


HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
HACETTEPE UNIVERSITY
Eğitim Fakültesi Dergisi - Journal Of Education



e-ISSN: 2536-4758 YIL / YEAR: 2018 CİLT-SAYI / VOLUME-ISSUE: 33 (4) - EKİM

H.Ü. EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ - H.U. JOURNAL OF EDUCATION YIL/YEAR 2018 CİLT-SAYI/VOLUME-ISSUE: 33 (4) - EKİM

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
HACETTEPE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION



e-ISSN:2536-4758 YIL / YEAR: 2018 CİLT-SAYI / VOLUME-ISSUE: 33 (4) - EKİM

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Ekim 2018, Sayı: 33-4

Uluslararası hakemli bir eğitim dergisidir.
Yılda dört kez (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim) yayımlanır.

Yayın Dili: Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Ayhan YILMAZ, Eğitim Fakültesi Dekanı, TÜRKİYE

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Özgür ÖZCAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Eş Editörler

Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Hülya KELEÇİOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Gökhan DAĞHAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE

Yayın Kurulu

Adam BRANDT, Newcastle Üniversitesi, İNGİLTERE
Ash Özgün KOCA, Wayne Devlet Üniversitesi, ABD
Ayten GENÇ, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Behzat BEKTAŞLI, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Cemil AYDOĞDU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Ceren ÖZTEKİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Cindy M. WALKER, Duquesne Üniversitesi, ABD
David C. BERLINER, Arizona Devlet Üniversitesi, ABD
Deniz GÜRÇAY, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Ece KORKUT, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Elvan ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Güler BOYRAZ, Louisiana Teknik Üniversitesi, ABD
Hakan TÜZÜN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Havu-Nuutinen SARİ, Doğu Finlandiya Üniversitesi, FİNLANDIYA
Huda AYYASH-ABDO, Lebanese American Üniversitesi, LÜBNAN
Hüseyin ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Homeyra SADAGHIANI, California State Polytechnic Üniversitesi, ABD
Karen Bjerg PETERSEN, Aarhus Üniversitesi, DANIŞMARKA
Lotte Rahbek SCHOU, Aarhus Üniversitesi, DANIŞMARKA
Martin BILEK, Liberec Teknik Üniversitesi, ÇEK CUMHURİYETİ
Matthias DUCCI, Karlsruhe Eğitim Üniversitesi, ALMANYA
Meltem SARI UZUN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Michael K. THOMAS, Illinois Üniversitesi, ABD
Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, TÜRKİYE
Nülüfer DİDİŞ KÖRHASAN, Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE
Nimet Bülbün SUCUOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE
Nuri DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Ömer GEBAN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE
Özge ÖZYALÇIN OSKAY, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI, Duisburg-Essen Üniversitesi, ALMANYA
Sevinç HATİPOĞLU, İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE
Steve WALSH, Newcastle Üniversitesi, İNGİLTERE
Şaduman KAPUSUZUĞLU, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Şenay Yaşar PURZEN, Purdue Üniversitesi, ABD
Türkan DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Wolfgang SCHMITZ, Karlsruhe Eğitim Üniversitesi, ALMANYA

Hacettepe University Journal of Education
October 2018, Issue: 33-4

is an international refereed journal of education. The journal publishes four issues in a year (January, April, July, October).

Publication Language: Turkish and English

Publisher

On Behalf of Hacettepe University Faculty of Education
Ayhan YILMAZ, Dean of the Faculty of Education, TURKEY

Responsible Managing Editor

Özgür ÖZCAN, Hacettepe University, TURKEY

Co-Editors

Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe University, TURKEY
Hülya KELEÇİOĞLU, Hacettepe University, TURKEY
Gökhan DAĞHAN, Hacettepe University, TURKEY

Editorial Board

Adam BRANDT, Newcastle University, UK
Ash Özgün KOCA, Wayne State University, USA
Ayten GENÇ, Hacettepe University, TURKEY
Behzat BEKTAŞLI, Hacettepe University, TURKEY
Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül University, TURKEY
Cemil AYDOĞDU, Hacettepe University, TURKEY
Ceren ÖZTEKİN, Middle East Technical University, TURKEY
Cindy M. WALKER, Duquesne University, USA
David C. BERLINER, Arizona State University, USA
Deniz GÜRÇAY, Hacettepe University, TURKEY
Ece KORKUT, Hacettepe University, TURKEY
Elvan ŞAHİN, Middle East Technical University, TURKEY
Esmahan AĞAOĞLU, Anadolu University, TURKEY
Güler BOYRAZ, Louisiana Technical University, USA
Hakan TÜZÜN, Hacettepe University, TURKEY
Havu-Nuutinen SARİ, University of Eastern Finland, FINLAND
Huda AYYASH-ABDO, Lebanese American University, LEBANON
Hüseyin ÖZ, Hacettepe University, TURKEY
Homeyra SADAGHIANI, California State Polytechnic University, USA
Karen Bjerg PETERSEN, Aarhus University, DENMARK
Lotte Rahbek SCHOU, Aarhus University, DENMARK
Martin BILEK, Technical University of Liberec, CZECH REPUBLIC
Matthias DUCCI, University of Education Karlsruhe, GERMANY
Meltem SARI UZUN, Hacettepe University, TURKEY
Michael K. THOMAS, University of Illinois, USA
Nermin YAZICI, Hacettepe University, TURKEY
Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University, TURKEY
Nülüfer DİDİŞ KÖRHASAN, Bülent Ecevit University, TURKEY
Nimet Bülbün SUCUOĞLU, Hacettepe University, TURKEY
Nurdan KALAYCI, Gazi University, TURKEY
Nuri DOĞAN, Hacettepe University, TURKEY
Ömer GEBAN, Middle East Technical University, TURKEY
Özge ÖZYALÇIN OSKAY, Hacettepe University, TURKEY
Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI, Duisburg-Essen University, GERMANY
Sevinç HATİPOĞLU, İstanbul University, TURKEY
Steve WALSH, Newcastle University, UK
Şaduman KAPUSUZUĞLU, Hacettepe University, TURKEY
Şenay Yaşar PURZEN, Purdue University, USA
Türkan DOĞAN, Hacettepe University, TURKEY
Wolfgang SCHMITZ, University of Education Karlsruhe, GERMANY

Dizinlenme Bilgileri / Abstracting & Indexing

Emerging Sources Citation Index (ESCI), ERIH PLUS, SCOPUS, SOBİAD (Sosyal Bilimler Atf Dizini), TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-Posta/e-Mail: efdergi@hacettepe.edu.tr
e-Ağ/Web: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr
Facebook: https://www.facebook.com/huefdergi
Twitter: https://twitter.com/huegitimdergi

Yayın İade Adresi: Hacettepe University Faculty of Education 06800, Beytepe - ÇANKAYA / ANKARA

Yayın Tarihi: 31 Ekim 2018

Teknik Ekip / Technical Team: Doğu ATAŞ - Fatma BAYRAK - Sinem DİNÇOL ÖZGÜR - Şenol ŞEN - Özlenen ÖZDİYAR

Yabancı Dil Düzeltme / Language Editing: Ufuk BALAMAN - Zekiye ÖZER - Ramazan YETKİN - Semih EKİN - Sümeyra BAĞATUR

Publication Return Address: Hacettepe University Faculty of Education 06800, Beytepe - ÇANKAYA / ANKARA

Publication Date: October 31, 2018

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Hacettepe University Journal of Education



Değerli araştırmacılar,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1986 yılında faaliyete geçmiştir ve her yıl biraz daha büyüyerek daha iyi eğitim-araştırma yapma konusunda çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kararlılığımız sürdükçe, dergimizin ulusal ve uluslararası platformlarda takdir göreceğine gönülden inanıyoruz. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 33. cilt 4. sayısını sizlerle paylaşmak istiyoruz.

Dergimize olan ilgi, bilim insanlarının değerli katkılarıyla birlikte her yıl artmaktadır. Bundan dolayı, kendini bilime adayan bilim insanlarının yaptığı çalışmalar sayesinde eğitimin farklı alanlarında etki düzeyi yüksek makaleleri yayınlamaya ve okumaya devam edeceğiz.

2018 yılı 33. cilt 4. sayısında birbirinden değerli 15 makaleyi siz değerli okurlarımıza sunuyoruz. Dergimizin bu sayısının hazırlanmasında yazar, hakem ve alan editörü olarak emeği geçen tüm meslektaşlarımıza teşekkür ediyorum.

Dergimize gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ

Dear researchers,

Hacettepe University Journal of Education has been published since 1986, and each year, with a gradual development, it has been dedicated to betterment in educational research. As long as we maintain our persistence, I sincerely believe that our journal will be appreciated nationally and internationally. We are happy to announce the publication of volume 33 (2018), issue 4 of Hacettepe University Journal of Education.

The interest in our journal has rapidly been growing with the valuable contributions of academicians. Therefore, we will keep publishing and reading influential articles in all fields of education with the support of dedicated scientists.

In this fourth issue of 2018, we present 15 important articles for our readers. We are grateful for the support of the authors, referees, and editorial board members who contributed to the publication of this issue.

Thanks for your interest in and contributions for our journal.

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Stratejileri: Süreç Yaklaşımı Çerçevesinde Nitel Bir İnceleme
Internationalization Strategies in Turkish Higher Education: A Qualitative Inquiry in the Process Approach Context
Abdullah SELVİTOPU, Ayhan AYDIN.....803
- Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması
A Meta-Synthesis of the Studies Using History of Mathematics in Mathematics Education
Adnan BAKİ, Suphi Önder BÜTÜNER.....824
- Türkiye'deki İlkokul Öğretmenlerinin Yazma Öğretimi Uygulamaları ve Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması
An Evaluation of Turkish Primary School Teachers' Practices and Perceptions of Teaching Writing: A Mixed Method Study
Ahmet YAMAÇ, Ergün ÖZTÜRK.....846
- Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri
Achievement-Oriented Motivation Levels of University Students
Atilla ERGİN, Hakan KARATAŞ.....868
- Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Sınıflama Testlerinde Madde Havuzu Özelliklerinin Test Uzunluğu ve Sınıflama Doğruluğu Üzerindeki Etkisi
The Effects of Item Pool Characteristics on Test Length and Classification Accuracy in Computerized Adaptive Classification Testings
Ceylan GÜNDEĞER, Nuri DOĞAN.....888
- Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişki
The Relationship between Teachers' Critical Thinking Dispositions and Organizational Dissent Behaviors
Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU, Yahya ALTINKURT.....897
- Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Alanlarını Seçmeyi Planlama: Meslek Seçimine İlişkin İnançlar
Planning of the Selection of Science, Technology, Engineering and Mathematics Fields: Beliefs about Career Choice
Fidan KORKUT OWEN, Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN.....915
- Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation of Beginning Teachers', Mentor Teachers' and School Administrators' Opinions about Teacher Induction Program
İshak KOZİKOĞLU, Hayriye SOYALP.....934
- Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel İmajları ve Yöntem-Teknik Yaklaşımları
Mental Images and Method-Technique Approaches of Teacher Candidates of Preschool Teaching towards Science Education
Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN, Şafak ULUÇINAR SAĞIR.....953
- Eğitim Örgütlerinde Yaşanan Örgütsel Sinizmin Öncülleri ve Sonuçları Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması
A Meta-Analysis Study on the Antecedents and Consequences of Organized Cynicism in the Educational Organizations
Miray DAĞYAR, Gamze KASALAK.....967
- The Effect of Explicit Instruction of Collocations on EFL Learners' Language Proficiency
Eşdizimliliğin Belirgin Öğretim Yöntemiyle Öğretilmesinin İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Yeterliliğine Etkisi
Mohammad Hossein KESHAVARZ, Parisa TAHERIAN**.....987



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Ortaöğretim Finansmanının Sağlanması Kamu Kesiminin Görev ve Sorumlulukları Duty and Responsibilities of the Public Sector in Ensuring Secondary Education Financing Mücella SAVAŞ YALÇIN, Durdağı AKAN	1002
Effectiveness of Psychoeducational Group Training on Turkish EFL Learners' English Speaking Anxiety İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısına Yönelik Psikoeğitim Grup Çalışması Nurseven KILIÇ, Ali ERYILMAZ, Safiye YILMAZ DİNÇ	1020
Student Perceptions on the Teaching Styles of Their Teachers Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri Hakkında Öğrenci Algıları Ömer BEYHAN	1038
Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni Olmak: Beklentiler ve Mesleki Roller Being a Guide Teacher in Information Technologies: Expectations and Professional Roles Seda AKTI ASLAN, Kemal DURUHAN	1049



Türk Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma Stratejileri: Süreç Yaklaşımı Çerçevesinde Nitel Bir İnceleme*

Internationalization Strategies in Turkish Higher Education: A Qualitative Inquiry in the Process Approach Context

Abdullah SELVİTOPU**, Ayhan AYDIN**

• *Geliş Tarihi:* 20.01.2018 • *Kabul Tarihi:* 30.03.2018 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Selvitopu, A., & Aydın, A. (2018). Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 803-823. doi: 10.16986/HUJE.2018038522

Citation Information: Selvitopu, A., & Aydın, A. (2018). Internationalization strategies in Turkish higher education: A qualitative inquiry in the process approach context. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 803-823. doi: 10.16986/HUJE.2018038522

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejilerini süreç yaklaşımı çerçevesinde irdelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, Times Higher Education (2015) veritabanında ilk 100 üniversite arasına giren sekiz üniversiteden oluşmuştur. Üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerini irdeleyebilmek için Uluslararası İlişkiler Ofislerindeki yöneticilerle görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubundaki üniversitelerin uluslararasılaşma süreçlerini yürüten 11 yöneticiden oluşmuştur. Çalışma kapsamında görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle irdelenmiştir. Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma sürecini göreceli olarak daha başarılı yürüten üniversitelerin, uluslararasılaşmaya ilişkin gerekçelerinin sosyo kültürel ve akademik gerekçelere dayandığı bulgulanmıştır. Akademik stratejiler boyutunda öğretim programı, yabancı dilde öğretim, uyum programı ve danışmanlık gibi eğitimsel ve sosyal etkinliklere, kurumsal stratejilerde ise yönetim desteği, personel desteği, ödül ve teşvik gibi mekanizmalara değinilmiştir. Türkiye yükseköğretiminde son yıllarda uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın önemli derecede arttığı ancak nicelikten çok, niteliğin yükselmesine ilişkin politikalara ihtiyaç duyulduğu bulgulanmıştır. Bu durumda uluslararasılaşma süreci için birbirleriyle tutarlı ve bütüncül aşamalardan oluşan kapsamlı politikaların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretim, uluslararasılaşma, süreç yaklaşımı, Türkiye

ABSTRACT: The purpose of this study is to explicate internationalization strategies in Turkish higher education within the process approach framework. This study is a qualitative case study. The study group was consisted of eight universities which were listed in 100 in the Times Higher Education ranking database. Some interviews with the directors of Office of International Relations were made. Eleven participants, directors of the offices, were purposively selected to participate in semi-structured interviews. Data drawn from interviews were evaluated with content analysis technique. The first finding showed that socio cultural and academic rationales are major motivations for those universities relatively at a better internationalization level. In academic strategies dimension, curriculum development, using a foreign language as a medium of instruction, orientation and supervising are the main educational and social activities. For institutional strategies, support of the senior management and faculty, reward and incentive mechanisms are on the agenda. In recent years, there is becoming a greater awareness about internationalization in Turkish higher education system but some policies are needed to improve the quality together with quantity. It is suggested that for a better internationalization process, coherent and holistic policies supporting each other should be developed.

Keywords: Higher education, internationalization, process approach, Turkey

* Bu çalışma, birinci yazarın 2. yazar danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., Karaman-TÜRKİYE. e-posta: a_selvi20@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-5093-9444)

** Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., Eskişehir-TÜRKİYE. e-posta: aydin@ogu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-4399-9654)

1. GİRİŞ

Küreselleşmenin çok boyutlu etkileri yükseköğretim sistemlerinde de uluslararasılaşma olgusu olarak ortaya çıkmıştır. Alan yazında, farklı bakış açıları kullanılarak farklı şekillerde kavramsallaştırılan uluslararasılaşmaya ilişkin ortak bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Bu durumun küreselleşme olgusuna ilişkin geliştirilen farklı teorik çerçevelerden kaynaklandığı söylenebilir. Yükseköğretim sistemlerinin uluslararasılaşma boyutunu tanımlamaya ve değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda bazı yaklaşımlar geliştirilmiştir (Backman, 1984; Knight, 1994; de Wit, 2002). Alan yazında yapılan incelemelerde, uluslararasılaşma kavramına ilişkin hareketlilik, yeterlik, kültürel yapı ve süreç olmak üzere dört yaklaşım tarzının sıkça kullanıldığı gözlenmiştir. Hareketlilik yaklaşımı; akademik hareketlilik, alan çalışmaları, uluslararası öğrenciler ve müfredata ilişkin akademik etkinlikleri kapsamaktadır. Yeterlik yaklaşımında bireyin gelişimini destekleyici faaliyetler merkeze alınır. Kültürel yapı yaklaşımında ise, kurumun uluslararası boyutunu destekleyen bir kültürün oluşması söz konusudur. Son olarak, bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan süreç yaklaşımı, uluslararasılaşmayı bir süreç çerçevesinde inceler ve yükseköğretim kurumlarının temel işlevlerine uluslararası, kültürlerarası ve küresel bir boyut ve bakış kazandırmaya göndermede bulunur (Knight, 1994). Uluslararasılaşmanın tanımları kapsamında üretilen yaklaşımların olgunun farklı boyutlarına vurgu yaptığı ve ortak bir bağlama sahip oldukları açıkça görülmektedir.

Uluslararasılaşma olgusunun uluslararası öğrenciler bazında Onuncu Kalkınma Planı ile Türkiye'nin öncelikleri arasına girdiği söylenebilir. Söz konusu planda, Türkiye'nin dünya uluslararası öğrenci pazarındaki payının yüzde 1.5'e çıkarılması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda, yükseköğretim sisteminin hesap verebilirlik temelinde özerklik, performans odaklılık, ihtisaslaşma ve çeşitlilik ilkeleri çerçevesinde kalite odaklı rekabetçi bir yapıya dönüştürüleceği belirtilerek, yükseköğretim kurumlarının çeşitlendirilmesi ve yükseköğretim sisteminin uluslararası öğretim üyeleri ve öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi planlanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Diğer yandan 64. Hükümet Programı çerçevesinde uluslararasılaşmaya ilişkin çeşitli politikalar öne çıkmaktadır. Bu politikalar insani kalkınma ve nitelikli toplum için yurt dışı eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve rekabet gücünü artırmak için ek teşvik paketleriyle daha fazla yabancı öğretim üyesi ve öğrenci alınmasını, bürokratik süreçlerin kolaylaştırılmasını, Ar-Ge desteklerinin artırılmasını, en az gelişmiş ülkelere gelen yabancılara burslu eğitim imkânları sunulması gibi önemli maddeleri kapsamaktadır (Başbakanlık, 2015). Sonuç olarak hükümet, YÖK ve sivil toplum kuruluşları düzeyinde yapılan çalışmalar dikkate alındığında, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın arttığı düşünülebilir. Alan yazında Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma boyutuna ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu ancak son yıllarda konuya olan ilginin artmaya başladığı ve kısmen popülerlik kazandığı gözlenmiştir (Çetinsaya, 2014; Kalkınma Araştırmaları Merkezi [KAM], 2014; Kalkınma Bakanlığı, 2013; Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu [DEİK], 2012; Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012; Erdoğan, 2013). Söz konusu çalışmalarda uluslararasılaşmanın yükseköğretim sistemine getirdiği sayısal sonuçlar ele alınmakta ve üniversitelerin strateji, politika ve programlar bağlamında ne tür bir uluslararasılaşma süreci yaşadığına ilişkin konulara değinilmemektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejilerini süreç yaklaşımı çerçevesinde irdelemektir. Çalışmanın kavramsal çerçevesi, Knight (1993; 1994) ve Knight & de Wit (1995) tarafından yapılan yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin çalışmalara dayanmaktadır. Kuramsal temel bağlamında Knight'ın (1994) yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin önerdiği süreç yaklaşımı temel alınmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, uluslararasılaşma düzeyi görece yüksek olan sekiz üniversitenin Uluslararası İlişkiler Ofisi yöneticilerinin görüşleri değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra Türk

yükseköğretiminin uluslararasılaşma durumu, strateji belgeleri ve eylem planları gibi üst politika metinleri dikkate alınarak irdelenmektedir. Çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır;

1. Üniversitelerin uluslararasılaşmaya ilişkin temel gerekçeleri nelerdir?
2. Çalışma grubundaki üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde izledikleri akademik stratejiler nelerdir?
3. Üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde izledikleri kurumsal stratejiler nelerdir?
4. Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma durumu nedir?

Uluslararasılaşmaya ilişkin temel gerekçeler, Knight (2004) tarafından sosyo-kültürel, ekonomik, politik ve akademik olarak dört boyutta sınıflandırılmıştır. Sosyo kültürel gerekçeler, millî kültürel kimliğin inşası, dünya vatandaşlığı bilincinin gelişimi ve kültürlerarası ortak anlayış geliştirme gibi konulara dikkat çekmektedir. Dış politika, millî güvenlik ve uluslararası barış ve huzur ortamına destek olmak, politik gerekçeler olarak sıralanabilir. Ekonomik gerekçeler boyutunda ekonomik gelişim ve rekabet edebilirlik, iş gücü ve mali kazançlar önemli konulardır. Son olarak akademik gerekçeler; kurumsal gelişim, kalite, ar-ge politikaları ve uluslararası akademik standartların benimsenmesi gibi maddeleri kapsamaktadır (Knight, 2006). Bu gerekçeler küreselleşme teorileriyle birlikte ele alındığında, sosyo kültürel gerekçelerin dünya kültürü, politik gerekçelerin dünya düzeni, ekonomik gerekçelerin neo liberal küreselleşme, akademik gerekçelerin ise dünya sistemi çerçeveleriyle yakından ilişkili olduğu görülebilir. Bu durum küreselleşme ve uluslararasılaşma kavramlarının iç içeliğine ilişkin bir örnek olarak sunulabilir.

Süreç yaklaşımında uluslararasılaşmanın temel bileşeni olarak belirlenen pek çok farklı etkinlik program ve kurumsal stratejiler olarak iki ana kategoride incelenebilir. Akademik stratejiler; araştırma, eğitim, teknik destek ve eğitimsel işbirliği ve sosyal etkinlikler olarak dört alt kategoride ele alınmaktadır. Diğer yandan kurumsal stratejiler; uluslararasılaşma sürecinde üniversite yönetim kurulunun desteği, akademisyen desteği, uluslararası ilişkiler ofisi, politik destek, personele ilişkin teşvik ve ödüllendirme, iletişim ve yıllık plan, bütçe, değerlendirme gibi uygulamalar olarak yedi alt kategoride incelenmektedir (Knight & de Wit, 1995).

Küresel eğilimler üniversitelerin uluslararası boyutunu; akademik, sosyo-kültürel, ekonomik ve politik gerekçeler bağlamında daha işlevsel hale getirmiştir. Söz konusu gerekçeler, yükseköğretim sistemlerinde uluslararasılaşmaya ilişkin önemli bir farkındalık yaratmıştır. Bu durum son yıllarda üretilen politika metinlerinde de açıkça görülmektedir. Alan yazın incelemelerinde, Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşmaya ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir. Bu çalışma, son dönemde Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma sürecine ilişkin gelişmekte olan alan yazına kavramsal ve kuramsal açıdan katkı sağlaması bakımından önemlidir. Buna ek olarak elde edilen veriler, genelde Türk yükseköğretim sistemi özelinde ise üniversitelerin uluslararasılaşma çabalarına somut katkılar sağlayabilir. Söz konusu katkılar uluslararasılaşma alanındaki politika yapıcılarını desteklemesi ve alanda yapılan çalışmalara yol gösterici nitelikte olması açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Türk yükseköğretim sistemindeki uluslararasılaşma stratejilerini irdelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışmasında belirli bir zaman ve mekânda meydana gelmiş bir olay, olgu ya da vaka kapsamlı bir şekilde irdelenir. Söz konusu vaka, belli bir zaman ve mekân bağlamında kendi sınırlı sistemi içinde ele alınır (Denzin & Lincoln, 1994) ve detaylı analizler yoluyla derinlemesine

incelenir (Creswell, 2002). Bu desende çalışmanın odağındaki vaka, olay ya da olguya ilişkin derinlemesine bir analiz yapabilmek için ağırlıklı olarak “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına odaklanılmaktadır (Yin, 1994). Bu çalışmada Türkiye yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma süreçlerini görece daha başarılı bir şekilde yürüten sekiz üniversitenin uluslararasılaşma gerekçeleri “Neden?” sorularıyla elde edilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde, çalışma grubundaki üniversiteler için uluslararasılaşmaya yönelik temel gerekçeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda üniversitelerin uluslararasılaşma stratejilerini nasıl geliştirdikleri ve bu stratejileri pratiğe dönüştürme süreçlerine ilişkin detaylı veriler elde edilmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, genellikle durum çalışmalarında kullanılan amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Maxwell, 2005). Bu süreçte Times Higher Education veritabanındaki “BRHÇG ve Yükselen Ekonomiler” kategorisi dikkate alınmıştır. Üniversitelerin eğitim, öğretim, araştırma, bilgi transferi ve uluslararası görünüm boyutlarını dikkate alarak sıralama yapan “BRHÇG ve Yükselen Ekonomiler” kategorisinin 2015 yılı sonuçlarına göre Türkiye’den 8 üniversite ilk 100’e girmiştir. Söz konusu üniversiteler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Sıra	Üniversite	Sıralamadaki Yeri
1	Ortadoğu Teknik Üniversitesi	3
2	Boğaziçi Üniversitesi	7
3	İstanbul Teknik Üniversitesi	8
4	Sabancı Üniversitesi	15
5	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	19
6	Koç Üniversitesi	29
7	İstanbul Üniversitesi	51
8	Hacettepe Üniversitesi	82

Kaynak: THE (2015) Erişim: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2015/brics-and-emerging-economies#!/page/0/length/25>

Çalışma grubundaki üniversitelerden Ortadoğu Teknik, Boğaziçi, İstanbul Teknik, İstanbul ve Hacettepe üniversiteleri kar amacı gütmeyen kamu üniversitesi statüsünde değerlendirilebilirler. Diğer yandan Sabancı, İhsan Doğramacı Bilkent ve Koç üniversiteleri ise vakıf üniversitesi statüsündedir. Araştırmanın katılımcıları da amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma grubundaki üniversitelerin uluslararasılaşma süreçlerini yürüten 11 yöneticiden oluşmuştur. Katılımcı gruba ilişkin bazı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcı Grubu

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Ofis Görevi
B1	Kadın	Koordinatör
B2	Erkek	Danışman
B3	Erkek	Başkan
B4	Kadın	Başkan Yardımcısı
B5	Kadın	Direktör
B6	Kadın	Bölüm Yöneticisi
B7	Kadın	Birim Sorumlusu
B8	Kadın	Koordinatör
B9	Kadın	Ofis Yöneticisi
B10	Kadın	Başkan
B11	Erkek	Koordinatör Yardımcısı

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu kadındır. Diğer yandan, uluslararası ilişkiler ofislerinin kurumsal yapı ve organizasyonlarındaki farklılıklara bağlı olarak

katılımcıların unvanları değişebilmektedir. Başkan, direktör, koordinatör gibi çeşitli şekillerde belirtilen görevlerin içerikleri birbirlerine yakındır. Katılımcı grup, çalışma boyunca ofis yöneticisi ifadesiyle belirtilmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı, Uluslararası İlişkiler Ofisi yöneticileri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Söz konusu form, yükseköğretimde uluslararasılaşma alan yazınından elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmış, alan uzmanlarının eleştiri ve önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Görüşme formundaki soruların geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini artırabilmek için gönüllü üç katılımcıyla pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde söz konusu üç katılımcının problemleri ya da eksik gördüğü sorular tekrar ele alınmış ve soru formu yeniden düzenlenmiştir. 16 katılımcıyla yapılması planlanan görüşmeler, ofislerin kurumsal yapılanması ve katılımcıların iş yoğunluklarına bağlı olarak gönüllü olan 11 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izniyle kaydedilmiş ve analiz için transkripsiyon yapıldıktan sonra tekrar görüşmecilere elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Bu noktada görüşmecilerden düzeltmek istedikleri, yanlış anlaşılmaya sebep olabilecek ya da eksik olduğunu düşündükleri ifadeleri gözden geçirmeleri istenmiştir. Son olarak gerekli düzeltmelerden sonra katılımcıların onayladıkları transkripsiyonlar, değerlendirme sürecine alınmıştır.

2.4. Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamaya yönelik süreçleri kapsamaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çerçevede çalışmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) artırmak ve aktarılabilirliği (dış geçerlik) sağlamak için izlenen çeşitli stratejilere değinilmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, çalışma bulgularının inandırıcılık ve özgünlük bağlamında değerlendirilmesi ile ilgilidir (Miles & Huberman, 1994). Bu doğrultuda çalışmanın inandırıcılığını artırmak için veri çeşitlemesi, hakem değerlendirmesi, katılımcı teyidi ve araştırmacı yanlılığına ilişkin çeşitli stratejiler izlenmiştir.

Veri çeşitlemesi, çoklu veri kaynaklarından yararlanarak verilerin desteklendiği bir yöntemdir (Maxwell, 2005; Merriam, 2009). Bu çalışmada çoklu veri kaynağı olarak ulusal ve uluslararası politika metinleri, üniversitelerin misyon, vizyon ve strateji belgeleri gibi resmi dokümanları, kullanışlılık ve yabancı öğretim üyesi ve öğrenciler için sunulan bilgilerin niteliği açısından web siteleri ve üniversitelerin uluslararası ofis yöneticileriyle yapılan görüşmeler kullanılmıştır.

Hakem değerlendirmesi, araştırmayla ilgisi olan ya da olmayan bir hakemin dışarıdan izleyen bir göz olarak sürece katılmasıdır (Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda, araştırma sürecinde yapılanlara ilişkin üç hakemin görüşleri sürekli alınmıştır. Bu durum çalışmanın farklı kişiler tarafından nasıl algılandığına ilişkin önemli ipuçları vermiştir.

Katılımcı teyidi, katılımcılara verinin özgünlüğü ve doğruluğunu onaylamaları bağlamında aktif bir rol vermesi açısından önemlidir (Creswell, 2002). Bu doğrultuda yapılan görüşmeler, katılımcıların izniyle kaydedilmiş ve transkripsiyon yapıldıktan sonra tekrar görüşmecilere elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Bu noktada görüşmecilerden düzeltmek istedikleri, yanlış anlaşılmaya sebep olabilecek ya da eksik olduğunu düşündükleri ifadeleri gözden geçirmeleri istenmiştir. Son olarak gerekli düzeltmelerden sonra katılımcıların onayladıkları transkripsiyonlar, veri olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı yanlılığı, araştırmacının çalıştığı konuya ilişkin önceden geliştirdiği olumlu ya da olumsuz yargılardan kaynaklanan yanlı tutumlarla ilgilidir. İyi bir araştırmacının konuya ön yargısız yaklaşması gerektiğini belirten Yin (2003), araştırmacının sergilediği duruşun

çalışmanın her aşamasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada araştırmacı, süreç içinde Batı ağırlıklı üretilen uluslararasılaşma alan yazını okudukça, söz konusu olguya yönelik olumlu yargılar kazanmış olabilir. Bu kazanımların istemeden de olsa yorumlara yansımış olabileceği düşünüldüğünde, okuyucunun durumu dikkate alması önerilebilir.

Nitel çalışmalarda dış geçerlik, çalışma bulgularının farklı bağlamlara aktarılabilirliği ya da genellenebilirliğine ilişkindir (Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2003). Çalışma bulgularının genellenebilirliği daha çok nicel araştırmalarda aranan bir özelliktir. Nitel çalışmalarda, konuya ilişkin bir perspektif sunma ya da genellemelerden çok, bağlam temelli yorumlar üretme ön plandadır (Patton, 1990). Sunulan perspektifin ya da üretilen yorumların başka ortamlara aktarılabilirliğini okuyucu ve yararlanıcılar değerlendirebilir. Bunun için de detaylı betimlemeler (Geertz, 1973) kullanılması önemlidir. Bu çalışma kapsamında okuyucunun bağlamdan uzaklaşmaması için katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sürecinin ve bulguların açık ve anlaşılır şekilde sunulması dış değerlendiricilerin araştırmanın tutarlılığını kontrol edebilmesine imkân verecek şekilde planlanmasıdır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada araştırmanın; deseni, örneklem belirleme yöntemi, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve analiz süreci detaylı olarak sunulmuştur. Analiz sürecinde üniversitelere ilişkin genel bilgiler ve görüşme verilerinden, süreç yaklaşımı çerçevesinde kod, alt kategori ve kategoriler oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra çok fazla yorum içermeyen bulgular bölümü, görüşme analizlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tartışma bölümünde ise elde edilen bulguların alan yazındaki çalışma bulgularıyla olan ilişkileri değerlendirilmiştir.

2.5. Verilerin analizi

Bu çalışmada kullanılan temel analiz tekniği, içerik analizidir. Bu yöntemde, ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler yazıya dökülür, kodlanır, kodlardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulur ve ana temaya kategoriler yoluyla ulaşılır. Daha sonra kategorilere ilişkin kuramsal ve kavramsal değerlendirmeler yapılarak veriler yorumlanır. Bu çerçevede öncelikli olarak çalışma grubundaki üniversitelerin Uluslararası Ofis yöneticileriyle yapılan görüşmeler yazılmıştır. Bu görüşmeler QSR Nvivo8 programına yüklenerek analiz edilmiştir. Analiz sürecinde kodlanan verilerden alt kategoriler oluşturulmuş ve kuramsal çerçevede kategorilere ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Uluslararasılaşma ve gerekçeleri

Çalışmanın birinci alt problemi olan, çalışma grubundaki üniversitelerin uluslararasılaşma gerekçeleri, Knight'ın (2004) kavramları temel alınarak çözümlenmiştir. Knight (2004) uluslararasılaşma gerekçelerini; sosyo kültürel, politik, ekonomik ve akademik olmak üzere 4 kategoride ele almıştır. Bu çerçevede, görüşmelerden elde edilen veriler söz konusu kategorilerde irdelenmiştir.

Uluslararası öğrenciler, derslerin, sınıfın ve kampüsün havasını tamamen değiştiriyorlar.

Üniversiteleri uluslararasılaşmaya yönlendiren sosyo kültürel gerekçeler bağlamında katılımcılar, kültürel zenginlik, çeşitli kültürlerle yönelik farkındalık kazanma, öğrencilerin uluslararası ve kültürler arası bir ortamda yetişmesi gibi konulara değinmişlerdir. Bir ofis koordinatörü kurumunun uluslararasılaşmaya verdiği önemi şu şekilde belirtmiştir:

Uluslararasılaşma demek kültür zenginliği demek, medeniyetin bir boyutu demek. 40 ülkeden bahsediyorum. Her ülkenin temsil ettiği değeri, çok kültürlü yapı

içerisindeki zenginliği demek, güzel bir şey demek, herkesin bir katkısı demek, hem onların bizim kültürümüze katkısı hem de bizim onlara olan katkımız (B8).

Uluslararasılaşmanın getirdiği çok kültürlü yapıya ve bu yapı içindeki etkileşimler sonucu meydana gelen sinerjiye vurgu yapan katılımcı, uluslararası öğrenci ve öğretim üyelerinin, kampüse getirdikleri değer ve katkıyı, karşılıklı gelişen ilişkiler sonucu oluşan atmosferi, uluslararasılaşmaya ilişkin bir gerekçe olarak değerlendirmektedir. Konuyla ilgili olarak bir başkan yardımcısı, öğrencilik sürecine ilişkin yaşantılarından bir örnek vermiştir.

Ben 20 yıl önce mezun olduğumda bölümde bir tane Hollandalı öğrenci vardı. O bile dersin havasını değiştiriyordu. Çünkü 20 yıl önce kimse kütüphaneye gidip araştırma yapmıyordu. Onların üniversite sisteminin çok farklı olduğunu gördüm. Bugün kampüsümüzde yaklaşık 1000 tane uluslararası öğrencimiz var. Bu öğrenciler derslerin, sınıfın ve kampüsün havasını tamamen değiştiriyorlar (B4).

Uluslararasılaşmanın sosyo kültürel çerçevede sunduğu avantajlara, kendi deneyimlerinden yararlanarak önemli bir örnek veren katılımcı, yerli üniversite öğrencilerinin farklı kültürel özelliklere sahip bireylerle olan etkileşimleri sonucu elde ettikleri kazanımlardan birine değinmektedir. Uluslararası öğrencilerin dersin, sınıfın ve kampüsün havasını değiştirdikleri ve bu değişimden yerli öğrencilerin önemli faydalar sağlayabileceği düşünülebilir. Diğer yandan küreselleşme olgusunun temel söylemlerinden olan küresel vatandaşlığa giden yolun önemli bir destekçisi olan sosyo kültürel gerekçelerin bireylerde küresel dünya vatandaşlığına ilişkin bilincin gelişimine katkı sağladığı ya da bu bilinci empoze ettiği söylenebilir. Katılımcı ifadelerinde, uluslararasılaşmanın politik gerekçelerine pek vurgu yapılmamaktadır. Görüşme kapsamında iki ofis yöneticisinin değerlendirmeleri politik gerekçe boyutunda değerlendirilebilir.

Diğer yandan mesela, burada bir yıl okumuş ve ülkesine geri dönmüş bir öğrencinin ülkesinde üst düzey bir makama gelmesi ve Türkiye'ye olumlu bakması harika bir avantaj (B5).

Ülkeler, özellikle gelişmiş ülkeler, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim, öğretim ve değişim programlarını dış politikaya yönelik önemli araçlar olarak görmektedir. Katılımcının da belirttiği gibi yabancı bir öğrencinin Türkiye'de eğitim alarak ülkesine geri dönmesi ve ülkesinde üst düzey siyasi bir makama gelerek Türkiye ile ülkesi arasında gelişebilecek muhtemel ilişkilerde olumlu bir sürecin yaşanması önemli bir yatırım olarak düşünülebilir. Küresel modern dünyada ülkeler arası ilişkilerin ilerleme süreçleri incelendiğinde, katılımcı ifadelerini destekler nitelikte deneyimlerin olduğu görülebilir. Politik gerekçelere değinen bir koordinatör yardımcısı, durumu bir örnekle açıklamıştır.

Mesela, Afrika ülkesinden gelen birine doktora eğitimi veriyorsunuz ve bu eğitim sonucunda ondan herhangi bir şey ya da menfaatiniz olmadığını hissettiriyorsunuz. İşte o zaman güzel bir bağ oluyor. O adam, sonra belki ülkesinde bakan oluyor. İyi hatırlıyorum, ben Türkiye'de şu üniversitede eğitildim diyor. Ve bunlar kalıcı oluyor, size güveniyorlar. Bunların her biri birer elçiye dönüşüyor. Her biri bu üniversitenin, Türkiye'nin bir elçisine dönüşüyor. Çok rahat geri gelebileceğini biliyor. Bunlar yalnız bir haftada on günde olacak şeyler değil. Şimdi yatırım yapıyorsunuz on yıl sonra meyvelerini alıyorsunuz. Uzun vadeli de bakmak gerekiyor. Ama Türkiye'de bunlar geç kalmış süreçler (B11).

Yabancı öğrencilere yönelik yapılan uzun vadeli yatırımların önemli olduğunu belirten katılımcı, bu öğrencilerin her birinin eğitim aldığı üniversite ve ülke için potansiyel bir elçiye

dönüşebileceğini vurgulamaktadır. Politik gerekçeleri önceleyerek uluslararası eğitime yatırım yapan ülkeler, bu durumun sağlayabileceği siyasi, ekonomik ve toplumsal avantajları dikkate almaktadır. Yabancı bir ülkede eğitim gören ve bu eğitimden memnun kalan bir kişinin, gelecekte ülkesinde önemli siyasi, ekonomik ya da toplumsal makamlara yükselerek eğitim aldığı ülkeye ve üniversiteye her alanda olumlu bakması önemli bir yatırım olarak değerlendirilebilir.

Uluslararasılaşmaya ilişkin ekonomik gerekçeler de katılımcılar tarafından pek fazla vurgulanmamıştır. Ekonomik gerekçeler çerçevesinde Türk yükseköğretim sistemindeki üniversitelerin henüz uluslararasılaşma sürecinin çekim aşamasında olduğunu belirten bir birim sorumlusu, ekonomik gerekçeler için henüz erken olduğunu ancak birkaç adım sonra söz konusu gerekçelerin ön planda olabileceğini ifade etmiştir. *Ekonomik getiriler olarak şu anda bizler çekim aşamasında olduğumuz için bir sonraki aşamada düşünülebilir (B7)*. Bu ifadeden anlaşıldığı gibi Türkiye yükseköğretiminde uluslararasılaşmayı, ekonomik gerekçelere dayandırmak için henüz erken olduğu söylenebilir. Ancak uluslararası öğrenci pazarından pay almak isteyen ülkeler, çeşitli stratejilerle hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadır. Bu konuya değinen bir ofis başkanı, küreselleşmeye bağlı olarak dünya genelinde uluslararası öğrenci talebinin arttığını, ülkelerin tanıtım ve öğrenci çekme amacıyla ziyaretlerde bulunduğunu belirtmiştir.

Bu talepler bundan 10 ya da 20 sene önce çok fazla yoktu. Artmasının sebebini küreselleşmeye bağlayabiliriz. Eğitimin de artık bir pazar olması, yani onlar da öğrenci arıyor. Çin'den geliyor, mesela diyelim işte bizim diyor şu iyi, şu iyi ya da Amerika'dan da geliyorlar. Tabi Amerika'dan gelen daha çok paralı öğrenci istiyor, bizde diyoruz ki değişim yapacaksak iki tarafında birbirinden ücret almaması gerekiyor. Amerika bunu çok kabul etmiyor tabi (B10).

Uluslararasılaşmayı ekonomik gelişme, nitelikli iş gücü ve finansal kazanç gibi ekonomik gerekçeler bağlamında değerlendiren ülkeler, uluslararası öğrenci pazarından daha büyük pay alabilmek için çeşitli girişimlerde bulunmaktadır. Bu ülkeler, beyin göçü yoluyla nitelikli iş gücü elde edebilmek için hedef kampüs ziyaretleri düzenlemekte ve hedef kitleye yönelik tanıtımlar yapmaktadır. Bu tanıtımlar sonucu iletişim kurabildiği nitelikli öğrencileri burslu ya da daha farklı yollarla kazanabilmek için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Diğer yandan eğitim hizmetlerini ekonomik kazanç bağlamında değerlendiren ülkeler, bu hizmetleri önemli bir gelir kalemi olarak görmektedir.

Uluslararası etkileşiminiz yoksa araştırma seviyeniz, eğitim seviyeniz kendinize göre oluyor.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmaya ilişkin katılımcıların en fazla vurgu yaptıkları nokta akademik gerekçelerdir. Akademik gerekçeler, ar-ge faaliyetlerine uluslararası bir boyut kazandırma, akademik ufkun genişlemesi, kurumsal gelişim ve kalite bağlamında değerlendirilmekte ve rekabeti ön plana alan ekonomik gerekçelerin aksine işbirliklerini teşvik etmektedir. Bu çerçevede ofis başkanı olan bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Diğer yandan rankingler çok sevimli olmasa da bakıyorsunuz ki, sizi bir şekilde sıralamış, bu durum da tabi ki, kendi üniversitenizin yukarıya çıkması için uğraşmanızı gerektiriyor ve o işin içine girdiğinizde de uluslararasılaşmanın bunun çok önemli bir parçası olduğunu görüyorsunuz. Hem eğitimin, hem mezunun hem de tercih edilebilirliğin artması, yani x üniversitesi öğrenci nasıl olsa beni tercih edecek diye düşünmemek lazım. Bir hafta önce kayıtlar vardı. Biz de stant açtık ve bir sürü öğrenci gelip, ben nereye gidebilirim diye soruyor, öğrencinin de böyle bir talebi var. İşte ben 1.sınıfa gireyim 4.sınıfta da mezun

olup gideyim demiyor artık. Nasıl İngilizce öğreneceğim, dışarı gidebilir miyim gibi sorular var. Üniversiteye de çok gelen var bu şekilde (B10).

Son dönemde herkesçe bilinen dünya üniversite sıralamalarına değinen ofis başkanı, birileri tarafından sıralanmanın verdiği rahatsızlığı ve zorunluluğu dile getirmiştir. Uluslararası ve küresel bir üniversite olmak için bu sıralamaları dikkate almak zorunda olan kurumlar, üst sıralara yerleşebilmek için çeşitli politikalar geliştirmektedir. Bu politikaların en önemlisi akademik gerekçeler bağlamında ele alınan uluslararası akademik standartlar, kalite ve kurumsal gelişimdir. Sıralamalarda üst düzey bir yeri kazanabilmek için, akademik gerekçelere önem verilmesi gerektiğini düşünen katılımcı, bunun uluslararasılaşma yoluyla başarılabilirliğini belirtmiştir. Çünkü, üniversite paydaşlarının talepleri günden güne değişmekte ve uluslararası boyut önemli bir unsur olarak ağırlık kazanmaktadır. Aynı şekilde koordinatör yardımcısı olan bir başka katılımcı, uluslararası etkileşime vurgu yapmıştır.

Bu küresel yapıda ister istemez siz de işin içindesiniz ve bilimin tamamı uluslararası bir etkileşime gereksinim duymakta. Bu ciddi bir boşluk doğuruyor, eğer uluslararası bir etkileşiminiz yoksa. Uluslararası katkılar yoksa, uluslararası etkileşiminiz yoksa, araştırma seviyeniz, eğitim seviyeniz kendinize göre oluyor. Bu iyidir kötüdür diye söylemiyorum ama Çin'de ne oluyor hiç haberiniz olmuyor, Afrika'da ne olmuş bilmiyorsunuz. Mesela bu üniversite bunun aşılması gerektiğini düşünen üniversitelerden bir tanesi. Yapısı gereği geniş bir yelpazeye sahip olan bu üniversitenin sadece Türkiye içerisinde bilim üretmesi pek verimli değil (B11).

Üniversitenin kendi dar alanında sıkışıp kalmaması, uluslararası etkileşim sağlayarak üretilen bilimin evrensel boyuta taşınması önemlidir. Uluslararası etkileşime kapalı olmak, araştırma, eğitim ve öğretim hizmetlerinin kısır bir döngü içine girmesine sebep olmaktadır. Bu kısır döngüden kurtulmanın yolu, uluslararası akademik standartları benimseyen, tüm dünyayla etkileşim içinde olan ve bu şekilde akademik ufkun genişlediği, kalitenin yükseldiği bir uluslararasılaşma sürecine girmek gerekmektedir. Akademik kalite ve standardın yükselmesi, kurumsal kapasitenin gelişmesi açısından olumlu etkileri olan uluslararasılaşma, kurumun tüm paydaşlarına katkıda bulunabilecek bir araç olarak düşünülebilir. Bu noktada önemli bir konuya dikkat çeken katılımcının ifadelerinden, uluslararasılaşmanın üniversiteler için bir amaç olmanın aksine akademik ve kurumsal kapasite gelişimini destekleyecek bir araç olarak görülmesi gerektiği anlaşılabilir.

3.2. Akademik stratejiler

Akademik stratejilerin alt boyutu olan eğitimsel etkinlikler bağlamında uluslararası işbirliği ve ortaklıklar değerlendirilmektedir. İşbirliği ve ortaklıkların kurulma süreçlerine ilişkin önemli noktalara dikkat çeken katılımcılar, üniversite sıralamaları, akreditasyon, tanıtım, kalite ve tanınırlık gibi ölçütlere değinmişlerdir. Birim sorumlusu olan bir katılımcı da uluslararasılaşmaya katkı sağlamak açısından kurumunun güçlü yönlerini tanıtarak, ortaklık kurma ve yabancı öğrenci çekme gibi girişimlere değinmiştir.

Tanıtım kısmında rankingler daha ön plana çıkıyor aslında ama akreditasyon önemli ve bizim vurguladığımız bir şey. Fakültelerimizin sahip oldukları akreditasyonları özellikle vurguluyoruz. Akreditasyonlar da sizin kalitenizi belgeleyen bir şey olduğu için önemli tabi. Ama kendi tecrübelerime dayanarak rankinglerin akreditasyondan bir adım daha önde olduğunu söyleyebilirim. Çünkü rankingler 17 yaşındaki çocukların bile takip ettiği çok önemli bir konu (B7).

Üniversiteyi tanıtım aşamasında dünya üniversite sıralamaları ve akreditasyonlar yoluyla karşı tarafa kurumun kalitesine ilişkin önemli mesajlar verilebilir. Sıralamaların tanınırlık kazanması sonucu, öğrencilerin kurumu öncelikli olarak sıralamaya göre değerlendirdiğini belirten katılımcı, akreditasyonu daha çok lisansüstü öğrencilerin ve ortakların önemseydiğini ifade etmektedir. Günümüz küresel dünyasında sıralamalar, akreditasyon ve bilimsel yayın performansları gibi değişkenler önemli göstergeler olarak değerlendirilmektedir. Bazı katılımcılar, bu tip değişkenlere pek önem vermediklerini belirtmelerine rağmen, mevcut durum dikkate alındığında, söz konusu göstergelerin iletişim kurma ya da karşı tarafın konumunu belirleme açısından kullanıldığını açıkça göstermektedir. Ofis yöneticilerinden biri, ortaklık süreçlerinde alan bazında değerlendirmeler yaptıklarını ancak ilk etapta sıralamaları dikkate aldıklarını belirtmiştir.

Biz kendimize benzer bir üniversiteyle işbirliği yapmaya çalışıyoruz. Rankinglere bakıyoruz ama ranking şart değil yani aslında en önemli şey, bottom-up ilişkiler, hoca bağlantıları. Çünkü bir ilişkide akademik bağlantı olması çok önemli. Çünkü sadece değişim ilişkisi olarak kalmıyor, araştırma ilişkisi oluyor, karşılıklı hocaların gidişi gelişi, ders vermeleri oluyor, beraber makale ya da araştırma yapmaları oluyor. Dolayısıyla bizde daha çok bottom-up ilişkiler, biz ona önem veriyoruz. İşte bu üniversite rankinglerde değil biz bununla anlaşma yapmayalım demiyoruz, eğer ciddi bir hoca ilişkisi varsa orada yine yapıyoruz anlaşmayı. Ama genel olarak ilk etapta rankingler'de kendimiz gibi olanlara bakarız (B6).

Ortaklık süreçlerinde öğretim üyelerinin rolüne büyük önem veren ofis yöneticisi, öğretim üyelerinin sürece aktif olarak katılımlarının, uzun vadeli dönütler sağladığını vurgulamaktadır. Öğretim üyelerinin karşı tarafa yönelik tutumlarının belirleyici olduğu ortaklık kurma süreçlerinde, sıralamalar ya da akreditasyon gibi değişkenler göz ardı edilebilmektedir. Ancak, katılımcının da ifade ettiği gibi üniversiteler kendilerine eş değer ortaklar bulmak için ilk adımda söz konusu değişkenleri ölçüt olarak kullanmaktadır. Süreç yaklaşımı çerçevesindeki uluslararasılaşmaya ilişkin üniversitelerin izlediği akademik stratejilerin son boyutu, uluslararası öğrenci, mezunlar ve öğretim üyeleri için yapılan sosyal etkinlikleri kapsamaktadır. Bu tür etkinlikler üniversitelere, kurum kültürü oluşturma, öğretim üyesi ve öğrencilerin aidiyetlerini pekiştirme, bütün öğrencilerin kaynaşmasını sağlama ve kültürlerarası farkındalığı artırma gibi olumlu katkılar sağlayabilir. Bu çerçevede katılımcı ifadelerine dayanarak değerlendirilen sosyal etkinlikler, oryantasyon programlarını, danışmanlık hizmetlerini ve öğrenci günleri gibi etkinlikleri kapsamaktadır.

Öğrencilerin geldikten sonraki memnuniyetleri bizim için çok çok önemli.

Ofis yöneticisi olan bir katılımcı, uluslararası öğrencilere yönelik yapılan etkinlikleri uyum ve adaptasyonu kolaylaştırma çerçevesinde değerlendirmiştir.

Gelen öğrenciler için her sene gerçekleştirdiğimiz bir oryantasyon programı var. Bunun dışında asistan öğrencilerimizi assign ediyoruz öğrencilere. Onlar her türlü yardımcı olmaya çalışıyorlar. Her yabancı öğrenci grubuna bir ya da iki öğrenci atıyoruz. Onların şehre adaptasyonları, emniyet, ikamet işlemleri gibi bürokratik işlemlerinde yardımcı oluyorlar (B5).

Katılımcı, gelen öğrencilerin şehre, üniversiteye ve kampüse adaptasyonlarını kolaylaştıracak etkinliklere değinmektedir. Oryantasyon programının ardından yabancı öğrenci gruplarına, birkaç yerli öğrenci görevlendirerek onların bürokratik süreçlerine yardımcı olmak, önemli bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

3.3. Kurumsal stratejiler

Uluslararasılaşma sürecinde üniversitelerin izledikleri akademik stratejilere ek olarak kurumun yönetim, personel, politika ve kültür gibi unsurlarına uluslararası bir boyut kazandırmak için geliştirilen stratejiler önem kazanmaktadır. Söz konusu stratejiler, süreç yaklaşımı çerçevesinde kurumsal stratejiler olarak değerlendirilmektedir. Kurumsal stratejiler, uluslararasılaşmayı destekleyici bir kurum kültürü çerçevesinde tüm paydaşların süreci içselleştirmesini sağlayacak biçimde kurgulandığında, uluslararasılaşma yolunda kuruma önemli avantajlar sağlayabilir. Bu bağlamda çalışmanın üçüncü alt amacı olan kurumsal stratejiler, katılımcı ifadeleri doğrultusunda; yönetim, personel, uluslararası ilişkiler ofisi, politika, teşvik, iletişim ve bütçe alt kategorilerinde değerlendirilmektedir.

Üst yönetim sahiplenip aktif rol aldığına, çok başarılı tablolar ortaya çıkıyor.

Kurumsal stratejilerin ilk alt kategorisi, üniversite yönetiminin uluslararasılaşma sürecine sağladığı desteğe ilişkin ifadeleri içermektedir. Bu kapsamda bir ofis yöneticisi, üst yönetimle olan karşılıklı ilişkilere değinmiştir.

Üst yönetim sahiplenip aktif rol aldığına, çok başarılı tablolar ortaya çıkıyor. Bizim üniversitemizde uluslararasılaşma çabaları üst yönetim tarafından sürekli desteklenir ve hatta rakamların daha da artırılması yönünde hedeflerimizin olduğu vurgulanıyor. Üst yönetimle ilişkilerimiz çok karşılıklı (B7).

Uluslararasılaşma sürecinde hedefler koyan üst yönetimin, bu hedeflere ulaşmak için yürütülen çabaları sürekli desteklemesi gerekmektedir. Bu noktada sürece ilişkin hedeflerin karşılıklı destek bağlamında gerçekleştirilmeye çalışılması, üst yönetimin uluslararasılaşmayı benimsediğini ve paydaşlarını teşvik ettiğini göstermektedir.

Hocalar bu konularda çok istekli, tabii bu istek düzeyi değişebiliyor.

Üniversite üst yönetimlerinin uluslararasılaşmaya ilişkin geliştirdiği vizyon, misyon, stratejilerin benimsenmesi ve pratiğe dönüşmesi büyük ölçüde paydaşların tutumlarına bağlıdır. Bu bağlamda, öğretim üyelerinin rolü büyük önem taşımaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretim üyelerinin sürece ilişkin tutumlarına değinen katılımcılar, bazı önemli noktalara vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda bir koordinatör yardımcısı, öğretim üyelerinin ağırlıklı olarak isteksiz davrandıklarına değinmiştir.

Bu konularda çok aktif olan hocalarımız da var fakat ilgilenmeyen de var. Hepsi bir arada. Ağırlıklı olarak uluslararası ilişkilerle yakından ilgilenen gruplarımız az diyebilirim. Dönemsel şeyler bunlar, mesela bir projesi oluyor o zaman faaliyetler artıyor. Uluslararası işlere yönelik heveslilik var diyebilirim, iş yoğunluğu da asıl engelleyenlerden bir tanesi de o. Hocaların ders yoğunlukları çok fazla, bu da isteksizlik getiriyor tabii bu işlere (B11).

Uluslararasılaşma sürecinde ortaklık kurma, işbirliği yapma ve ortak projeler geliştirme gibi etkinlikler, her ne kadar uluslararası ofisin idari anlamda desteği olsa da, etkinliğin içinde olan öğretim üyelerinin de özel zaman ve çaba harcamalarını gerektirmektedir.

Uluslararası alanda çalışma yapanlara yönelik ödül ve teşvik gibi şeyler her zaman konuşuluyor aslında.

Kurumsal stratejiler çerçevesinde ödül ve teşvik politikaları önemli bir boyuttur. Uluslararası alanda aktif rol alan paydaşların ödül ve teşviklerden yararlanması, kurumun uluslararasılaşmasına büyük oranda katkı sağlayabilir. Katılımcılar, ödül ve teşvik çerçevesinde kurumlarının geliştirdiği stratejilere farklı açılardan değinmiştir. Koordinatör yardımcısı olan bir

katılımcı, kurumunun uluslararası etkinliklere katılımı desteklediğini, nitelikli uluslararası yayınlara yönelik ciddi katkılar sağladığını belirtmiştir.

Bizde, yurt dışına çıkacak ve sunum yapacaksanız üniversite, masrafları olabildiğince karşılıyor. Bizdeki teşvik mekanizmalarında mesela bir çalıştay düzenleyecekseniz burada bizim bilimsel araştırmalar programımız gerekli desteği sağlayabiliyor. Diyelim on bin lira veriyor ve bunu kullanan hocam diyor. Ya da makale bastığınızda karşılık olarak yurt dışına gidebilirsiniz. Bir projede yer almak istiyorsunuz mesela, onun için de yurt dışına gitmeniz gerekiyor, üniversite gerekli desteği sağlıyor. BAP'ın içerisindeki mekanizmalar bu şekilde. Mesela nitelikli bir makale yayınladınız güvenilir bir dergide, bunu yayınladığımızda size bir fon ayrılıyor. Bu parayı siz ister yurt dışı için kullanın ya da kendi araştırmalarınız için kullanın. Mesela bir anket düzenleyeceksiniz ya da kimyasala ihtiyaç duyuyorsunuz, o parayı size veriyorlar buyurun kullanın diye (B11).

Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimlerinin sağladığı desteklerin yanı sıra kurumun nitelikli uluslararası yayın yapan akademik personel için oluşturduğu fon, teşvik ve ödül için önemli bir stratejidir. Bu fonun kullanım sorumluluğunun akademik personele ait olması, uluslararası etkinliklere yönelik motive edici bir unsur olarak değerlendirilebilir.

3.4. Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma

Çalışmanın altıncı alt problemi doğrultusunda Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma durumuna ilişkin katılımcıların genel değerlendirmeleri ele alınmaktadır. Söz konusu değerlendirmelerde son dönemde Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya ilişkin farkındalığın artmakta olduğu ancak niceliğe olan ilginin bazı sorunları beraberinde getirdiği fikri ön plana çıkmaktadır.

Son üç, dört senedir uluslararasılaşma alanında bir uyanma var.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma durumunu değerlendiren bir koordinatör yardımcısı, uluslararası alandaki etkileşimin sağladığı faydalara değinmiştir.

Avrupa Birliği ile olan etkileşim çok faydalı oldu. Arkasından bizim geliştirdiğimiz Mevlana programı, bunlar etkili oldular. Ülke olarak biraz geç başladık biz. Uluslararasılaşma demek sadece bir akademisyenin yurt dışına kısa süreli gidip gelmesi değil. Oradan öğrencilerin, araştırmacıların gelmesi lazım. Ortak projelerde buluşmak gerekiyor. Türkiye bunu biraz geç fark etti. Bizim gibi bir ülkenin dünya ülkeleri arasında yer alması lazım hem eğitim kalitesi olarak hem ekonomik getiri olarak (B11).

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile olan etkileşimi ve bu etkileşime ülke olarak verilen olumlu dönütler sonucu, Türk yükseköğretiminde bir farkındalığın oluştuğu söylenebilir. Katılımcı, söz konusu farkındalığın geç de olsa artmakta olduğunu ve sürecin tüm boyutları kapsayacak şekilde ilerlemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Nitelikli eğitimiyle Türkiye'nin gelişmiş dünya ülkeleri arasında olması gerektiğini belirten katılımcı, gelişmiş ülkelerin uluslararasılaşmadan sağladıkları kazanımların Türkiye için de ulaşılabilir olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan Türk yükseköğretiminde genel durumuna ilişkin yorum yapan katılımcı, süreci kısaca şöyle özetlemiştir:

Türkiye'de son dört beş senedir gördüğüm bu bürokratik işlemler kolaylaştırılıyor. Hem YÖK'ün bir uluslararasılaşma stratejisi var, yabancı öğretim üyesinin çalışması kolaylaştırıldı. Ücret yetersiz olabilir ama o ülkenin

koşullarından kaynaklanan bir şey. Ücret meselesi bir handicap olabilir ama gördüğüm üniversitelerle YÖK'ün ve hükümetin uluslararasılaşmayı işbirliği içinde yürütmeye yönelik bir ortam var. Son üç dört senedir özellikle bir uyanma var. Tabii belli bölgesel şeylerde var. Yani Balkanlar için, Ortadoğu'daki karışıklığın Türkiye'yi cazip kılması. Eğitim için buraya gelen bir sürü Suriyeli öğrenci var, Lübnan'dan gelen var. Etraf içinde Türkiye cazip hale gelmiştir. Malezya'dan, Endonezya'dan çok gelmek isteyen var. Buradan da oraya gitmek isteyen var. Uluslararasılaşma aslında insanların hayatlarında da çok ufuk açan bir şey. Bence hükümetin, hem YÖK'ün hem de üniversitelerin bir şeyler yapması Türkiye için çok önemli gelişme getirecektir (B10).

Hükümet, Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler düzeyinde uluslararasılaşmayı destekleyici politikaların izlenmeye başladığını belirten katılımcı, bu durumu bir “uyanma” olarak betimlemektedir. Bunun yanı sıra bazı ülke ve bölgelerde yaşanan gelişmelerin Türkiye'nin cazibesini artırdığı, bu yüzden uluslararasılaşmanın daha rasyonel politikalarla pekiştirilmesinin sürece büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sahnedeki söylenen şey, yabancı öğrenci sayımızı şundan şuna çıkartacağız.

Aynı konuda bir ofis yöneticisi, Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya ilişkin geliştirilen stratejilerin tek boyutlu olduğunu ve vizyonun tepe yönetimden başlayarak değişmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkiye'de tepeden vizyonun değişmesi gerekiyor bence. Yol haritamız sadece öğrenci alımına yönelik olmamalı ve şunlar, şunlar da yapılmalı. İçimize dönüp bakalım yeterince hazır mıyız biz bunları yapmak için, bu adımları atmak için. Araştırmada ne yapıyoruz, eğitimde ne yapıyoruz deyip bunlara bakılması gerekiyor. Bir önceki YÖK başkanının hazırladığı bir rapor vardı. Raporla uluslararasılaşmaya ilişkin genel olarak hep sayılardan bahsedilmişti. Keza daha önceki YÖK başkanının bulunduğu bir toplantıya katıldığımda yine sahnede tek söylenen şey, yabancı öğrenci sayımızı şundan şuna çıkartacağız. Yukarıdan verilen mesaj bu olursa, herkes buna bakıyor ama mesaj daha farklı olursa daha vizyoner olursa da başka (B9).

Yönetim süreçlerinde tepe yönetimde belirlenen stratejiler, orta yönetimin koordinasyonu ile operasyonel kademede pratiğe dönüşmektedir. Katılımcının vurguladığı nokta, tepe yönetimde belirlenen vizyonun orta ve operasyonel kademenin pratiklerini yönlendirmesine ilişkindir. Tepe yönetimde uluslararasılaşmayı sayı üzerinden değerlendiren bir vizyon ya da strateji belirlendiğinde, orta ve operasyonel kademenin sayılara odaklanması olağan bir durumdur. Bu durumu aşmak için öncelikle üst düzeyde ciddi, rasyonel politikaların üretilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, katılımcının ifadesiyle “İnsan memnun olduğu yere gider ve orada uzun süre kalır.”

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Dünya çapında ülkeler arası sosyal, ekonomik, politik ve kültürel alanlarda ilişkilerin yoğunlaşması ve serbest piyasa ilkeleri temel alınarak karşılıklı bağımlılıkların günden güne artması küreselleşme olgusuna dayanmaktadır. Söz konusu olgu, yükseköğretim sistemlerinde üniversitelerin uluslararasılaşma eğilimlerini güçlendirmektedir (Burnett & Huisman, 2010). Bu yüzden uluslararasılaşma gerekçelerinin temelinde küreselleşme olgusundan kaynaklanan baskıların olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler dikkate alındığında, üniversitelerin uluslararasılaşma gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Kültürler arası farkındalığı geliştirmek,

- b) Çok kültürlülük,
- c) Uluslararası bir ortam sağlamak,
- d) Küresel boyutta yetkin bireyler yetiştirmek,
- e) Uluslararası akademik işbirlikleri kurmak,
- f) Eğitim ve araştırma alanlarına uluslararası boyut kazandırmak,
- g) Kaliteyi yükseltmek,
- h) Öğretim üyesi ve öğrenci hareketliliği sağlamak,
- i) Uluslararası akademik standartları yakalamak,
- j) Uluslararası sıralamalarda üst grupta yer almak.

Bu araştırma sonuçlarına benzer bulgulara ulaşan çalışmalarda akademik kaliteyi yükseltme, öğrencileri küresel dünya vatandaşı olarak yetiştirme ve kültürlerarası farkındalığı artırma gibi gerekçelerin ön planda olduğu görülmektedir (Kim, 2010; Shaydorova, 2014; Grasset; 2013; Jang, 2009; Tarrant, Rubin & Stoner, 2014). Ancak bireylerin öncelikle kendi kültürlerini sağlıklı bir şekilde öğrenmeleri, tanımaları ve saygı duymaları gerekmektedir. Nitekim küreselleşme olgusu ile gündeme gelen “Dünya Vatandaşlığı” kavramı, kişinin kendi kültürünü tanıması ve yaşaması sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü söz konusu kavramın içeriğinde kişilerin kendi kültürlerinden uzaklaşarak, dünyada var olan egemen kültürün bir parçası olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum Knight’ın (2004) uluslararasılaşma sürecinin kültürel erozyonu getirebileceği yönündeki savını destekler niteliktedir. Uluslararasılaşma sürecinde kişinin kendi kültürünü ihmal etmek yerine öncelikle kendi kültürünü sağlıklı bir şekilde sunmak daha sonra yabancı kültürlerle ilişkin farkındalığını artırmak temel amaç olmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin öncelikle kendi ülkelerinin vatandaşı, daha sonra ise dünya vatandaşı olmaları sağlanabilir. Alan yazındaki çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda, uluslararasılaşma gerekçelerinin sosyo kültürel, akademik, ekonomik ve politik amaçlara dayandığı söylenebilir. Söz konusu amaçlar, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine ve uluslararasılaşmaya verdikleri öneme göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu çalışmada Türk yükseköğretim sisteminde uluslararasılaşma sürecini göreceli olarak daha başarılı yürüten üniversitelerin, uluslararasılaşmaya ilişkin gerekçelerinin sosyo kültürel ve akademik amaçlara dayandığı bulgulanmıştır. Diğer yandan politik ve ekonomik gerekçelere ilişkin ihmalin eğitimsel alt yapı kalitesi, markalaşma, tanıtım ve pazarlama gibi alanlardaki eksikliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt problemünde üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde izledikleri akademik stratejiler ele alınmaktadır. Süreç yaklaşımı modelinde akademik stratejiler; araştırma, eğitimsel, teknik destek ve sosyal etkinlikler olmak üzere dört kategoride irdelenmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamındaki veriler kategorilere ayrıldığında eğitimsel ve sosyal etkinliklere yönelik stratejilere sıkça değinildiği, araştırma ve teknik destek kategorisindeki stratejilere ise pek vurgu yapılmadığı gözlenmiştir. Bir önceki bulguya paralel olarak, uluslararasılaşma gerekçelerini sosyo kültürel ve akademik temele dayandıran üniversitelerin, akademik strateji olarak eğitimsel ve sosyal etkinliklere ağırlık vermesi düşünüldüğünde izlenen stratejiler ile gerekçeler arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Yükseköğretim kurumlarının uluslararası ortaklarla eğitimsel alanda işbirliği yaparak, eğitim ve öğretim hizmetlerine uluslararası ve kültürlerarası bir boyut kazandırmayı amaçladıkları eğitimsel etkinlikler; müfredat, yabancı dil, diploma programları, yurt dışı eğitim, staj, öğretim üyesi ve öğrenci değişimi, diploma denklik, yaz kursları ve kültürlerarası eğitim gibi konuları içermektedir. Bu çalışma kapsamında akademik strateji olarak müfredat, yabancı dil, uluslararası ortaklıklar ve değişim konularına vurgu yapılmıştır. Uluslararasılaşma sürecinde yükseköğretim kurumları öğretim yöntem ve programlarını çok kültürlü öğrenci gruplarının ilgi ve isteklerine göre adapte etmek zorundadır (OECD, 2010). Bu zorunluluğun bir sonucu olarak müfredat düzenleme çalışmaları, alan yazındaki çoğu araştırmaya konu olmuştur (Leask, 2013;

Soria & Troisi, 2014; Agnew, 2013; Stroud, 2010). Bu çalışmalarda, çeşitli disiplinlerde yürütülen öğretim programı geliştirme girişimlerine değinilmiş ve sürecin farklı bakış açılarından kaynaklanan çeşitli zorlukları içerdiğini ancak başarılı bir şekilde yürütüldüğü takdirde uluslararası müfredatın önemli avantajları olduğuna vurgu yapılmıştır.

Öğretim programı düzenleme girişimlerine ek olarak yabancı dilde öğretim yapmak akademik stratejilerin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Çalışma grubundaki üniversitelerin büyük çoğunluğu yabancı dilde öğretim yaparken bazıları yüzde 30 düzeyinde dersleri yabancı dilde yürütmektedir. Yabancı dilde öğretimin uluslararasılaşma sürecinde çok büyük avantaj sağladığını belirten katılımcılar, diğer üniversitelerdeki gibi iletişim için ek bir çaba sarf etmek zorunda olmadıklarını vurgulamışlardır. Ancak bu noktada yabancı dilde öğretim sunmanın uluslararasılaşma sürecinde sadece bir araç olduğu ve uluslararasılaşma anlamına gelmediği gözden kaçırılmamalıdır (de Wit, 2011). Bazı katılımcıların yabancı dilde öğretime yaptıkları atıflar, başarılı bir uluslararasılaşma süreci için yabancı dili amaçlaştırma girişimi olarak değerlendirilebilir. Bu tür bir amaçlaştırma girişimi yerine, gelen öğrencilerin eğitim aldıkları ülkenin dilini ve kültürünü asgari düzeyde kazanmalarını sağlamanın uluslararasılaşma sürecinin amaçlarına daha uygun olduğu söylenebilir.

Akademik stratejilerin en çok vurgulanan boyutu uluslararası değişim ve işbirliği anlaşmalarına ilişkindir. Bu kapsamda üniversitelerin uluslararasılaşma sürecinde değişim ve işbirliği anlaşmalarına çok büyük anlam yükledikleri bulgulanmıştır. Uluslararasılaşmayı değişim ve işbirliğine indirgemek tam zamanlı ya da derece öğrencilerini ihmal anlamına gelebilir. Ancak yine diğer bulgulara paralel olarak, bu durumun sosyo kültürel ve akademik gerekçelerden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü tam zamanlı öğrencilere yönelik politikaları, uluslararasılaşma sürecini daha çok ekonomik gerekçelere dayandıran üniversitelerin geliştirdiği düşünülebilir. Uluslararası değişim ve işbirliği anlaşma süreçlerinde öncelikli olarak uluslararası üniversite sıralamaları dikkate alındığı saptanmıştır. Bu sıralamaları gösterge olarak değerlendiren üniversiteler, değişim ve işbirliği anlaşma süreçlerinde sıralamalara büyük önem vermektedir.

Üniversitelerin izlediği akademik stratejilerin son kategorisi, uluslararası öğrenci, öğretim üyeleri ve mezunlar için yapılan sosyal etkinlikler kapsamında değerlendirilmektedir. Bu tür etkinlikler üniversitelere; kurum kültürü oluşturma, öğretim üyesi ve öğrencilerin aidiyetlerini pekiştirme, bütün öğrencilerin kaynaşmasını sağlama ve kültürlerarası farkındalığı artırma gibi olumlu katkılar sağlayabilir. Bu çerçevede strateji belgeleri ve katılımcı ifadelerine göre üniversitelerin sağladığı sosyal etkinlikler; oryantasyon programları, danışmanlık hizmetleri ve kampüs içi sosyal etkinlikler olarak bulgulanmıştır. Oryantasyon programları, yabancı öğrencilerin farklı bir ortama adapte olmaları sürecinde büyük önem taşımaktadır. Çalışma kapsamındaki bazı üniversitelerin bu programlara katılımı notlandırması önemli bir strateji olarak değerlendirilebilir. Uluslararası öğretim üyesi ve öğrencilerin farklı bir kültür ve eğitim sistemine uyum ve adaptasyon süreçleri gibi konular, uluslararasılaşma alan yazınında sıkça çalışılmaktadır. Yusoff (2012), çalışmasında uluslararası öğrencilere sunulan sosyal desteğin adaptasyon sürecini kolaylaştırdığına ilişkin bulgular elde etmiştir. Bu çalışma kapsamında strateji belgelerinde ve bazı katılımcıların ifadelerinde değinilen “Buddy” sistemi önemli bir sosyal destek projesi olarak değerlendirilebilir. Campbell (2011) yerli öğrencilerin yabancı öğrencilere arkadaşlık ettiği “Buddy” projesine ilişkin çalışmasında, yabancı öğrencilerin geçiş sürecinde karşılaşma ihtimali olan zorlukları daha rahat aştıklarını saptamıştır.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde uluslararasılaşma sürecinde kurumların izledikleri kurumsal stratejilere ilişkin bulgular değerlendirilmektedir. Süreç yaklaşımı çerçevesinde kurumsal stratejiler; yönetim desteği, personel desteği, uluslararası ilişkiler ofisi, politika, teşvik, iletişim ve bütçe olmak üzere yedi alt kategoride incelenmektedir. Misyon ve strateji belgelerinde uluslararasılaşma hedefini vurgulayan yükseköğretim kurumları, bu amacı

gerçekleştirmek için güçlü yapılar kurgulamak zorundadır (Childress, 2009). Kurumsal stratejiler, tüm paydaşların süreci benimsemesi ve süreci destekleyici bir kurum kültürünün oluşması için izlenen stratejik girişimlerdir. Bu çerçevede üst yönetim, süreci destekleyici bir kurum kültürü oluşmasında temel bir aktör olarak değerlendirilebilir. Nitekim katılımcı ifadelerinde, üniversitelerde üst yönetimlerin süreci önemseydiği, desteklediği ve sürece katıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Uluslararasılaşma sürecine üst yönetim desteğinin yanı sıra, süreci daha aktif ve etkili hale getirmek için akademik personelin desteği de önemli bir kurumsal strateji olarak değerlendirilmektedir. Çünkü üst yönetim ve akademik personel sürecin başarıyla yürütülmesinde kritik konumdadır (Burriss, 2006). Bu çalışma kapsamında akademik personel desteğinin bazı üniversitelerde kendiliğinden oluştuğu, bazılarında ise durum ve bağlama göre değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik personelin sürece destek olduğunu belirten katılımcılar, söz konusu personelin büyük çoğunluğunun yurt dışında eğitim görmelerini ve uluslararası hareketlilik deneyimi kazanmalarını önemli bir avantaj olarak değerlendirmektedir. Bu bulguya paralel olarak Doyle (2013) çalışmasında yurt dışında eğitim gören ya da akademik nedenlerle uluslararası etkinliklere katılan öğretim üyelerinin, bu tür deneyimler yaşamamış olan öğretim üyelerine göre sürece ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğunu bulgulamıştır. Diğer yandan bazı katılımcılar, akademik personelin motivasyonu ile uluslararasılaşma sürecinin gerekçeleri arasındaki uyumun, personelin destek düzeyini etkilediğini vurgulamışlardır. Kurumsal uluslararasılaşma sürecine ilişkin öğretim üyelerinin tutumunu inceleyen Friesen (2012), kişisel amaçlar ile kurumsal uluslararasılaşma sürecinin gerekçeleri arasındaki uyum düzeyinin önemli olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Stohl (2007), uluslararasılaşma sürecinde akademik personelin entelektüel anlamda önemli kazanımlar elde edeceği konusunda ikna edilmesi durumunda, personelin sürece desteğinin ve katılımının arttığı yönünde bulgulara ulaşmıştır. Genel olarak ele alındığında öğretim üyelerinin uluslararasılaşma sürecindeki tutumlarına ilişkin alan yazındaki çalışma bulgularının, bu çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Çalışmanın son alt probleminde, Türk yükseköğretiminin uluslararasılaşma açısından ne durumda olduğuna ilişkin değerlendirmeler ele alınmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, Türk yükseköğretiminin uyanış sürecinde olduğu, Avrupa Birliği ile olan etkileşimlerin fayda sağladığı ve Türkiye'nin cazibe merkezi olabileceğine ilişkin ifadeler kullanılmıştır. Diğer yandan niceliğe yapılan vurgunun, niteliği göz ardı etmeye neden olduğu ve dolayısıyla uluslararasılaşmanın gelen öğrenci sayısına indirgenmesine değinilmiştir. Türkiye yükseköğretiminde uluslararasılaşmaya ilişkin geliştirilen dokümanlar genel olarak incelendiğinde en az gelişmiş ülkelerden gelen yabancılara burs verme, yurt dışı eğitim işbirliklerini artırma ve dünya uluslararası öğrenci pazar payını yüzde 1.5'a çıkarma hedeflerinin sırasıyla politik, akademik ve ekonomik gerekçelerle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Makedonya, Bosna-Hersek ve Kosova ile Türkiye arasındaki yükseköğretimde bölgesel uluslararasılaşma durumunu irdeleyen Köksal'ın (2014) çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların da değindiği gibi uluslararasılaşma sürecinde amacın nicelikten çok, niteliğe odaklanmak olması gerektiği söylenebilir. Nitekim Türkiye'deki üniversitelerin öğrencilerini tatmin etme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması'nda üniversitelerin öğrencilere ve beklentilerine ulaşamadığı, üniversitelerde öğrencinin kariyerine, gelişimine, akademik ve sosyal sıkıntılarını gidermeye yönelik destek sistemleri ve kültürünün bulunmadığına dair bulgulara ulaşılmıştır (Karadağ ve Yücel, 2016). Söz konusu bulgular, uluslararası öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeylerine ilişkin de önemli ipuçları sunmaktadır. Diğer yandan uluslararasılaşma olgusunun son dönemde kazandığı tanınırlığın, hiçbir bilimsel dayanağı olmayan günlük politikalara kurban edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Eğer söz konusu olgu yükseköğretim sistemi için bir fırsatsa, bu fırsat veriye dayalı, sistematik ve rasyonel politikalarla

değerlendirilmeli, uluslararasılaşmanın avantaj ve dezavantajları bütüncül bir perspektifle ele alınarak Türkiye yükseköğretim sistemine özgü politikalar geliştirilmelidir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Uluslararasılaşmanın sağladığı beşeri sermayeye katkı, ekonomik gelir ve politik kazanımlar düşünüldüğünde, üniversitelerde ekonomik ve politik gerekçelere ilişkin üst yönetimler ve politika yapıcılarda farkındalığın gelişmesi için bilgilendirici etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür etkinliklerde uluslararasılaşma sürecinin avantaj ve dezavantajlarının bütüncül bir perspektifle irdelenerek sunulması önerilebilir.

2. Uluslararasılaşma sürecinin tüm paydaşlar tarafından benimsenmesi ve adanmışlığın oluşması için üniversitelerin uluslararasılaşmaya ilişkin özel strateji belgesi düzenlemeleri önerilebilir.

3. Araştırma ve teknik destek boyutlarında da farkındalığı artırmak için alanında lider üniversitelerle teknik destek ve araştırma işbirlikleri kurmak için mevzuat alanında çeşitli iyileştirmeler yapılabilir. Söz konusu mevzuat iyileştirmelerinde ulusal önceliklerden taviz vermeden rasyonel adımların izlenmesi önerilebilir.

4. Uluslararasılaşma sürecinin başarısı için ödül ve teşvik mekanizmaları önemlidir. Bu yüzden sürece tüm paydaşların katılması için öğrencilere barınma ya da sosyal imkânlarda, öğretim üyelerine ücret ya da yükselme ölçütlerinde çeşitli ödül ve teşviklerin geliştirilmesi önerilebilir. Ancak söz konusu teşvikler, şeffaflık, hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmeli ve çıktılar izlenmelidir.

5. Üniversiteler için sürece yönelik hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde özel bir bütçenin ayrılması, kurumların uluslararasılaşma isteğini güçlendirebilir.

6. Uluslararasılaşma alanında politika ve hedef belirleme süreçlerine üniversitelerin uluslararası ofislerinde çalışan uzmanların katılması faydalı olabilir. Bu uzmanların politika ve hedeflere ilişkin görüşleri, karar alma süreçlerine önemli katkılar sağlayabilir.

7. Uluslararasılaşma sürecinde nitelik ve nicelik arasındaki pozitif ilişki düşünüldüğünde, üniversitelerin kalitelerinin yükselmesiyle yabancı öğrenci sayılarının artması beklenen bir durumdur. Bu yüzden yabancı öğrenci sayılarını artırmak için çeşitli uygulamalardan ödün vermek yerine, kalite odaklı bir yapı kurarak tercih edilme oranını artırmanın yükseköğretim için daha tutarlı, kalıcı, bütüncül ve sürdürülebilir bir strateji olduğu söylenebilir.

5. KAYNAKLAR

Agnew, M. (2013). *Creating curricular fluency across educational systems emphasizing global learning and the common core standards*. Teacher Education Council of State Colleges and Universities, Washington.

Backman, E. L. (1984). *Approaches to international education*. New York: Macmillan.

Başbakanlık. (2015). 64. Hükümet Programı. Erişim: http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet_programi.pdf

Burnett, S. A., & Huisman, J. (2010). Universities' responses to globalization: The influence of organizational culture. *Journal of Studies in International Education*, 14 (2), 117-142.

Burriss, A. P. (2006). *Institutional effectiveness in internationalization: A case study of internationalization at three higher education institutions*. Doctoral dissertation, George Washington University.

Campbell, N. (2011). Promoting intercultural contact on campus: A Project to connect and engage international and host students. *Journal of Studies in International Education*, 16 (3), 205-227

Childress, L. (2009). Internationalization plans for higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*, 13 (3), 289-309.

- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Second edition. SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks London, New Delhi.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Yayın No: 2014/2. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- DEİK: Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu. (2012). *Uluslararası yükseköğretim ve Türkiye'nin konumu*. Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu, İstanbul.
- De Wit, H. (2011). Europe: Misconceptions about internationalisation. *University World News*, 10, 15-18.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, Connecticut: Greenwood.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In Denzin N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, K. (2013). *Faculty internationalization: Experiences, attitudes, and involvement of faculty at public universities in South Dakota*. University of South Dakota.
- Erdoğan, A. (2013). *Türk yükseköğretiminin yeniden yapılanma çalışmaları: Küresel eğilimler ve uluslararasılaşma çerçevesinde değerlendirmeler*. Stratejik Düşünce Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Grasset, C. (2013). *Internationalization rationales, obstacles and drivers: A multiple case study of Spanish higher education institutions*. Dissertation. Educational Policy and Administration, University of Minnesota.
- Friesen, R. (2012). Faculty member engagement in Canadian university internationalization: A consideration of understanding, motivations and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 17 (3), 209-227.
- Jang, J. Y. (2009). *Analysis of the relationship between internationalization and the quality of higher education*. Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- KAM: Kalkınma Araştırmaları Merkezi. (2014). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. Araştırma Projesi Raporu. Kalkınma Bakanlığı.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018*. Ankara.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2016). *Türkiye üniversite memnuniyet araştırması*. <http://www.enginkaradag.net adresinden erişilmiştir>.
- Kırmızıdağ, N., Gür, S.B., Kurt, T. ve Boz, N. (2012). *Yükseköğretimde sınır-ötesi ortaklık tecrübeleri*. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, İnceleme-Araştırma dizisi, No: 11.
- Kim, Y. E. (2010). *Internationalization of Korean higher education*. Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign. UMI Number: 3425397.
- Knight, J. (1993). Internationalization: Management strategies and issues. *International Education Magazine*, (9), 6-22.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. Canadian Bureau for International Education. Ottawa, Canada. Research Monograph, No: 7.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, (8), 15-31.
- Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (207-228). Dordrecht, Netherlands: Springer Academic Publishers.

- Knight, J., & de Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. In de Wit, H. (ed.) *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. Amsterdam.
- Köksal, S. (2014). *Regional internationalization of Turkish higher education: Turkey's higher education policies towards Kosovo, Macedonia and Bosnia and Herzegovina*. Dissertation. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Leask, B. (2013). Internationalizing the curriculum in the disciplines: Imagining new possibilities. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 103-118.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California, Sage.
- OECD. (2010). *International mobility in higher education*. OECD Innovation Policy Platform. Retrieved from <http://www.oecd.org/innovation/policyplatform/48137663.pdf>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Soria, K. M., & Troisi, J. (2014). Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, international, and intercultural competencies. *Journal of Studies in International Education*, 18 (3), 231-280.
- Shaydorova, G. (2014). *Rationales for the internationalization of higher education: The case of Russia*. Master Thesis, University of Tampere, School of Management, Tampere, Finland.
- Stohl, M. (2007). We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), 359-372.
- Stroud, A. H. (2010). Who plans (not) to study abroad? An examination of US student intent. *Journal of Studies in International Education*, 14 (5), 491-507.
- Tarrant, M. A., Rubin, D. L., & Stoner, L. (2014). The added value of study abroad fostering a global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 18 (2), 141-161.
- Times Higher Education. (2015). *BRICS and Emerging economies 2015*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2015/brics-andemerging-economies#!page/0/length/25>
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (2nd ed.). Sage, Thousand Oaks, CA.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yusoff, Y. M. (2012). Self-efficacy, perceived social support and psychological adjustment in international undergraduate students in a public higher education institution in Malaysia. *Journal of Studies in International Education*, 16 (4), 353-371.

Extended Abstract

Multi dimensional effects of globalization in the world have appeared as internationalization process in higher education systems. It is hard to find a common definition about globalization because of different views and different perspectives in the literature. So this is the case for the concept of internationalization, too. Because there are different theoretical conceptualizations in the literature, it is getting really hard to find a common definition. On the other hand, it is not necessary to find a common definition. Anyway there have been developed some approaches to define and evaluate internationalization dimension of higher education systems.

The purpose of this study is to explicate internationalization strategies in Turkish higher education within the process approach framework. Process approach was developed by Knight and it is about the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education. There are some strategies to integrate international, intercultural or global dimensions to higher education systems. In this approach those strategies are divided into two groups as academic and institutional ones. Academic strategies are about research, education, technical support and educational cooperation with other higher education systems. Institutional strategies are about the support of senior management, faculty support, international offices, political support, reward and incentive mechanisms, communication and planning. Thus internationalization strategies were studied according to that categorization.

This study is a qualitative case study. The study group was consisted of eight universities which were listed in 100 in the Times Higher Education (2015) ranking database. Documents such as mission, vision and strategic plans of those eight universities were analyzed to explicate the international strategies. Some interviews with the directors of (OIR) were also made. Eleven participants, directors of the offices, were purposively selected to participate in semi structured interviews. Document analysis method was used to analyze the documents about internationalization process and data drawn from interviews were evaluated with content analysis technique.

In this study, the first finding showed that socio cultural and academic rationales are major motivations for those eight universities relatively at a better internationalization level. That means socio cultural and academic rationales are major motivations for universities to internationalize. Socio cultural rationales are about cultural awareness, global citizenship, national identity and social development. And academic rationales are R-D studies, institutional structure, quality and international academic standards. Participants of this study rarely stated economic and political rationales. Because universities give more importance socio cultural and academic rationales, they use educational and social activities in the process of internationalization. That means there is a relation between rationales and activities as in the literature. In the literature, there are several studies which found important results in relation with internationalization rationales and educational and social activities.

Another finding of this study is about strategies used by universities in the process. First dimension of strategies is academic ones. In academic strategies dimension, curriculum development, using a foreign language as a medium of instruction, orientation and supervising are the main educational and social activities. For institutional strategies, support of the senior management and faculty, reward and incentive mechanisms are on the agenda. While the support of senior management and new office organizations make important contributions to the process, this is not the case for faculty support, communication, incentives and budget. So to have a better internationalization process, all branches of the institution especially the top senior management should be aware of those strategies and develop some policies to promote faculty, communication, incentives and budget.

Participants of this study are the head of international offices in their universities. That means they are active in the whole process. So their views are really important to understand internationalization process in Turkish higher education. In recent years, there is becoming a greater awareness about internationalization in Turkish higher education system. International offices, strategic plans for internationalization, conferences about how to internationalize etc are prominent supportive indicators for this opinion. But on the other hand some policies are needed to improve the quality together with quantity. Because in every platform, quantity is perceived as the main aim of this process. In sum, if the internationalization cycle model is taken into consideration, it can be said that the awareness and commitment levels for internationalization is getting higher day by day. But as for the planning,

implementing, evaluation and support cycles, there are some problems occurring in the process. The cycles are dependent on each other so it will not bring any desired success if the improvements are made in just one or two cycles. It is suggested that for a better internationalization process, coherent and holistic policies supporting each other should be made.



Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması*

A Meta-Synthesis of the Studies Using History of Mathematics in Mathematics Education

Adnan BAKI**, Suphi Önder BÜTÜNER***

• Geliş Tarihi: 10.08.2017 • Kabul Tarihi: 23.01.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2018). Matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanımı üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 824-845. doi: 10.16986/HUJE.2018036911

Citation Information: Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2018). A meta-synthesis of the studies using history of mathematics in mathematics education. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 824-845. doi: 10.16986/HUJE.2018036911

ÖZ: Bu araştırmada, matematik tarihinin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar meta sentez yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya 2000-2015 yılları arasında yayınlanmış ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 32 makale, 13 yüksek lisans tezi, 7 doktora tezi olmak üzere toplam 52 çalışma dahil edilmiştir. Çalışmaların seçiminde, Google Akademik Araştırma Motoru, Tübitak Ulakbim Dergipark, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Ebscohost-Eric, Springer, ScienceDirect, Taylor-Francis ve Proquest Dissertations Theses Global veri tabanlarından faydalanılmıştır. Çalışmaların her biri içerik analizine tabii tutularak çalışmanın amacı, yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları, kullanılan öğretim uygulamaları ve elde edilen sonuçlar bağlamında incelenmiştir. Elde edilen veriler frekansa dayalı yorumlanmış, yer yer tablo ve grafikler kullanılarak gösterilmiştir. Sonuç olarak incelenen çalışmaların çoğunun; deneysel ve durum çalışması olduğu, öğretmen adayları ile yürütüldüğü, veri toplama aracı olarak anket, ölçek veya yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer bir sonuç ise çalışmaların çoğunda matematik tarihinin araç olarak kullanılmış olmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Matematik tarihi, meta sentez, içerik analizi

ABSTRACT: The purpose of this research is to analyze the usage history of mathematics studies in Turkey and abroad by using meta-synthesis method and to present the type of tendency in this field. In the research, a total of 52 studies made up of 32 articles, 13 master dissertations, and 7 doctoral dissertations which were published between the years of 2000-2015 and chosen through purposeful sampling method were analyzed. Google Academics search engine, Tübitak Ulakbim DergiPark, YÖK National Dissertation Center, Ebscohost-Eric, Springer, ScienceDirect, Taylor and Francis and Proquest Dissertations and Theses Global databases have been taken advantages of selecting the studies. Each study were examined within the context of the study's purpose, subject area, method, sample, data collection tools, teaching applications and results by being subjected to content analysis. Obtained data were interpreted depending on the frequency and partly illustrated through tables and graphs. Most of the studies analyzed in this research were experimental and case studies. Most of the studies were conducted with teacher candidates and surveys/scale and semi-structured interview questions were used as the data collection tools. Another result obtained through this study was the fact that history of mathematics is generally used as a tool.

Keywords: History of mathematics, meta-synthesis, content analysis

* Bu çalışma ikinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Trabzon-Türkiye. e-posta: abaki@ktu.edu.tr (ORCID: 0000-0002-1331-053X)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yozgat-Türkiye. e-posta: s.onder.butuner@bozok.edu.tr; onderbutuner@mynet.com (ORCID: 0000-0001-7083-6549)

1. GİRİŞ

Matematik tarihi (MT)'nin matematik derslerinde kullanımı uzun yıllardan bu yana birçok araştırmacı tarafından desteklenmektedir (Arcavi, 1991; Bidwell, 1991; Ernest, 1998; Fauvel, 1991; Fried, 2001; Gulikers and Blom, 1998; Jankvist, 2009a; Liu, 2003; Tzanakis ve Arcavi, 2002; Wilson ve Chauvot, 2000). MT'nin derslerde kullanımı; (i) öğrencilerin matematiğin insan aktivitesi ve ürünü olduğunu öğrenmelerinde yardımcı olabilir (Fried, 2001; Tzanakis ve Arcavi, 2002; Liu, 2003). (ii) Öğrencilerin motivasyonunun artmasına ve öğrenmeye karşı olumlu tutum gelişmesine katkı sağlayabilir (Ernest, 1998; Esteve, 2008; Furinghetti ve Somaglia, 1998; Liu, 2003; Marshall ve Rich, 2000; NCTM, 2006; Swetz, 1997). (iii) Öğrencilerin matematiğin ve matematiksel aktivitelerin doğasına yönelik bakış açısını ve öğretmenlerin öğretim repertuarını geliştirebilir (Liu, 2003; Tzanakis ve Arcavi, 2002). (iv) matematiksel kavramların, problemlerin ve çözümlerinin iç yüzünün anlaşılmasını ve öğrencilerin ilgili konuyu öğrenmelerini sağlayabilir (Fried, 2001; Glukers ve Blom, 2001; Tzanakis ve Arcavi, 2002). MT'nin kullanılmasının gerekli olduğuna işaret eden nedenler paralelinde, MT'nin kullanımının öğrencilerin matematik dersindeki bilişsel (Awosanya, 2001; Bütüner, 2016; Leng, 2006; Lim, 2011, Lim ve Chapman, 2015; Nataraj ve Thomas, 2009) ve duyuşsal yönden gelişimleri (Bütüner, 2014; Haverhals ve Roscoe, 2010; Lawrence, 2006; Lim, 2011; Lim ve Chapman, 2015) üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yapılan çalışmalarda rapor edilmiştir.

Literatürde MT'nin matematik derslerinde kullanılmasının nedenlerinin yanında, MT'nin nasıl ve hangi yollarda kullanılabileceğine ilişkin çeşitli görüşler yer almaktadır (Fried, 2001; Glaubitz, 2007; Jankvist, 2009a; Tzanakis ve Arcavi, 2002). Fried (2001), MT'nin derslerde kullanımına yönelik iki strateji ortaya koymuştur. Ekleme stratejisi, derslerde tarihsel anekdotların, matematikçilerin kısa hayat hikâyelerinin, tarihsel problemlerin veya matematikçilerin resimlerinin gösterilmesi gibi etkinliklerin kullanımını içermektedir. Bu yaklaşım ile mevcut müfredat değiştirilmemekte sadece kapsamı genişletilmektedir. Diğer yaklaşım ise uyarılma stratejisidir. Bu strateji ile Katz'ın Napier'in logaritmasını bugünün sınıflarına uyarılması gibi, konunun öğretimi, tarihsel bir şemaya uyarlanarak gerçekleştirilmektedir. Jankvist (2009a), öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve akademik başarıyı arttırmak için MT'nin kullanımını araç olarak kullanımı, matematiğin zamana, yere ve kültüre göre değişim ve gelişim gösterdiğini ve matematiğin, tarih boyunca farklı kültürlerin katkısıyla geliştiğini ve şekillendiğini, bu gelişimde insan faktörünün önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermek için kullanımını ise amaç olarak kullanımı olarak ifade etmiştir. MT amaç olarak kullanılarak öğrenciler, matematiğin zaman içinde nasıl geliştiğini, bu gelişimde hangi kuvvetler ve mekanizmaların mevcut olabileceğini, toplum ve kültürel koşulların bu gelişimde nasıl bir rol oynadığını öğrenebilmektedirler (Jankvist, 2009b). Ayrıca MT'nin amaç olarak kullanımı sayesinde matematiğin kültür ve toplum, yer ve zaman bağımlı olup olmadığını, eski matematiğin kullanışlı olup olmadığını tecrübe etmiş olacaktırlar. Tzanakis ve Arcavi (2002) ise MT'nin derslerde kullanılmasında on üç yol önermişlerdir. Bu yollar sırasıyla, "tarihsel ufak parçalar (hayat hikayeleri, eserleri, resimleri vb.), tarihsel metinler üzerine dayalı araştırma projeleri, birincil kaynaklar, çalışma yapıları, tarihsel paketler, hatalar, alternatif kavramlar, tarihsel problemler, mekanik araçlar, deneysel matematik etkinlikleri, oyunlar, filmler ve diğer görsel öğeler, tarihi yerlere geziler, internet" olarak vurgulamışlardır. Bir sonraki kısımda, Türkiye'de uygulanmakta olan ortaokul matematik öğretim programı, matematik tarihinin kullanım nedenleri ve kullanım yolları açısından değerlendirilmiş ve ardından araştırma problemlerine yer verilmiştir.

1.1. Türkiye’de Uygulanmakta Olan Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Matematik Tarihi

Türkiye’de 2004 yılında değiştirilen matematik öğretim programıyla birlikte tarihsel içerik ortaokul matematik ders kitapları içerisine entegre edilmiştir. Matematik öğretim programının genel amaçları içerisinde matematik derslerinde öğretmenlerin MT’yi kullanmaları gerektiğine işaret edilmektedir. Bu sayede öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişim göstereceği vurgulanmaktadır. Örneğin, Antik Yunan’ın en önemli geometricilerinden Öklit’in hayatını ve en önemli eseri Elementler’i tanıma fırsatı bulan öğrenciler bugün öğrendikleri geometri konularının bundan en az 2500 yıl önce ortaya konduğunun ve bu bilgilerin bir tarihi miras olarak kültürden kültüre aktarıldığının farkına varacaklardır. Kısaca matematik programı, öğrencilerin matematiğe ve matematik dersine karşı olumlu bakış açısı geliştirmeleri ve matematiği daha iyi anlamalarına fırsat sağlaması açısından MT’den önemli ayrıntıların öğrenciler ile paylaşılmasını önermektedir (TTKB, 2013). Öğretim programında yer alan açıklamalar, tarihsel içerik olarak derslerde matematikçilerin hayat hikayelerinin, eserlerinin, matematiğe yaptıkları katkıların, anekdotların kullanılabilmesine işaret etmektedir. Matematikçilerin hayat hikayeleri, eserleri, matematiğe yaptıkları katkıları, anekdotlar, tarihsel ufak parçalardır (Tzanakis ve Arcavi, 2002). Tarihsel ufak parçaların kullanımı ile öğrencilerin matematiğin kültürel bir miras olduğunu fark etmeleri, MT’nin amaç olarak kullanımına, öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum kazanmaları MT’nin araç olarak kullanımına karşılık gelmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, MT’nin kullanımının gerekliliği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmakta, matematik öğretim programında MT’nin derslerde öğretmenler tarafından kullanılmasının önemine işaret edilmektedir. Bunun paralelinde son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların yaygınlaştığı ve önem kazandığı görülmektedir. Dolayısıyla ilerleyen yıllarda bu alanda araştırma yapmayı düşünen araştırmacıların, MT’nin kullanımını konu alan bu zamana kadar yapılmış çalışmalarla ilgili genel bir bakış açısı kazanmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede araştırmacılar kendi çalışmalarını daha iyi bir şekilde organize edebilecek, MT’nin kullanımını benzer konular üzerinde gerçekleştirmeyecek, benzer kullanım yollarına başvurmamış olacaklardır. Bu araştırmada, MT’nin kullanımına dayalı çalışmaların hangi amaçlarla yürütüldüğü, hangi yöntemlerin ve veri toplama araçlarının kullanıldığı, MT’nin kullanımında hangi yollara başvurulduğu, ne tür sonuçlar elde edildiği ve hangi türden çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıklanmaya çalışılacaktır. Bu çalışma kapsamında 2000-2015 yılları arasında MT’nin kullanımı üzerine yapılmış olan çalışmalar eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmış ve sentezlenmiştir. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- MT’nin kullanımı üzerine yapılan çalışmalar yayın türü, örneklem düzeyi, kullanılan yöntem ve veri toplama araçları bakımından nasıl dağılım göstermektedir?
- MT’nin kullanımı üzerine yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
- MT’nin kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda ne tür sonuçlar elde edilmiştir?
- MT’nin “araç” ve “amaç” olarak kullanımına göre dağılımı nasıldır?
- MT hangi yollarla kullanılmıştır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada bağımsız araştırmaların bulgularının bütünleştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez, nitel ve nicel araştırmaları veri kaynağı olarak kullanan, yorumlayıcı araştırma paradigması altında yer alan nitel bir araştırma yöntemidir (Paterson, vd., 2001). Meta-sentez çalışmaları, birbirinden farklı araştırmaların sonuçlarını birleştirmek ve bütüncül anlamlara ulaşmak amacıyla yürütülür (Fingfeld, 2003; Sandelowski ve Barroso, 2003). Bu yöntem ile aynı konu üzerinde yapılan

çalışmalar, oluşturulan tema veya ana şablonlar altında yorumlanır ve sentezlenir. Meta sentez araştırmalarıyla, belli bir alanda yapılan çalışmalar, nitel bir anlayışla ele alınıp benzerlik ve farklılıkları ortaya konulur, belli bir konuda yapılmış tüm çalışmalara ulaşma imkânı sağlayarak araştırmacılara zengin bir başvuru kaynağı sunar (Çalık ve Sözbilir, 2014).

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce çalışmanın ikinci yazarı ve MT üzerine çalışmaları olan bir araştırmacı bir araya gelerek analize dahil edilecek çalışmaların seçiminde dikkate alınacak ölçütlerin ve yapılacak taramada kullanılacak anahtar kelimelerin neler olması gerektiğini tartışmışlardır. Yapılan tartışmalar neticesinde analize dahil edilecek çalışmaların seçiminde dikkate alınacak kriterler belirlenmiştir. Analize dahil edilecek çalışmalar şu ölçütler dikkate alınarak seçilmiştir.

- Çalışmanın MT ile ilgili olması
- Çalışma verilerinin öğrenciler, öğretmen adayları, akademisyenler ve ders kitaplarından alınmış olması
- Çalışmanın 2000-2015 yılları arasında yayınlanmış olması
- Çalışmanın Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış olması
- Çalışmada problem durumu, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi, bulgular ve sonuçlar bölümlerinin açık ve net bir şekilde eksiksiz olarak yazılmış olması
- Çalışmanın tez ve makale olması
- Aynı isimli çalışma aynı anda makale ya da tez olarak yayınlanmışsa aynı verilerin tekrar edilmemesi için yalnızca tez olarak basılan çalışmalar

Analize dahil edilmeyen çalışmalar için ise aşağıdaki ölçütlere bağlı kalmıştır.

- Erişime açık olmayan ya da tam metnine ulaşılamayan çalışmalar
- Dahil etme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar
- Konferans, kongre veya sempozyum bildiri kitapçıklarına ulaşma güçlüğü nedeniyle bildiriler

Çalışmanın ikinci yazarı ve MT üzerine çalışmaları olan bir araştırmacının ortak görüşleri neticesinde yapılacak taramada kullanılacak anahtar kelimelerin “history of mathematics”, “ancient”, “learning”, “mathematics”, “achievement”, “history”, “attitude” olması yönünde ortak bir karar alınmıştır. Çalışmalara, Tübitak Ulakbilim DergiPark, Yök Ulusal Tez Merkezi, Ebscohost-Eric, Springer, ScienceDirect, Taylor-Francis ve Proquest Dissertations Thesis Global veri tabanlarından ulaşılmıştır. Yapılan taramalar sonucu ulaşılan çalışmaların özet kısımları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak dahil etme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır. Çalışmanın özet kısmı karar vermek için yeterli olmadığında ise çalışmanın tam metni iki araştırmacı tarafından detaylı şekilde okunmuştur. İki araştırmacının uzlaşamadığı durumlarda üçüncü bir araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Çoğunluğun görüşüne göre çalışma için nihai karar verilmiştir. Gerekli ölçütleri sağlayan elli iki adet çalışma (Ek 2) araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.3. Kodlama Süreci

Elli iki adet çalışmanın kodlanması ve değerlendirilmesi iki farklı araştırmacı tarafından Tablo 1’de verilen form kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Değerlendirme Formu

A. Araştırmanın Künyesi		
Adı		
Yazarlar	Dergi Türü	
Yayın Türü	Yayın Yılı	
B. Konusu		
C. Amacı		
D. Sonuç		
E. Araştırma Yöntemi		
Nitel	Nitel	Karma ()
Tarama ()	Durum ()	Belirtilmemiş ()
DeneySEL ()	Olgu Bilim ()	
İlişkisel Tarama ()	Aksiyon ()	
Boylamsal Gelişimsel ()		
F Örneklem	G Yayın Türü	Neden ve Hangi Yolla Kullanıldı?
İlkokul ()	Makale ()	Amaç Olarak ()
Ortaokul ()	Yüksek Lisans Tezi ()	Araç Olarak ()
Lise ()	Doktora Tezi ()	
Lisans ()		
Öğretmen/Öğretmen adayı ()		
Akademisyen ()		

Form doldurulmadan önce araştırmaya dâhil edilen elli iki adet çalışmanın her biri üst üste iki kez okunarak, araştırma problemleri ile ilgili veriler not edilmiştir. İkinci okumanın ardından araştırma problemlerine cevap olmayacak veriler çıkarılmış ve her bir çalışmayla ilgili veriler A4 kağıdına geçirilmiştir. Ardından veriler incelenerek her bir çalışma için tema ve kod listesi oluşturulmuştur. Her bir çalışma A1, A2,..., A52 şeklinde kodlanarak araştırma içerisinde bu kodlar kullanılmıştır.

2.4. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Analize dahil edilecek çalışmaların seçiminde dikkate alınacak ölçütler (dahil etme ve hariç tutma kriterleri) ve yapılacak taramada kullanılacak anahtar kelimeler, araştırma problemleri dikkate alınarak, çalışmanın ikinci yazarı ile MT üzerine çalışmaları olan bir araştırmacının tartışmaları neticesinde belirlenmiştir. Yapılan taramalar sonucu ulaşılan çalışmalardan hangilerinin analize dahil edileceğinin belirlenmesinde, her bir ulaşılan çalışmanın özeti, iki araştırmacı tarafından okunmuş ve dahil etme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır. Çalışmanın özet kısmının karara varmak için yeterli olmadığı durumlarda, çalışmanın tam metni iki araştırmacı tarafından okunmuştur. İki araştırmacının uzlaşmadığı durumlarda ise üçüncü bir araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Çoğunluğun görüşüne göre çalışma için nihai karar verilmiştir.

Analize dahil edilmesine karar verilen elli iki adet çalışmanın kodlanması sürecinde herhangi bir hata olmaması için çalışmalar uzun bir süre zarfında incelenmiş ve elde edilen tüm özet bilgiler iki araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Kodlamaların ne ölçüde güvenilir olduğunun tespitinde iki araştırmacı veriler üzerinde kodlamalar yapmış, kodlamaların birbiri ile %93 oranında tutarlı olduğu görülmüştür. Uyumun sağlanmadığı kodlar için araştırmacılar bir araya gelerek tartışmışlardır. Gerektiği durumlarda alan uzmanı başka bir araştırmacının görüşlerine başvurulmuş, çoğunluğun görüşüne göre çalışma için nihai karar verilmiştir.

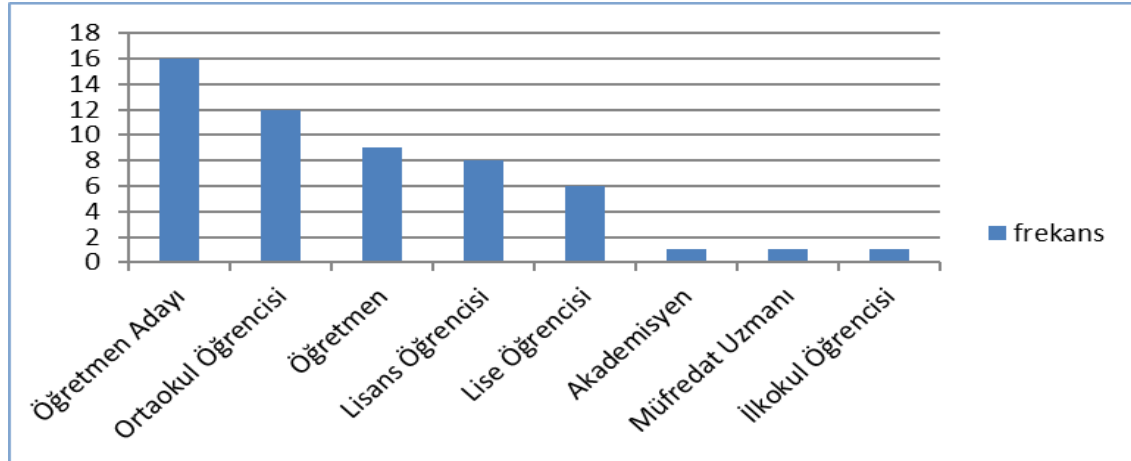
2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada öncelikle her bir tema için nicel ve nitel çalışmalardan elde edilen veriler tablo ya da grafikler kullanılarak sunulmuştur. Verilerin bu şekilde sunulmasındaki amaç hem görsel olması hem de yürütülen çalışmalar hakkında ilk bakışta fikir sahibi olma imkanı sağlamasıdır. Tablo ve grafiklerde frekanslar verilmiş, her bir tablo ya da grafiğin altında genel bir açıklama yapıldıktan sonra çalışmalarda görülen benzerlik ve farklılıkların neler olduğu

temanın önem derecesine göre içerik analizi yöntemi kullanılarak ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

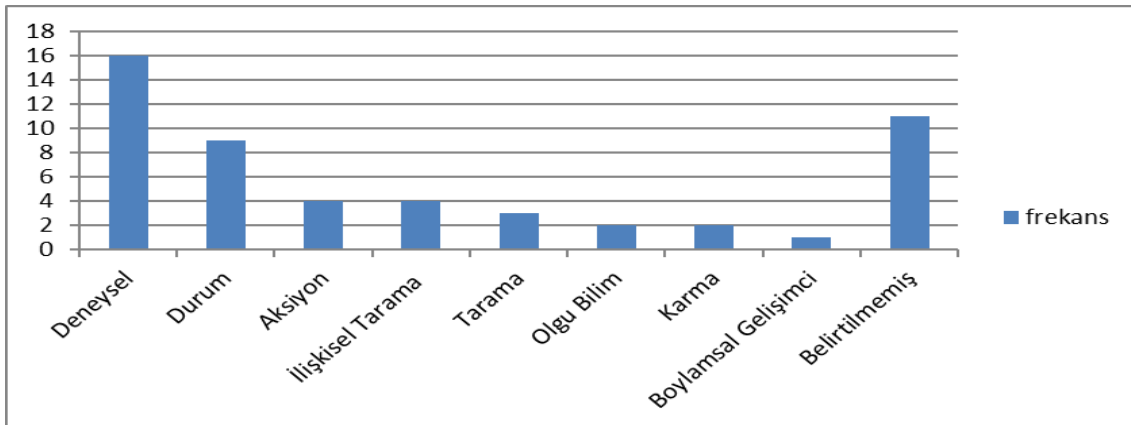
3. BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İncelenen çalışmaların 7 tanesi doktora tezi, 13 tanesi yüksek lisans tezi, 32 tanesi hakemli dergilerde yayımlanmış makaledir. Çalışmaların örneklem düzeyine göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

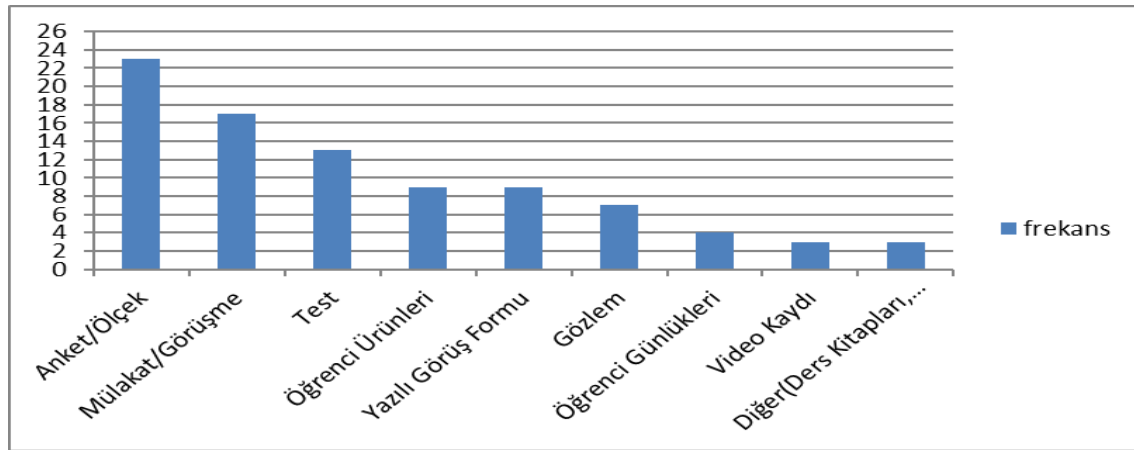
Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 16 tanesi öğretmen adaylarıyla, 12 tanesi ortaokul öğrencileriyle, 9 tanesi öğretmenlerle, 8 tanesi lisans öğrencileriyle, 6 tanesi lise öğrencileriyle, 1 tanesi öğretim üyeleriyle, 1 tanesi ilkokul öğrencileriyle, 1 tanesi müfredat hazırlayıcı uzmanlarla yürütülmüştür. Bu çalışmalarda A20 nolu çalışma, öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yürütülürken, A25 nolu çalışma ortaokul öğrencileri, öğretmenler ve müfredat geliştirici uzmanlarla yürütülmüştür. Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Çalışmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırmalar yöntemlerine göre incelendiğinde çalışmaların çoğunun deneysel çalışma veya durum çalışması olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmalardan 11’inde (A1, A3, A7, A8, A9, A29, A34, A35, A36, A43, A44), MT’nin kullanımının öğrencilerin matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. A50 nolu çalışmada, öğretmen adaylarının MT’nin kullanımına yönelik tutumları deneysel yöntem kullanılarak

belirlenmiştir. A37 ve A38 nolu çalışmalarda matematik tarihinden yararlanmanın sırasıyla öğrencilerin matematiksel düşünme kavramına yönelik anlayışlarında ve matematiğin doğasına yönelik inançlarında nasıl bir etkiye yol açtığına odaklanılmıştır. A23 nolu çalışmada öğretmen adaylarına uygulanan bir kurs sonucunda MT'yi kullanma yöntem bilgilerindeki değişim incelenmiştir. A24 nolu çalışmada öğretmen adaylarının MT'nin kullanımına ilişkin tutum ve inanışlarında MT dersinin etkisi tespit edilmiştir. Genel olarak durum çalışması yöntemi kullanılan tüm araştırmaların (A14, A17, A22, A25, A26, A31, A45, A47, A48) ortak noktası, örneklem grubunun MT'nin kullanımına ilişkin tepkilerini, MT'nin öğrenme öğretme sürecinde kullanımına ilişkin anlayışlarını ve denekler üzerindeki yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 3'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında incelenen 23 çalışmada ölçek/anket kullanılmıştır. Ancak bazı çalışmalarda anket ve ölçek birbirlerinin yerlerine kullanılmıştır. Örneğin; A4 nolu çalışmada öğretmen adaylarının MT'nin kullanımına yönelik tutum ve inanışlarının anketle belirlendiği ifade edilirken, A8 nolu çalışmada lisans öğrencilerinin MT'nin kullanımına ilişkin tutumlarının, A24 nolu çalışmada ise öğretmen adaylarının MT'nin kullanımına yönelik tutumlarının ve inanışlarının ölçekle tespit edilmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Dolayısıyla anket/ölçek bir kategori altında ele alınmıştır. Çalışmalarda kullanılan ölçekler, matematiğe yönelik tutumu (A7, A11, A29, A35, A36, A40), matematiğin doğasına yönelik inancı (A11, A13) ve MT'nin kullanımına yönelik tutumu ve inancı (A4, A8, A23, A24, A50) belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Anketlerin kullanım amaçlarından biri, öğretmen/öğretmen adaylarının MT'ye değer verme ve derslerinde kullanma düzeylerini, MT'yi derslerinde kullanmama nedenlerini ortaya çıkarmaktır (A46). Anketlerin diğer kullanım amacı ise tarihsel içerikli yürütülen kurslar veya MT içerikli öğretimle ilgili görüşlerin ortaya konulması amacını taşımaktadır (A16, A33). Çalışmalarda kullanılan testler, MT'nin öğrencilerin başarı düzeylerine etkisini (A1, A3, A7, A8, A9, A29, A34, A35, A36, A43, A44) veya öğretmen/öğretmen adaylarının MT bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla (A4, A20, A23) kullanılmıştır. Video kaydının kullanıldığı çalışmalardan biri yüksek lisans tezi (A16), ikisi doktora tezidir (A30, A47). Bu çalışmalarda öğrencilerin tarihsel içerikli etkinlikler üzerine çalışırken, araştırmacı tarafından gözden kaçan öğrenci davranışlarını tespit etmek amacıyla video kaydına başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak ders kitaplarının kullanıldığı çalışmada (A5) ise araştırmacılar MT'nin kullanım yolları açısından ders kitaplarını incelemişler, MT'nin alternatif kullanım yolları hakkında öneriler getirmişlerdir. Yazılı görüş formunun kullanıldığı 9 çalışmanın 5'inde öğrencilerin MT'nin derslerde kullanımına ilişkin görüşleri (A11, A22, A32, A42, A45) tespit edilmeye çalışılmıştır. Kalan dört çalışmadan ikisinde öğretmen adaylarının MT'nin öğretme-öğretme sürecindeki rolü ile ilgili görüşleri

(A10, A17), diğer iki çalışmada sırasıyla MT'nin kullanımının öğrencilerin “matematiksel düşünme” kavramı anlayışlarında ve matematik inançlarında ne tür bir değişime yol açtığı (A37, A38) incelenmiştir.

3.1. Çalışmaların Amaçları ve Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2’de her bir çalışma amaçlarına göre gruplandırılmıştır. Bununla birlikte frekans kullanılarak betimlenmiştir.

Tablo 2: Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Amaçlar	Çalışmalar	f	Grup
MT ile yapılan öğretimin ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları matematiğin doğasına yönelik inançları üzerindeki etkisinin belirlenmesi	A7, A11, A29, A37	4	1
MT ile yapılan öğretimin ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi	A1, A7, A29, A34, A36, A43	6	1
MT ile yapılan öğretimin lise öğrencilerinin matematik tutumları, korkuları ve motivasyonları üzerindeki etkisinin belirlenmesi	A35, A36, A40	3	1
MT ile yapılan öğretimin lise öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi	A3, A9, A35, A44	4	1
MT ile yapılan öğretimin lisans öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi	A8	1	1
MT ile gerçekleştirilen öğretimin öğretmen/öğretmen adaylarının matematik başarıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi	A50	1	1
MT içerikli kursların öğretmen adaylarının/lisans öğrencilerinin matematiğin doğasına yönelik inançları veya matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi	A13, A30, A38	3	1
MT içerikli yürütülen öğretimin öğretmen adaylarının/lisans öğrencilerinin “matematiksel düşünme” kavramını anlayışları üzerindeki etkisi	A37	1	1
Ortaokul matematik öğretmenlerinin MT inanç ve tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi	A2	1	1
Öğretmen/öğretmen adaylarının MT bilgi düzeylerinin belirlenmesi	A4, A20	2	2
Öğretmen/öğretmen adaylarının MT bilgi düzeyleri ile matematiğin doğasına yönelik felsefi eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi	A21	1	2
Öğretmen adaylarının MT bilgileri ile MT kullanımına yönelik tutum ve inanışları arasındaki ilişkinin incelenmesi	A4	1	2
Öğretmenlerin MT’yi derslerinde kullanıp kullanmadıkları ve kullanmama nedenlerinin belirlenmesi	A46	1	3
Öğretmenlerin matematiğin doğasına yönelik inançları ile derslerinde MT’ye yer verme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	A27	1	3
Öğretmen/öğretmen adaylarının MT’nin öğrenme öğretme ortamlarında kullanımı hakkındaki tutum (1) ve inanışlarının (2) belirlenmesi	A4(1,2),A23(1), A24(1,2), A50(1)	4	4
Lisans öğrencilerinin MT’nin kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi	A8	1	4
MT ile yapılan öğretim/ MT kursları ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin/tepkilerinin belirlenmesi	A11, A16, A22, A25, A26, A31, A32, A33, A41, A45, A51	11	5
Öğrenme öğretme ortamlarında tarihsel içerikli bir proje/kurs/öğretim sürecinde yapılan uygulamalar sonucu öğretmen/öğretmen adaylarının tepkilerinin sunulması	A6, A12, A14, A15, A18, A19, A23, A25, A28, A39, A42, A52	12	6
Akademisyenlerin MT’nin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü hakkındaki anlayışlarının belirlenmesi	A48	1	7
Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının MT’nin öğrenme-öğretme sürecindeki/sürecine rolü/dahil edilmesi veya kullanımı hakkındaki görüşlerinin/anlayışlarının belirlenmesi	A10, A17, A47, A49	4	7
Ders kitaplarının MT’nin kullanım yolları açısından incelenmesi ve önerilerin sunulması	A5	1	8

Tablo 2 incelendiğinde yapılan çalışmaların amaçları 8 grupta toplanabilir. Sırasıyla;

- Grup 1: MT'nin kullanımının; öğrencilerin, öğretmenlerin matematik başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına, matematik öz yeterlik düzeylerine, matematiğin doğasına yönelik inançlarına, matematiksel düşünme kavramını anlayışlarına etkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar,
- Grup 2: Öğretmen/öğretmen adaylarının MT bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar ile bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlerle (matematik tarihini kullanmaya yönelik tutum, inanç, matematiğin doğasına yönelik felsefi eğilim) ilişkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar,
- Grup 3: Öğretmenlerin MT'yi derslerinde kullanıp kullanmadıklarını, kullanmama nedenlerini ve bu durumun çeşitli değişkenlerle (matematiğin doğasına yönelik inanç) ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar,
- Grup 4: Öğretmen/öğretmen adayı/lisans öğrencilerinin MT'nin kullanımına yönelik tutumlarını ve inanışlarını belirlemeye yönelik çalışmalar,
- Grup 5: MT ile yapılan öğretim/ MT kursları ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin ve tepkilerinin belirlendiği çalışmalar,
- Grup 6: Öğretmen/öğretmen adayları üzerinde yürütülen tarihsel içerikli kurs/öğretim/proje faaliyetlerinin denekler üzerindeki yansımalarını (pedagojik alan bilgisi, bilişsel ve duyuşsal yönden katkıları vb.) ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar,
- Grup 7: Akademisyenlerin/öğretmenlerin/öğretmen adaylarının MT'nin öğrenme-öğretme sürecindeki/sürecine rolü/dâhil edilmesi veya kullanımı hakkındaki görüşlerinin/anlayışlarının belirlendiği çalışmalar,
- Grup 8: Ders kitaplarının MT'nin kullanım yolları açısından incelendiği ve önerilerin sunulduğu çalışmalar olarak özetleyebiliriz.

Çalışmaların amaçları dikkate alındığında, en yoğun frekansa sahip olan çalışmaların MT odaklı yürütülen kurslar/öğretim sürecinin öğretmenler/öğretmen adayları/öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda bilişsel veya duyuşsal öğrenme boyutları açısından tarihsel içerikli etkinliklerin öğrencilere ne kazandırdığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmalarda MT araç olarak kullanılmıştır. Öğretmen/öğretmen adayları üzerinde yürütülen üç çalışmada, öğretmen/öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri üzerindeki gelişime odaklanılmıştır (A14, A19, A28). Bu üç çalışma dışında genel olarak öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kullanılan tarihsel içerikle ilgili düşünceleri, kursun kendilerine kazandırdıkları, kurs öncesine göre öğretmenlerin MT'yi kullanma durumlarındaki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaların sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı

Sonuçlar	Çalışmalar	f	Grup
MT ortaokul öğrencilerinin matematiğine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmiştir	A11	1	1
MT ortaokul öğrencilerinin tutumları üzerinde herhangi bir etkiye sebep olmamıştır	A7, A29, A36	3	1
MT ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını arttırmıştır	A1, A7, A29, A34	5	1
MT ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki yaratmamıştır	A1, A36	2	1
MT ortaokul öğrencilerinin, matematiğin gelişim gösteren, dinamik, insan ürünü yapısını öğrenmelerinde yardımcı olmuştur	A11	1	1
MT'nin ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur	A1	1	1
MT lise öğrencilerinin matematik tutumları, korkuları ve motivasyonları üzerinde olumlu bir etki meydana getirmiştir	A35, A36	2	1
MT lise öğrencilerinin matematik tutumları üzerinde anlamlı bir etki meydana	A40	1	1

getirmemiştir			
MT lise öğrencilerinin matematik başarılarını anlamlı ölçüde arttırmıştır	A3, A35, A44	4	1
MT'nin lise öğrencilerinin matematik başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi yoktur	A10	1	1
MT lisans öğrencilerinin matematik başarılarını arttırmıştır	A8	1	1
MT öğretmen/öğretmen adaylarının matematik başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki meydana getirmemiştir	A50	1	1
MT içerikli kursların öğretmen adaylarının/lisans öğrencilerinin matematiğin doğasına yönelik inançlarının derinleşmesinde yardımcı olmuştur	A13, A30, A38	3	1
MT içerikli kursların öğretmen adaylarının/lisans öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki meydana getirmemiştir	A13	1	1
Uygulamalar sonucunda öğrencilerin matematiksel düşünme ile ilgili anlayışları değişmiştir. Öğrenciler matematik yapmada yaratıcılığın, sezginin ve mantığın önemine temas etmişlerdir.	A37	1	1
MT inanç ve tutumları ile yaratıcılık arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır.	A2	1	1
Öğretmen/öğretmen adayları MT bilgi testinden düşük bir başarı göstermişlerdir.	A4, A20	2	2
MT bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenler yarı deneyselci bir felsefeyi benimserken, matematik tarihi bilgi testinden düşük puan alan öğretmenler mutlakçı bir felsefeyi benimsemişlerdir.	A21	1	2
İlköğretim matematik öğretmen adaylarının MT Bilgi Testi ortalama puanları ve MT'nin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışlar anketi ortalama puanları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmuştur	A4	1	2
Öğretmenlerin MT'yi kullanmalarına mani olan çeşitli engeller vardır. Bu engellerden bazıları, öğretmenlerin MT'nin kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, kaynak sıkıntısının olması, yeterli zamanın olmaması, öğrencilerin girecekleri sınavlarla ilişkisinin olmamasıdır	A46	1	3
Matematiğin doğasına yönelik inancı mutlakçı olan öğretmenlerin, yarı deneyselci inanca sahip olan öğretmenlere göre MT'ye derslerinde daha az yer vermektedirler	A27	1	3
MT dersinin öğretmen adaylarının MT'nin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin tutumlarında ve inançlarında meydana gelen artış anlamlıdır (1) Öğretmen adaylarının matematik tarihine karşı tutumlarında bir artış vardır fakat bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir (2) Öğretmen adayları gerek öğretim amaçlı gerekse öğrenme amaçlı olarak MT'nin matematik öğretiminde kullanılmasının faydalı olabileceği görüşüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır (3).	A24 (1), A50 (1), A23(2,3)		4
Öğretmen adaylarının MT'nin matematik eğitiminde kullanımına yönelik tutum ve inanış ortalama puanlarında programdaki sınıf seviyesine göre bir artış eğilimi bulunmuştur. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının MT'nin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışlar anketi ortalama puanları anlamlı derecede erkeklerinkinden daha yüksektir.	A4	1	4
Deney grubu olarak değerlendirilen Babil grubu ile İbrahim Hakkı grubunun tutum puanlarının kontrol grubundaki MEB grubuna göre daha yüksek olduğu belirlenmiş ve grupların tutum puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.	A8	1	4
Öğrenciler tarihsel yaklaşımının kullanımı öğrenciler için zevkli, ilginç ve kullanışlı gelmiş, öğrenmelerine katkı sağlamıştır.	A26, A33	2	5
Öğrencilerin çoğunluğu matematiğin yıllar öncesine dayandığını, kültürel olarak farklılık gösterdiğini, insan emeğinin ürünü olduğunu, yaratıcılık gerektirdiğini ve her insanın kendi matematiğini yapabileceğini öğrenmişlerdir	A31	1	5
Matematikçilerin kendilerine zorluk çıkaran kavramlarla uğraştıklarını görmek öğrencileri matematiksel kavramlarını öğrenmek ve onlarla uğraşmak adına cesaretlendirmiştir. Öğrenciler matematiğin gelişim gösteren, dinamik yapısının farkına varmışlardır	A32	1	5
Öğrenciler matematik ve tarihi hakkında çok şey öğrenmişler, önceki matematik derslerine göre bu şekilde ders işlenmesinden daha fazla zevk almışlardır	A41	1	5
Öğrenciler tarihsel içerikli etkinliklerin çoğunu yapmakta zorlanmışlardır. Öğrenciler tarafından sevilen etkinlik kafes çarpması olmuştur	A16, A51	2	5

Öğrencilerin tarihsel içerikli aktivitelerle daha önce karşılaşmadıkları ve bu tip etkinlikler kullanıldığı takdirde etkili bir öğretim aracı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır	A45	1	5
Öğretmen adaylarının türev kavramına ilişkin düşünme biçimlerinde anlamlı değişimler meydana gelmiştir. Öğretmen adayları, türev, maksimum, minimum kavramlarını tanımlarken yeni yaklaşımlar geliştirmişlerdir	A18	1	6
Öğretmenlerin matematik öğretiminde MT'nin kullanılmasına ilişkin ortalama puanlarında hizmet içi eğitim programından sonra artış meydana gelmiş, öğretim uygulamalarını MT etkinlikleriyle zenginleştirme gayreti içine girdikleri gözlemlenmiştir	A52	1	6
Öğretmenler derslerinde matematiksel kavramların öğretiminde MT'den yararlanmamaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğu da öğretilerinin derslerde tarihsel içeriği kullanmadıklarını dile getirmişlerdir.	A25	1	6
Tarihsel içerikli projeler kapsamında bir tarihçi gibi eski bilgileri araştırmak ve materyalleri anlamaya çalışmak öğretmen/öğretmen adaylarına faydalı ve eğlenceli gelmiştir. Proje öğretmenlerin takım olarak birincil kaynaklar üzerine çalışmalarına olanak sağlamıştır (1), Öğretmenler matematiğin insan ürünü yapısını öğrenmişler, MT ile ilgili kafalarındaki soruları araştırma yeteneğini geliştirmiştir (2), Adayların çoğu kursu olumlu bulmuşlardır. Bazı adayların zaman ve ulaşım sıkıntısından dolayı kütüphaneleri ziyaret etmekte zorlanmışlar, birkaç öğrenci tekrar yazım sürecini zaman alıcı bulmuşlardır (3)	A12(3), A15(1), A39(2)	3	6
MT içerikli düzenlenen kurs öğretmen adaylarının matematik tarihinin kullanım yolları bilgilerinin anlamlı ölçüde artmasına neden olmuştur.	A23	1	6
MT kursları öğretmen/öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişmesine neden olmuştur	A14, A19, A28	3	6
Akademisyenlerin matematik tarihinin öğrenme öğretme sürecindeki rolü ile ilgili anlayışları 4 tema altında özetlenebilir; matematiksel anlamayı derinleştirir, matematiğin insan emeğinin ürünü olduğunu ortaya koyar, eleştirel düşünmeyi geliştirir, öğrencileri öğrenmeye karşı motive eder	A48	1	7
Öğretmenler MT'nin kullanımı sayesinde öğrencilerinin matematiğe yönelik olumlu tutum kazandıklarını, derse karşı motivasyonlarının arttığını, matematiğin doğasına yönelik inançlarının derinleştiğini ve disiplinler arası ilişkilerin görülmesini sağladığını ifade etmişlerdir	A47	1	7
MT'nin kullanımında zaman sıkıntısı, bilgi ve kaynak yetersizliği, tarihsel içerik ve problem çözme ikilemi gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. MT öğretmenlerin alan bilgilerinin gelişimine (1), dersin çekici hale gelmesine (2), öğrencilerin sınıfta konuşmalarına, derse katılmalarına katkı sağlar (3).	A49 (1,2,3), A10 (1,2), A17(1,2)	3	7
MT ders kitaplarına tarihsel ufak parçaların (hayat hikayeleri, eski sayıların gösterimi vb.) eklenmesi ile dâhil edilmiştir.	A5	1	8

Sonuçlara göre çalışmalar sekiz grupta sınıflandırılabilir.

Grup 1: Birinci gruptaki çalışmalar, MT kullanımının ortaokul, lise, lisans öğrencileri ile öğretmen/öğretmen adaylarının başarılarına ve tutumlarına, ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeylerine, lisans öğrencilerinin matematiğin doğasına yönelik inançlarına ve matematiksel düşünme kavramını anlayışlarına etkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Beş çalışmada (A7, A13, A29, A36, A40) MT'nin kullanımının öğrencilerin matematik tutumları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etki yaratmadığı, aksiyon araştırması yönteminin kullanıldığı A11 nolu çalışma ile deneysel yöntemin kullanıldığı A35 ve A36 nolu çalışmalarda ise olumlu yönde anlamlı bir etki meydana getirdiği tespit edilmiştir. Başarı açısından bakıldığında, (A1, A7, A29, A34) nolu çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin, (A3, A35, A44) nolu çalışmalarda lise öğrencilerinin, A8 nolu çalışmada ise lisans öğrencilerinin başarılarının anlamlı ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülen A1 ve A36 nolu çalışmalar ile, lise öğrencileri üzerinde yürütülen A10 nolu çalışmalarda MT'nin matematik başarısı üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir. A37 nolu çalışma sonucunda öğrencilerin matematiksel düşünme ile ilgili anlayışları değişmiştir. Öğrenciler uygulama öncesinde matematiğin kural, formüllerden oluştuğunu ve öğretmen tarafından gösterilen çözüm yolunun yeni problemlerde aynen uygulanması gerektiği yönünde görüşlere

sahipken, uygulamalar sonunda matematik yapmada yaratıcılığın, sezginin ve mantığın önemine temas etmişlerdir. A13, A30, A38 nolu çalışmalarda tarihsel içerikli kurslar öğrenciler/öğretmen adaylarının matematiğin doğasına yönelik inançlarının derinleşmesine neden olmuştur.

Grup 2: İkinci gruptaki çalışmalar öğretmen/öğretmen adaylarının MT bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar ile bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlerle (MT'yi kullanmaya yönelik tutum, inanç, matematiğin doğasına yönelik felsefi eğilim) ilişkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. İki çalışmada (A4, A20) öğretmen/öğretmen adaylarının MT bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. A4 nolu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MT bilgi düzeyi testi ortalama puanları ile MT'nin kullanımına yönelik tutum ve inanış ölçeğinden aldıkları ortalama puanları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmuştur. MT bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenler yarı deneyselci bir felsefeyi benimserken, MT bilgi testinden düşük puan alan öğretmenler mutlakçı bir felsefeyi benimsemişlerdir (A21).

Grup 3: Üçüncü gruptaki çalışmalar öğretmenlerin MT'yi derslerinde kullanıp kullanmadıklarını, kullanmama nedenlerini ve bu durumun çeşitli değişkenlerle (matematiğin doğasına yönelik inanç) ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardan oluşmaktadır. A46 nolu çalışmada öğretmenlerin MT'yi kullanmama nedenleri tespit edilmiştir. Bu nedenlerden bazıları, öğretmenlerin MT'nin kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, kaynak sıkıntısının olması, yeterli zamanın olmaması, öğrencilerin girecekleri sınavlarla ilişkisinin olmamasıdır. A27 nolu çalışmada matematiğin doğasına yönelik inancı mutlakçı olan öğretmenlerin, yarı deneyselci inanca sahip olan öğretmenlere göre MT'ye derslerinde daha az yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Grup 4: Dördüncü gruptaki çalışmalarda öğretmen/öğretmen adayı/lisans öğrencilerinin MT'nin kullanımına yönelik tutumları ve inanışları belirlenmeye çalışılmıştır. A24 ve A50 nolu çalışmalarda MT dersi, öğretmen adaylarının MT'nin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin tutumlarında anlamlı bir artışa neden olmuştur. A23 nolu çalışmada da tutum puanlarında bir artış meydana gelmiş olsa da bu artış anlamlı bulunmamıştır. Öğretmen adayları gerek öğretme amaçlı gerekse öğrenme amaçlı olarak MT'nin matematik öğretiminde kullanılmasının faydalı olabileceği görüşüne sahiptirler (A4, A26). A4 nolu çalışmada öğretmen adaylarının MT'nin matematik eğitiminde kullanımına yönelik tutum ve inanış ortalama puanlarında, programdaki sınıf seviyesine göre bir artış eğiliminin olduğu saptanmıştır. Son sınıftaki öğretmen adaylarının ilgili ortalama puanları birinci ve ikinci sınıftakilere göre anlamlı derecede daha yüksek, üçüncü sınıftakilerin tutum ve inanışları ise birinci sınıftaki öğretmen adaylarından daha yüksektir. Lisans öğrencileri üzerinde yapılan A8 nolu çalışmada MT'nin kullanıldığı deney grubunun MT'nin kullanımına yönelik ortalama tutum puanları, kontrol grubuna göre yüksek bulunmuştur.

Grup 5: Beşinci gruptaki çalışmalar MT ile yapılan öğretim/ MT kursları ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin ve tepkilerinin belirlendiği çalışmalardır. A16 ve A51 nolu çalışmalarda öğrenciler uygulanan tarihsel içerikli etkinliklerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından sevilen etkinlik kafes çarpması olmuştur. A26, A33 ve A41 nolu çalışmalarda öğrenciler tarihsel içerikli etkinlikleri, zevkli, ilginç, kullanışlı ve öğretici bulmuşlardır. A31 ve A32 nolu çalışmalarda ise öğrenciler MT'nin kullanımı sayesinde matematiğin gelişim gösteren, dinamik ve insan ürünü yapısını öğrenmişlerdir.

Grup 6: Altıncı grupta, öğretmen/öğretmen adayları üzerinde yürütülen tarihsel içerikli kurs/öğretim/proje faaliyetlerinin denekler üzerindeki yansımalarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar yer almaktadır. Üç çalışmada (A14, A19, A28) MT kursları öğretmen/öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişmesine neden olmuştur. A15 nolu çalışmada tarihsel içerikli projeler kapsamında bir tarihçi gibi eski bilginleri araştırmak ve materyalleri anlamaya çalışmak öğretmen/öğretmen adaylarına faydalı ve eğlenceli gelmiştir. Proje, öğretmenlerin

takım olarak birincil kaynaklar üzerine çalışmalarına olanak sağlamıştır. A39 nolu çalışmada öğretmenler matematiğin insan ürünü yapısını öğrenmişlerdir. A12 nolu çalışmada ise adayların çoğu kursu olumlu bulmuşlardır. Bazı adaylar, zaman ve ulaşım sıkıntısından dolayı kütüphaneleri ziyaret etmekte zorlanmışlar, birkaç öğrenci yazım sürecini zaman alıcı bulmuşlardır. A52 nolu çalışmada öğretmenlerin matematik öğretiminde MT'nin kullanılmasına ilişkin ortalama puanlarında hizmet içi eğitim programından sonra artış meydana gelmiş, öğretim uygulamalarını MT etkinlikleriyle zenginleştirme gayreti içine girdikleri gözlemlenmiştir. A23 nolu çalışmada, MT içerikli düzenlenen kurs öğretmen adaylarının MT'nin kullanım yolları bilgilerinin anlamlı ölçüde artmasına neden olmuştur.

Grup 7: Yedinci gruptaki çalışmalar akademisyenlerin/öğretmenlerin/öğretmen adaylarının MT'nin öğrenme-öğretme sürecindeki/sürecine rolü/dahil edilmesi veya kullanımı hakkındaki görüşlerinin/anlayışlarının belirlendiği çalışmalardır. A48 nolu çalışmada akademisyenlerin MT'nin öğrenme öğretim sürecindeki rolü ile ilgili anlayışları 4 tema altında özetlenmiştir. Bu temalar sırasıyla; “matematiksel anlamayı derinleştirir”, “matematiğin insan emeğinin ürünü olduğunu ortaya koyar”, “eleştirel düşünmeyi geliştirir”, “öğrencileri öğrenmeye karşı motive eder” şeklindedir. A10 ve A17 nolu çalışmalarda MT'nin öğretmenlerin alan bilgilerinin gelişimine ve dersin çekici hale gelmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. A49 nolu çalışmada bu iki sonuca ek olarak tarihsel içeriğin kullanımının öğrencilerin sınıfta konuşmalarına, derse katılmalarına yardımcı olduğu, MT'nin kullanımında zaman sıkıntısı, bilgi ve kaynağa yetersizliği, tarihsel içerik ve problem çözme ikilemi gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir.

Grup 8: Sekizinci gruptaki çalışmaları ders kitaplarının MT'nin kullanım yolları açısından incelendiği ve önerilerin sunulduğu çalışmalar olarak özetleyebiliriz. Bu grupta yer alan A5 nolu çalışmada Türkiye’de okutulan Milli Eğitim Bakanlığı yayınları ders kitapları, MT'nin kullanım yolları açısından incelenmiştir. Ders kitaplarında MT'nin tarihsel ufak parçalar yoluyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Aşağıda incelenen çalışmalar MT'nin amaç ve araç olarak kullanımı kapsamında değerlendirilmiş ve gruplandırılmıştır.

3.2. Çalışmalarda Matematik Tarihinin Kullanımının Araç ve Amaç Olarak Değerlendirilmesi

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla MT'nin kullanımı MT'nin araç olarak kullanımınıdır. Bu çalışmalarda (A1, A3, A7, A8, A9, A11, A13, A23, A26, A29, A34, A35, A36, A37, A38, A40, A43, A44, A50) birincil amaç uygulamalar yoluyla öğrencilerin/öğretmenlerin başarılarını, tutumlarını, inançlarını, öz yeterlik düzeylerini olumlu yönde geliştirmek/arttırmaktır. MT ile yapılan öğretim/MT kursları ile ilgili öğrencilerin/öğretmenlerin görüşlerinin/tepkilerinin belirlendiği çalışmalarda (A16, A31, A32, A33, A41, A42) katılımcıların bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimleri üzerine odaklanılmıştır. A14, A18, A19 ve A28 nolu çalışmalarda MT, öğretmen/öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini geliştirmek amacıyla (araç olarak) kullanılmıştır.

MT'nin amaç olarak kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde A30 nolu çalışma dışında A11 nolu çalışma da MT'nin amaç ve araç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. A11 nolu çalışmada, kesik kare piramidin hacim formülünün öğrenciler tarafından keşfedilmesine yönelik kullanılan etkinlikte MT araç olarak kullanılmışken, cebirsel gösterimlerin yazılındaki kültürel farklılıklar etkinliğinde MT amaç olarak kullanılmıştır. Tarama, ilişkisel tarama ve olgu bilim çalışmaları (A2, A4, A20, A21, A27, A46, A49, A51) matematik tarihinin amaç ve araç olarak kullanımı kapsamında değerlendirilememiştir. Örneğin, A46 nolu çalışmada öğretmenlerin MT'yi derslerinde kullanıp kullanmadıkları ve kullanmama nedenleri belirlenmeye çalışılmış, A27 nolu ilişkisel tarama çalışmasında ise öğretmenlerin matematiğin doğasına yönelik inançları ile derslerinde MT'ye yer verme düzeyleri arasındaki ilişki ortaya koyulmaya

çalışılmıştır. A10, A17, A25, A47 ve A48 nolu çalışmalarda MT'nin amaç ve araç olarak kullanımı kapsamında değerlendirilmeye alınmamıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerin/öğretmenlerin/öğretmen adaylarının/akademisyenlerin MT'nin öğrenme-öğretme sürecindeki/sürecine rolü/dâhil edilmesi veya kullanımı hakkındaki görüşleri/anlayışları belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer şekilde A12, A15, A22, A39, A45, A52 nolu çalışmalarda tarihsel içerikli uygulamalarla ilgili öğrenci/öğretmen görüşleri alındığından, bu çalışmalarda MT'nin kullanım şekli açısından değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak çalışmaların genelinde MT bilişsel veya duyuşsal yönden öğrencilerin veya öğretmen adaylarının gelişimini sağlamak amacıyla kullanılmış olup, MT'nin amaç olarak kullanıldığı çalışma sayısının, araç olarak kullanıldığı çalışma sayısına oranla oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Çalışmaların Matematik Tarihinin Kullanım Yolları Açısından Değerlendirilmesi

Türkiye'de ve yurtdışında MT'nin kullanımı üzerine yapılan çalışmalarda MT'nin kullanım yolu Tzanakis ve Arcavi (2002) tarafından ortaya koyulan 13 yol dikkate alınarak değerlendirilmiş ve yurt dışındaki çalışmalardaki durumla karşılaştırılması yapılmıştır. Bu 13 yol; tarihsel ufak parçalar, tarihsel metinler üzerine araştırma projeleri, birincil kaynaklar, çalışma yapıları, tarihsel paketler, tarihsel problemler, hatalar-alternatif kavramlar-sezgisel tartışmalar, mekanik araçlar, deneysel matematik etkinlikleri (tartışmalar, gösterimler, yöntemler, oyunlar), piyesler, filmler veya diğer görsel öğeler, okul dışı deneyimleri (müze gezileri vb.), internet olarak sıralanabilir.

Türkiye'de öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların (A7, A29, A44, A45, A51) genelinde MT'nin kullanımının içeriğe tarihsel ufak parçaların eklenmesi ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda matematik bilginlerinin hayat hikâyeleri, eski sayı sistemleri, eski kültürlerdeki aritmetik işlemlerin nasıl yapıldığı öğrenme öğretme sürecine dâhil edilmiştir. (A8 ve A22) nolu çalışmalarda öğrencilere geçmişte kullanılan karekök alma algoritmaları (Babil ve Erzurumlu İbrahim Hakkı) öğretilmiş ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. (A6) nolu çalışmada ise öğretmen adayları kübik eşitliklerin çözümünü Abu Kamil yöntemi ile Cabri programında uygulayarak gerçekleştirmişlerdir. A6, A8 ve A22 nolu çalışmalarda MT'nin kullanım yollarından biri olan deneysel matematik etkinliklerine (yöntem) başvurulmuştur. A1 ve A11 nolu çalışmalarda ise MT'ye çalışma yapıları içerisinde yer verilmiştir.

Yurt dışındaki çalışmalarda Türkiye'de yapılmış çalışmalardan farklı olarak MT'nin kullanımında çeşitli yollara başvurulduğu dikkat çekmektedir. A34, A35, A37 ve A38 nolu çalışmalarda tarihsel problemler, A12, A15, A18 nolu çalışmalarda birincil kaynaklar, A33, A39 nolu çalışmalarda internet, A3, A36, A50 nolu çalışmalarda ise tarihsel paketler kullanılmıştır. Bagni (2005) ise MT'nin kullanımında, geçmişteki matematik bilginlerinin yaptıkları hatalardan yararlanmışlardır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

MT'nin kullanımına yönelik yapılan çalışmalar örneklem düzeyine ve kullanılan yöntemlere göre incelendiğinde, çalışmaların çoğunluğunun öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü tespit edilmiştir. MT'nin sınıflarda etkili şekilde kullanılabilmesi için öğretmen adaylarının bu konuda tecrübeli olmaları ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalışmaların çoğunun öğretmen adayları üzerinde yapılması doğal karşılanabilir. Yapılan çalışmaların çoğunda MT'nin başarı, tutum, inanç, öz-yeterlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan deneysel çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Çalışmalarda sıklıkla anket/ölçek kullanılmıştır. Özellikle literatürde MT ile ilgili engeller ifade edilmekte, MT'nin öğrenciler tarafından sevilmeceğine, öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde arttırmayacağına yönelik görüşler (Ho, 2008; Panasuk ve Horton, 2012; Siu, 2007; Tzanakis ve

Arcavi, 2002) yer almaktadır. Bu durum araştırmacıları matematik tarihinin öğrencilerin matematik başarıları ve tutumu üzerinde etkisini araştırmaya itmiş olabilir.

MT'nin kullanım amacı açısından çalışmalar incelendiğinde, MT'nin kullanımının; öğrencilerin, öğretmenlerin matematik başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına, matematik öz yeterlik düzeylerine, matematiğin doğasına yönelik inançlarına, matematiksel düşünme kavramını anlayışlarına etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme öğretme ortamlarında tarihsel içerikli bir proje/kurs/öğretim sürecinde yapılan uygulamalar sonucu öğretmen/öğretmen adaylarından yansımaların sunulduğu çalışma sayısı frekans olarak ikinci sırada yer almaktadır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bu durum, MT'nin çoğunlukla araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Eğitimin iki önemli ögesinden biri öğretmen, diğeri ise öğrencidir. İdareciler ve veliler, öğretmenlerden, başarılı (seçme ve yerleştirme sınavlarında yüksek puan alan) ve öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrenciler yetiştirmelerini beklemektedirler. Öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için derslerini uygun yöntem, teknik ve strateji kullanarak zenginleştirmeleri gerekmektedir. MT'nin kullanımının öğrencilerin matematik başarılarını, matematiğe yönelik tutumlarını ve öğrenme motivasyonunu arttıracığı sıklıkla literatürde vurgulanmaktadır (Baki, 2008; Ernest, 1998; Fauvel, 1991; Fried, 2001; Gulikers ve Blom, 1998; Jankvist, 2009a; Liu, 2003; Wilson ve Chauvot, 2000; Tzanakis ve Arcavi, 2002). Dolayısıyla sözü edilen amaçlar için MT'nin kullanıldığı çalışma sayısının sayıca fazla olması bu nedenlerle ilişkilendirilebilir.

Çalışmalar sonuçları açısından incelendiğinde, MT'nin başarı ve tutum üzerinde olumlu etkilerini ve olumlu bir etkiye neden olmadığını rapor eden çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Matematik tarihinin kullanımı birçok araştırmacı tarafından desteklenmekle birlikte, matematik tarihinin kullanımının önünde birçok engelin olduğu bilinmektedir (Ho, 2008; Siu, 2007; Tzanakis ve Arcavi, 2002). MT'nin kullanımı sonucunda öğrencilerin matematik başarılarında ve matematiğe yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir etkinin ortaya çıkmaması, MT'nin bu engeller dikkate alınmadan kullanılması ile açıklanabilir. MT'nin etkili şekilde kullanılabilmesi ve olumlu sonuçlar alınabilmesi için bu engellerin bilinmesi ve yapılacak uygulamaların bu engeller dikkate alınarak planlanması gerekmektedir. Modern matematikle ilişkisiz olan tarihsel içeriğin kullanımı, öğrencilerin dersten soğumasına yol açabilmekte, öğrenme motivasyonlarının düşmesine zemin hazırlamaktadır. Seçme ve yerleştirme sınavlarına girecek öğrenciler için bu durumun ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur (Bütüner, 2014). Modern matematikle ilişkisiz olan tarihsel içeriğin kullanımının öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği çalışma sonuçlarıyla da ortaya konulmuştur (A16, A31, A51). A51 nolu çalışmada tarihsel içerikli etkinliklere yönelik lise son sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tamamı, Mısırlılarda kesirler etkinliğini zor bulmuşlardır. Mısırlıların kullandıkları hiyeroglifler etkinliğinde ÖSS kaygısı nedeniyle ilgilenmeyen öğrenciler olduğu gibi, öğrencilerin geneli hiyeroglif çizimleri yapmayı zor bulmuşlardır. Etkinlikler içerisinde öğrencilerin en çok sevdiği etkinlik Treviso aritmetiği-çarpması olmuştur. A16 nolu çalışmada MT kullanımının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeleri ve tutumları üzerindeki yansımalarını araştırmıştır. Tarihsel içerik olarak Eski Mısır, Babil ve İslam Kültüründe sayı sistemleri, Eski Mısırdaki çarpma, bölme işlemleri, kesirler ve Hint kültüründe çarpma ve bölme işlemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin kafes yolu dışında kalan etkinlikleri sıkıcı buldukları tespit edilmiştir.

MT'nin kullanım yolları açısından çalışmalar incelendiğinde, Türkiye'de yapılan çalışmaların genelinde, tarihsel ufak parçalar yoluyla MT'ye yer verildiği görülmektedir. Bu sonucu destekleyen diğer bir çalışmada (Baki ve Bütüner, 2013) Türkiye'deki ortaokul matematik ders kitaplarında tarihsel içerik olarak büyük ölçüde tarihsel ufak parçalara (hayat hikâyelerine, eski sayıların yazılışlarına, pi sayısının bulunan farklı değerlerine vb.) yer verildiği tespit edilmiştir. MT'nin araç olarak kullanımında farklı yollar mevcuttur. Hatalar, tarihsel problemler, matematik bilginlerinin kullandıkları farklı ispat biçimleri, okul dışı etkinlikler,

birincil kaynaklar, oyunlar, mekanik araçlar, internet MT'nin kullanımındaki yollardan bazılarıdır (Tzanakis ve Arcavi, 2002). Örneğin, MT, öğrencilerin kavram yanlışlarının ortaya çıkarılmasında kullanılabilir. Bagni (2002) çalışmasında grandi serilerini kullanarak öğrencilerin tarihteki matematik bilginlerinin düştükleri hatalara düştüklerini tespit etmiştir. Tarihsel problemler de MT'nin kullanım yollarındandır. Ancak Türkiye'de yapılan çalışmaların hiçbirinde tarihsel problemlerin kullanılmadığı tespit edilmiştir. (A34, A35, A37 ve A38) nolu çalışmalarda ise MT'nin tarihsel problemler yoluyla kullanıldığı görülmektedir. Tarihsel problemlerin kullanımı öğrencilerin matematik başarılarının artmasını sağlamış (A35), matematiksel düşünme kavramına ilişkin anlayışlarının (A37) ve matematiğin doğasına yönelik inançlarının derinleşmesine (A38) neden olmuştur. MT'nin birincil kaynaklar yoluyla kullanıldığı (A12, A15, A18), internet yoluyla kullanıldığı, (A33, A39) nolu çalışmalarda da olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. A3, A36, A50 nolu çalışmalarda ise tarihsel paketler kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında ileride bu konuda araştırma yapacak olanlar için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- İlkokul öğrencileri, müfredat hazırlayıcılar ve üniversitelerde MT dersi veren akademisyenler üzerinde yapılan çalışma sayısının az oluşu dikkate alındığında, bu guruplar üzerinde MT odaklı çalışmalar yürütülebilir.
- Yapılan çalışmaların genelinde MT araç olarak (tutum, başarı, özyeterlik vb.) kullanıldığından, ileride araştırma yapacak olan araştırmacılar MT'yi amaç olarak kullanabilirler.
- MT'nin araç olarak kullanıldığı (başarı, tutum artışı sağlamak vb.) kimi çalışmada olumlu sonuçlar, kimisinde olumsuz sonuçlar rapor edilmiştir. Bazı çalışmalarda öğrenciler MT etkinliklerini sıkıcı ve gereksiz bulduklarını ve beğenmediklerini vurgulamışlardır. Bu yüzden Türkiye'de ileride bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacıların MT'nin kullanımının önündeki engelleri dikkate alarak, MT'yi kullanmaları önerilir. Örneğin, modern matematikten kopuk olan bir tarihsel içeriğin (sayı sistemleri arasındaki dönüşüm veya eski sayı sistemlerinde aritmetik hesaplamalar) iki saatlik ders süresince kullanılması öğrencilerde huzursuzluk hissi uyandırabilir.
- Türkiye'de MT üzerine yapılan çalışmalarda tarihsel ufak parçaların veya deneysel matematik etkinliklerinin sıklıkla kullanıldığı dikkate alındığında, ileride bu konuda araştırma yapacakların, MT'nin farklı kullanım yollarına (tarihsel problemler, hatalar, birincil kaynaklar, müze gezileri, internet) başvurmaları önemlidir.

5. KAYNAKLAR

- Arcavi, A. (1991). Two benefits of using history. *For the learning of mathematics*, 11(2), 11.
- Awosanya, A. (2001). Using history in the teaching mathematics. Unpublished Thesis, America: Florida State University.
- Bagni, G.T. (2005), Infinite series from history to mathematics education, *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, <http://www.cimt.org.uk/journal/bagni.pdf> adresinden alınmıştır.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Trabzon: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bidwell, J. (1993). Humanize your classroom with the history of mathematics. *The Mathematics Teacher*, 86(6), 461-464.
- Bütüner, S. Ö. (2014). Matematik Tarihiyle Zenginleştirilmiş Sınıf Ortamlarından Yansımalar: Bir Aksiyon Araştırması. Unpublished Thesis, Turkey:Karadeniz Technical University
- Bütüner, S. Ö. (2016). The use of concrete learning objects taken from the history of mathematics in mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(8), 1156-1178.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

- Ernest, P. (1998). The history of mathematics in the classroom. *Mathematics in School*, 27(4), 25-31.
- Esteve, R. M. (2008). Understanding mathematics through its history. Third ICESHS, Austrian Academy of Sciences, Vienna.
- Fauvel, J. (1991). Using history in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 11(2), 3-6.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The State of the Art-So Far, *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.
- Fried, N. M. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist?. *Science and Education*, 10, 391-408.
- Furinghetti, F., & Somaglia, A. M. (1998). History of mathematics in school across disciplines. *Mathematics in School*, 27(4), 48-51.
- Glaubitz, M. R. (2007, July). The use of original sources in the classroom. Proceedings of the 5th European Summer University, Prague.
- Gulikers, I., & Blom, K. (2001). A historical angle, a survey of recent literature on the use and value of history in geometrical education. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 223-258.
- Haverhals, N., & Roscoe, M. (2010). The history of mathematics as a pedagogical tool: teaching the integral of the secant via Mercator's projection. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(2-3), 339-360.
- Ho, W. K. (2008). Using history of mathematics in the teaching and learning of mathematics in Singapore. Paper presented at the 1st RICE, Singapore: Raffles Junior College.
- Jankvist, T. U. (2009a). A categorization of the whys and hows of using history in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics Education*, 71(3), 235-261.
- Lawrence, S. (2006). Maths is good for you: web-based history of mathematics resources for young mathematicians and their teachers. *Journal of the British Society for the History of Mathematics*, 21, 90-96.
- Leng, N. W. (2006). Effects of an ancient chinese mathematics enrichment programme on secondary school students' achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4, 485-511.
- Lim, S. Y. (2011, July). Effects of using history of mathematics on junior college students' attitudes and achievement, Retrieved July 15, 2012 from http://www.merga.net.au/documents/RP_SIEW.YEE.LIM_MERGA34-AAMT.pdf.
- Lim, S. Y., & Chapman, E. (2015). Effects of using history as a tool to teach mathematics on students' attitudes, anxiety, motivation and achievement in grade 11 classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 90(2), 189-212.
- Liu, P. (2003). Do teachers' need to incorporate the history of mathematics in their teaching?. *Mathematics Teacher*, 96(6), 416-421.
- Marshall, G. L., & Rich, B. S. (2000). The role of history in a mathematics class. *Mathematics Teacher*, 93(8), 704-706.
- Nataraj, M. S., & Thomas, M. O. J. (2009). Developing understanding of number system structure from the history of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 96-115.
- NCTM (2006). *Historical topics for the mathematics classroom*. Reston, VA: Author.
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta-Study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-Analysis and Meta-Synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Sandelowski, M. and Barroso, J. (2003). Toward a Metasynthesis of Qualitative Findngs on Motherhood in HIV-Positive Women, *Research in Nursing & Health*, 26, 153-170.
- Siu, M. K. (2007). No, I don't use history of mathematics in my class. why? In F. Furinghetti, S. Kaijser, and C. Tzanakis (Eds.), *Proceedings HPM2004 & ESU4* (revised edition, pp. 268-277). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Swetz, J. W. (1997). Using problems from the history of mathematics in classroom instruction, In Swetz, F., Fauval, J., Bekken, O., Johansson, B., & Katz, V. (Eds.), *Learn from the masters*. The Mathematical Association of America.
- TTKB (2013). Ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf matematik öğretim programı, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 01.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Tzanakis, C., & Arcavi, A. (2002). Integrating history of mathematics in the classroom: an analytic survey, In Favuel, J., & Van Manen, J. (Eds.), *History in mathematics education* (pp. 201-240), Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Wilson, P. S., & Chauvot, J. B. (2000). Who? How? What? A strategy for using history to teach mathematics. *Mathematics Teacher*, 93(8), 642-645

Ek 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

- A1. Albayrak, Ö. (2008). *Matematik tarihiyle işlenmiş olan derslerin matematik özyeterlik algısına ve matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- A2. Aydoğdu, N., & Yüksel, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihi inanç ve tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 186-194.
- A3. Awosanya, A. (2001). *Using history in the teaching mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, America.
- A4. Alpaslan, M. (2014). *Prospective elementary mathematics teachers' knowledge of history of mathematics and their attitudes and beliefs towards the use of history of mathematics in mathematics education*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- A5. Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2013). 6. 7. ve 8. Sınıf ders kitaplarında matematik tarihinin kullanım şekilleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 849-872.
- A6. Baki, A., & Güven, B. (2009). Khayyam with Cabri: experiences of pre-service mathematics teachers with Khayyam's solution of cubic equations in dynamic geometry environment. *Teaching mathematics and Its Applications*, 28, 1-9.
- A7. Bayam, S. B. (2012). *İlköğretim matematik eğitiminde öğrencilerin matematik tarihi bilmelerinin matematiğe yönelik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi.
- A8. Başbüyük, K. (2012). *Matematik tarihinin matematik derslerinin öğretiminde kullanılması: İbrahim Hakkı perspektifi ve Babil yöntemi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- A9. Bellomo, C., & Wertheimer, C. (2010). A discussion and experiment on incorporating history into the mathematics classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(4), 19-24.
- A10. Burns, B. A. (2010). Pre-Service Teachers' Exposure to Using the History of Mathematics to Enhance Their Teaching of High School Mathematics. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 4, 1-9.
- A11. Bütüner, S. Ö. (2014). *Matematik tarihi etkinlikleriyle zenginleştirilmiş sınıf ortamlarından yansımalar: Bir aksiyon araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- A12. Carter, J. (2014). Writing in a history of mathematics capstone course. *Primus*, 24(6), 544-556.
- A13. Charalambous, C. Y., Panaoura, A., & Philippou, G. (2009). Using the history of mathematics to induce changes in preservice teachers' beliefs and attitudes: insights from evaluating a teacher education program. *Educational Studies in Mathematics*, 71(2), 161-180.
- A14. Clark, K. M. (2012). History of mathematics: illuminating understanding of school mathematics concepts for prospective mathematics teacher. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 67-84.
- A15. Despeaux, S. E. (2014). Collective research projects in history of mathematics classroom. *Primus*, 24(8), 684-697.
- A16. Dickey, G. (2001). A historical approach to teaching the british columbia mathematics eight course. Unpublished master dissertation, Simon Fraser University.
- A17. Fadlelmula, F. K. (2015). Pre-service teachers' point of views about learning history of mathematics: a case study in Turkey. *BSHM Bulletin*,
- A18. Fenaroli, G., Furinghetti, F., & Somaglia, A. (2014). Rethinking mathematical concepts with the lens of the history of mathematics: an experiment with prospective secondary teachers. *Science & Education*, 23, 185-203.
- A19. Furinghetti, F. (2007) Teacher education through the history of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 66(2), 131-143.
- A20. Gazit, A. (2013). What do mathematics teachers and teacher trainees know about the history of mathematics?. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(4), 501-512.
- A21. Goodwin, D. M. (2007). *Exploring the relationship between high school teachers' mathematics history knowledge and their images of mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell.
- A22. Göktepe, S., & Özdemir, A. Ş. (2013). An example of using history of mathematics in classes. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(3), 125-136.
- A23. Gönülateş, F. O. (2004). *Prospective teachers' views on the integration of history of mathematics in mathematics courses*. Unpublished master dissertation, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- A24. Gürsoy, K. (2011). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin inanç ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- A25. Haile, T. K. (2008). *A Study on the use of history in middle school mathematics: The Case of Connected Mathematics Curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- A26. Haverhals, N., & Roscoe, M. (2010). The history of mathematics as a pedagogical tool: teaching the integral of the secant via Mercator's projection. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(2-3), 339-360.
- A27. Horton, L. B., & Panasuk, R. M. (2011). Raising awareness the history of mathematics in high school curriculum. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(16), 37-46.
- A28. Huntley, M. A., & Flores, A. (2010). A history of mathematics course to develop prospective secondary mathematics teachers' knowledge for teaching. *Primus*, 20(7), 603-616.
- A29. İdiküt, N. (2007). *Matematik öğretiminde tarihten yararlanmanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- A30. Jankvist, T. U. (2009b). *Using history as a goal in mathematics education*. Unpublished doctoral dissertation, Roskilde University.
- A31. Kaye, E. (2008). The aims of and responses to a history of mathematics videoconferencing project for schools, Retrieved May 5, 2008 from <http://bsrlm.org.uk/IPs/ip28-3/BSRLM-IP-28-3-12.pdf>.
- A32. Krussel, L. (2000). Using history to further the understanding of mathematical concepts. *Primus*, 10(3), 273-276.
- A33. Lawrence, S. (2006). Maths is good for you: web-based history of mathematics resources for young mathematicians and their teachers. *Journal of the British Society for the History of Mathematics*, 21, 90-96.
- A34. Leng, N. W. (2006). Effects of an ancient chinese mathematics enrichment programme on secondary school students' achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4, 485-511.
- A35. Lim, S. Y., & Chapman, E. (2015). Effects of using history as a tool to teach mathematics on students' attitudes, anxiety, motivation and achievement in grade 11 classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 90, 189-212.
- A36. Lit, C. K., Siu, M. K., & Wong, N. Y. (2001). The use of history in the teaching of mathematics: theory, practice, and evaluation of effectiveness. *Educational Journal*, 29(1), 17-31.
- A37. Liu, P., & Niess, M. L. (2006). An exploratory study of college students' views of mathematical thinking in a historical approach calculus course. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(4), 373-406.
- A38. Liu, P. H. (2009). History as a platform for developing college students' epistemological beliefs on mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(3), 473-499.
- A39. Loats, J., White, D., & Rubino, C. (2014). History of mathematics: three activities to use with undergraduate students and in service teachers. *Primus*, 24(8), 698-709.
- A40. Marshall, G. L. (2000). *Using history of mathematics to improve secondary students' attitudes toward mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University.
- A41. Mayfield, B. (2001). A history of mathematics course as a senior seminar. *Primus*, 11(3), 245-257.
- A42. Miller, C. C. (2002). Teaching the history of mathematics. *Primus*, 12(4), 334-346.
- A43. Nataraj, M. S., & Thomas, M. O. J. (2009). Developing understanding of number system structure from the history of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 96-115.
- A44. Özcan, D. (2014). *Anadolu lisesi öğrencilerine uygulanan matematik tarihi etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğretim programının matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- A45. Özdemir, A. Ş., & Yıldız, S. G. (2015). Sınıfta matematik tarihinin kullanımına bir örnek: Babil sayma sistemi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 26-49.
- A46. Panasuk, R. M., & Horton, L. B. (2012). Integrating history of mathematics into curriculum: what are the chances and constraints?. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 7(1), 3-20.
- A47. Percival, I. (2004). *The use of culture perspectives in the elementary school mathematics classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Simon Fraser University.
- A48. Povey, H. (2014). Walking in a foreign and unknown landscape: studying the history of mathematics in initial teacher education. *Science & Education*, 23(1), 143-157.
- A49. Sözen, S. (2013). *A phenomenological study on incorporating the history of mathematics into teaching from the perspective of primary and mathematics teacher*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- A50. Sullivan, K. M. (2000). *Preservice secondary mathematics teachers' attitudes about the history of mathematics*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- A51. Tözlyurt, E. (2008). *Sayılar öğrenme alanı ile ilgili MT'den seçilen etkinliklerle yapılan dersler hakkında lise son sınıf öğrencilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- A52. Yıldız, C. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin MT'yi derslerinde kullanma durumlarının incelenmesi: HİE'den yansımalar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Ek 2: Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Çalışmalar	Yöntemler								Örneklem Öğrenim Düzeyi	Veri Toplama Araçları	Yayın Türü/ Yılı
	Tarama	Deneysel	İlişkisel	Durum	Olgu Bilim	Boylamsal	Karma	Aksiyon			
Albayrak [1]		x							Ortaokul öğrenci	test ve ölçek	YTez/2008
Aydoğdu vd [2]			x						öğretmen adayı	Ölçek	Mak/2013
Awosanya [3]		x							Lise öğrencisi	Test	DrTez/2001
Alpaslan [4]	x	x							öğretmen adayı	test ve anket	YTez/2014
Baki vd [5]								x	-----	ders kitapları	Mak/2013
Baki vd [6]								x	öğretmen adayı	öğrenci ürünleri	Mak/2009
Bayam [7]		x							Ortaokul öğrenci	test ve ölçek	YTez/2012
Başbüyük [8]		x							Lisans öğrencisi	test ve ölçek	YTez/2012
Belloma vd [9]		x							Lise öğrencisi	Test	Mak/2010
Burns [10]								x	Öğretmen adayı	yazılı görüş formu, anket	Mak/2010
Bütüner [11]								x	Ortaokul öğrenci	mülakat, ölçek, gözlem, yazılı görüş formu	DrTez/2014
Carter [12]								x	Öğretmen adayı	öğrenci ürünleri	Mak/2014
Charalambus vd [13]						x			Lisans öğrencisi	Ölçek	Mak/2009
Clark [14]				x					Öğretmen adayı	öğrenci ürünleri yansıtıcı günlükleri	Mak/2012
Despeaux [15]								x	Öğretmen adayı	öğrenci ürünleri	Mak/2014
Dickey [16]								x	Ortaokul öğrenci	Anket, mülakat, video kaydı, öğrenci günlükleri	YTez/2001
Fadlelmula [17]			x						Öğretmen adayı	Yazılı görüş formu	Mak/2015
Fenaroli vd [18]								x	Öğretmen adayı	gözlem, mülakat, öğrenci ürünleri	Mak/2014
Furinghetti [19]								x	Öğretmen adayı	öğrenci ürünleri	Mak/2007
Gazit [20]		x							Öğrt/Öğrt adayı	Test	Mak/2013
Goodwin [21]			x						Öğretmen	ölçek, test	DrTez/2007
Göktepe vd [22]				x					Ortaokul öğrenci	yazılı görüş formu	Mak/2013
Gönülateş [23]		x							Öğretmen adayı	Anket, ölçek	YTez/2004
Gürsoy [24]		x							Öğretmen adayı	mülakat, ölçek	YTez/2011
Haile [25]				x					Ortaokul öğrenci/Öğrt/müfre dat hazırlayıcı uzman	Mülakat	DrTez/2008
Havervals vd [26]				x					Lisans öğrencisi	Mülakat	Mak/2010
Horton vd [27]			x						Öğretmen	Ölçek	Mak/2011
Huntley vd [28]								x	Öğretmen adayı	öğrenci ürünleri	Mak/2010
İdikut [29]		x							Ortaokul öğrenci	test, ölçek	YTez/2007
Jankvist [30]								x	Lisans öğrencisi	Anket, mülakat, video kaydı, öğrenci ürünleri	DrTez/2009
Kaye [31]				x					İlkokul öğrencisi	Mülakat	Mak/2008
Krusel [32]								x	Lisans öğrencisi	yazılı görüş formu	Mak/2000
Lawrence [33]								x	Ortaokul öğrenci	Anket, mülakat	Mak/2006
Leng [34]		x							Ortaokul öğrenci	Test	Mak/2006
Lim vd [35]		x							Lise öğrencisi	test, ölçek	Mak/2015
Lit vd [36]		x							Ortaokul öğrenci	Ölçek	Mak/2001
Liu vd. [37]		x							Lisans öğrencisi	Mülakat, yazılı görüş formu, öğrencilerin matematik özgeçmişleri	Mak/2006
Liu [38]		x							Lisans öğrencisi	Mülakat, yazılı görüş	Mak/2009

				formu, öğrencilerin matematik özgeçmişleri	
Loats vd [39]		x	Öğretmen	Gözlem	Mak/2014
Marshall [40]		x	Lise öğrencisi	ölçek, mülakat, gözlem, öğrenci günlükleri	YTez/2000
Mayfield [41]		x	Lisans öğrencisi	öğrenci ürünleri	Mak/2001
Miller [42]		x	Öğretmen adayı	Yazılı görüş formu	Mak/2002
Nataraj vd [43]	x		Ortaokul öğrenci	Test	Mak/2009
Özcan [44]	x		Lise öğrencisi	Test	YTez/2014
Özdemir vd [45]		x	Ortaokul öğrenci	Yazılı görüş formu	Mak/2015
Panasuk vd [46]	x		Öğretmen	Anket	Mak/2012
Percival [47]		x	Öğretmen	Anket, mülakat, gözlem, video kaydı, öğrenci, öğretmen günlükleri ve öğrenci ürünü	DrTez/2004
Povey [48]		x	öğretim üyesi	Mülakat	Mak/2014
Sözen [49]		x	Öğretmen	mülakat, gözlem	YTez/2013
Sullivan [50]	x		Öğretmen adayı	Ölçek	YTez/2000
Tözluyurt [51]		x	Lise öğrencisi	Mülakat	YTez/2008
Yıldız [52]		x	Öğretmen	mülakat, gözlem, ölçek	DrTez/2013

Extended Abstract

There are many reasons why using the history of mathematics in the classroom is a good idea. The National Council of Teachers of Mathematics emphasizes the importance of historical perspectives in mathematics teaching. Among the new goals for students listed in the Council's Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, the very first goal, 'learning to value mathematics', specifies: students should have numerous and varied experiences related to the cultural, historical and scientific evolution of mathematics so that they can appreciate the role of mathematics in the development of our contemporary society and explore relationships among mathematics and the disciplines it serves. These reasons include cognitive, affective, sociocultural, developmental and evolutionary aspects. Historical content was initially included in mathematics course books in Turkey with the new curriculum adopted in 2004. In this respect, it can be seen that studies on the use of historical content is only few and yet to be popularized in Turkey. Through this study, the purposes of studies based on the use of history of mathematics, methods and processes, similarities and differences among implementations, results of those studies and types of studies needed in the future were explained in a comprehensive manner. For this reason, this study is expected to shed light on further research. Researchers will be able to have a general overview on the use of history of mathematics and its reflections by only reading this paper instead of reading 52 one by one and will plan their own studies in a better way. Furthermore, thanks to this paper, hence researches will be able to know which subjects had been studied before; undertaking same kinds of studies would be avoided. Within the scope of this paper, studies carried out on the use of history of mathematics both in Turkey and abroad between 2000 and 2015 were interpreted and synthesized in a critical approach.

Following questions were tried to be answered in this study;

- How is the distribution of studies on the use of history of mathematics according to publishing type, level of sampling, methods and data collection tools?
- How is the distribution of studies on the use of history of mathematics according to their purposes?
- What kind of results was obtained through the studies on the use of history of mathematics?
- How is the distribution of history of mathematics in terms of being used as "a tool" or "a goal"?
- In which ways history of mathematics was used?

This paper is a meta-synthesis study included in content analysis studies. Meta-synthesis depends on interpreting and synthesizing studies on a common subject in a critical approach creating themes and templates. Most of the studies analyzed in this research were experimental and case studies. Most of the studies were conducted with teacher candidates and surveys/scale and semi-structured interview questions were used as the data collection tools. Another result obtained through this study was the fact that history

of mathematics is generally used as a tool. It was identified that in most of the studies conducted in Turkey, history of mathematics is used by historical snippets.

Teacher candidates should be experienced and well-informed in order to use history of mathematics efficiently. However, studies show that teacher candidates feel incompetent in using history of mathematics in classes and it was identified that their knowledge of historical content is in a low level. When considered from this point of view, it is normal that the study was conducted mostly with teacher candidates. Most of the studies are experimental ones with the purpose of determining the effect of history of mathematics on success/attitude. It is seen that mostly survey/scale was used in those studies. Particularly within the literature, obstacles related to history of mathematics are mentioned and it is emphasized that historical content does not attract students and does not improve success and attitude of students. This situation may have been the driving force for researchers to study on the effect of history of mathematics on students' success and attitude. When the studies conducted in Turkey and abroad were compared, it was identified that in the studies conducted in Turkey, mostly historical snippets were used rather than other ways of using history of mathematics (experimental mathematics activities).

Researchers to study on the use of history of mathematics should know the possible obstacles and take relevant measures in order to prevent those. The most important one of those measures is consistency between history of mathematics and modern mathematics. In addition to this, when it is considered that studies conducted in Turkey mostly include historical snippets or use experimental mathematics activities (methods), researchers may contribute to the literature by using different ways of using history of mathematics and presenting its reflections on students.



Türkiye'deki İlkokul Öğretmenlerinin Yazma Öğretimi Uygulamaları ve Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması *

An Evaluation of Turkish Primary School Teachers' Practices and Perceptions of Teaching Writing: A Mixed Method Study

Ahmet YAMAÇ**, Ergün ÖZTÜRK***

• *Geliş Tarihi:* 30.10.2017 • *Kabul Tarihi:* 10.03.2018 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Yamaç, A., & Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkököl öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867. doi: 10.16986/HUJE.2018037559

Citation Information: Yamaç, A., & Öztürk, E. (2018). An evaluation of Turkish primary school teachers' practices and perceptions of teaching writing: A mixed method study. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 846-867. doi: 10.16986/HUJE.2018037559

ÖZ: Bu araştırmanın amacı ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarını incelemektir. Öğretmenlerin yazma öğretimine ayırdıkları süreler, yazma öğretimine hazırlıkları, verdikleri yazma tür ve görevleri, kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma öğretimine yönelik inançları ve tutumları ile yazma öğretimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma karma yöntem yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kayseri merkez ilçelerdeki 20 ilkökulda görev yapmakta olan toplam 303 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak genel bilgi formu, yazma tür ve görevleri anketi, kanıta dayalı yazma uygulamaları anketi, yazma öğretimi öz yeterliği ölçeği, yazma tutumları ölçeği ve yazma öğretimi görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu yazma öğretimi için kişisel hazırlıklarını yeterli, yaklaşık yarısı üniversitedeki yazma eğitimlerini yetersiz ve zayıf, yarısından fazlası da hizmet içi eğitim ve kursları yetersiz ve zayıf bulmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin günde ortalama 23 dakika yazı yazdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uzun süreli ve çok paragraflı yazma çalışmalarına daha az katılmaktadırlar. Öğretmenler süreç temelli yazma uygulamaları ve yazma stratejilerinin öğretimine daha az yer vermektedirler. Son olarak, öğretmenlerin yazma tutumları ve öz yeterlikleri kanıta dayalı yazma uygulamalarına anlamlı bir katkıda bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yazma öğretimi, ilkököl öğrencileri, yazma türleri, kanıta dayalı yazma ve yazma öğretimi öz yeterliği

ABSTRACT: The purpose of the current study is to examine the third and fourth-grade teachers' practices of the teaching of writing and perceptions about writing. Primary school teachers' views about time devoted to student writing and the teaching of writing, their preparation to teach writing, writing activities assigned to students, their use of evidence-based writing practices, their effectiveness in teaching writing and their attitudes about writing were examined. The study was conducted with 303 classroom teachers from 20 primary schools in Kayseri province. As data collection tools, general information form, writing assignments survey, evidence-based writing practices survey, teacher self-efficacy and attitudes scales, and writing instruction interview form were used. The findings have indicated that the majority of teachers think that their personal preparation for the teaching of writing is adequate, nearly half of teachers think that writing education they receive at university is poor and inadequate, and more than half of teacher think that in-service training and courses are poor and inadequate. They have reported that students spent an average of 23 minutes on writing. Furthermore, students have participated less in long and meaningful writing activities and teachers have included the practices of process-based writing and the teaching of writing

* Bu araştırmanın bir bölümü 8-11 Mayıs 2017 tarihleri arasında Kıbrıs'ta düzenlenen 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., e-posta: ahmetyamac@erciyes.edu.tr (ORCID: 0000-0002-8027-5121)

*** Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., e-posta: ergunozturk@erciyes.edu.tr (ORCID: 0000-0002-4800-8437)

strategies less. Finally, writing attitude and the teaching of writing self-efficacy have contributed positively to evidence-based writing practices.

Keywords: The teaching of writing, primary school students, writing assignments, evidence-based writing practices, and beliefs of teaching writing

1. GİRİŞ

Akademik ve mesleki yaşamdaki en temel becerilerden biri olan yazmanın önemi günümüzde giderek artmaktadır. Yazmanın biçimi ve şekli günümüz bilgi ve iletişim teknolojileri ile her ne kadar değişmeye başlasa da yazma becerisi önemini yitirmemiştir. Yazmanın öğrenme, okuma ve kendini ifade etmedeki önemi birçok rapor ve araştırmada vurgulanmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların, öğretmenlerin ve karar alıcıların yazma ve yazma öğretimi üzerinde daha fazla durmaları gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Yazma, öğrencilerin yeni konular öğrenmelerinde (Tompkins, 2008), kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde (Tompkins, 2008) ve okuma becerilerini geliştirmelerinde (Graham, Harris, & Hebert, 2011) önemli bir araçtır. Günümüz bireylerinin yazılı belgeler hazırlamaları, teknik raporlar yazmaları ve elektronik iletiler ve bildirimler oluşturmaları gerekmektedir. Sivil hayata ve içinde bulunduğumuz topluma uyum sağlayabilmek için yüksek düzeyde yazma becerisine ihtiyaç duymaktayız (Cutler ve Graham, 2008). Bu yönüyle yazma, öğrenme ortamlarında, mesleki ve toplumsal yaşamda ihtiyaç duyulan en temel becerilerden biri olmaya devam etmektedir.

Uluslararası alanyazına bakıldığında yazma öğretimi ile ilgili çeşitli tartışmalar olduğu görülmektedir. Birçok ülke, öğrencilerinin yazma becerisini ulusal ölçekte değerlendirmekte ve çeşitli raporlarla bu konu üzerine dikkat çekmektedir (National Commission on Writing, 2003; NCES, 2012; UK Department of Education's, 2012). Örneğin, 2003 yılında ABD'de yayınlanan Ulusal Yazma Komisyonu (National Commission on Writing) okuma, yazma ve matematik alanları içerisinde yazmayı en ihmal edilmiş alan olarak görmektedir. Ayrıca rapor, yazma öğretimi ile ilgili kapsamlı bir siyaset olmadığı, öğretmenlerin yazma öğretimine iyi hazırlanmadığı ve yazma becerilerini yeterince değerlendirmediklerini ileri sürmektedir. Yine ABD'de yayınlanan Eğitimde Ulusal İlerleme Raporu (National Assessment of Educational Progress) yazma becerileri ile ilgili 2011'deki araştırmasında, 8. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin yalnızca %27'sinin yeterli ve üstü düzeyde olduğu ifade edilmiştir (NCES, 2012).

Türkiye'de yazma becerileri ile ilgili ulusal çapta bir değerlendirme sistemi olmamasına rağmen, çeşitli çalışmalar ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerini ve başarılarını incelemiştir (Arı, 2008; Arıcı ve Urgan, 2008; Coşkun, 2005; Çelik, 2012; Göçer, 2010; İnce, 2006; Sallabaş, 2009). Türkiye'de yapılan araştırmaların sonuçları, öğrencilerin yazma becerisinden önemli derecede yoksun olduklarını göstermektedir (Arıcı ve Urgan, 2008; Bağcı, 2011; Kaynaş ve Anılan, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013). Tüm bu sonuçlar, ilkokuldan yükseköğretime kadar öğrencilerin yazma becerilerinin oldukça düşük seviyede olduğu ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca ülkemizde, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendiren ulusal bir sistemin olmadığı ve yazma öğretimi ile ilgili ulusal bir raporun hazırlanmadığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye'deki öğrencilerin yazma becerileri ve yazma öğretimi açısından endişe vermektedir.

Yazmanın okullarda nasıl geliştirileceği ve değerlendirileceğinin önündeki engellerden birisi okullardaki yazma öğretimi ile ilgili bilgi eksikliğidir. Etkili öğretim uygulamalarının yapılıp yapılmadığını belirlemek için yazmanın nasıl öğretildiğini izlemek ve incelemek önemlidir (Applebee ve Langer, 2011; Brindle, Graham, Harris ve Hebert, 2016; Bridge ve Hiebert, 1985; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010). Okullarda daha iyi bir yazma öğretiminin planlanması ve uygulanması noktasında programın, öğretmenin, öğrencinin ve ders kitabının neye ihtiyaç duyduğu ancak yazma öğretiminde mevcut durumun bilinmesi ile

tartışılabilir. Bu çerçevede, ilköğretim öğretmenlerinin yazma öğretimi ile ilgili uygulamalarının incelenmesi bu çalışmanın ana iskeletini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin yazma öğretimine ne kadar zaman ayırdıkları, yazma öğretimine nasıl hazırlandıkları, yazma öğretimi ile ilgili ne tür uygulamalar yaptıkları, yazmayı nasıl değerlendirdikleri ve öğrencilere ne tür yazma görevleri verdiklerini ortaya koymaya yönelik dünyanın çeşitli ülkelerinde ilköğretimden liseye kadar oldukça fazla araştırma olduğu görülmektedir (Applebee ve Langer, 2006; Ateş, 2017; Bridge ve Hiebert, 1985; Bridge, Compton ve Cantrell, 1997; Coker Jr, Farley-Ripple, Jackson, Wen, MacArthur, ve Jennings, 2016; Cutler ve Graham, 2008; Douillard, 2006; Graham, ve ark., 2008; Graham, Capizzi, Harris, Hebert ve Morphy, 2014; Gilbert ve Graham, 2010; Hsiang ve Graham, 2016; Kiuvara, Graham ve Hawken, 2009; Laframboise ve Klesius, 1993; Mccarthy ve Ro, 2011; Parr ve Jesson, 2016; Peterson, McClay, ve Main, 2010; Peterson, 2011; Simmerman ve ark., 2012; Simão, Malpique, Frison ve Marques, 2016; Thornton, 2010; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011).

İlköğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, yazma öğretimi ile ilgili aldıkları üniversite eğitimlerini genelde yetersiz buldukları (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Parr ve Jesson, 2016; Simmerman ve ark., 2012) ve öğretmenlerin kendi sınıflarında yazmaya yeteri kadar zaman ayırmadıkları (Brindle ve ark., 2016; Coker Jr ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Hsiang ve Graham, 2016; Peterson ve McClay, 2014; Simao ve ark., 2016) belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalar öğretmenlerin kanıta dayalı yazma uygulamalarına yeterli düzeyde yer vermediklerini (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Simmerman ve ark., 2012) ve beceri ve süreç temelli yazma uygulamalarını dengeli bir şekilde kullanmaya başladıklarını ortaya koymaktadır (Brindle ve ark., 2016; Coker Jr ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; McCarthy ve Ro, 2011; Peterson ve ark., 2010; Peterson ve McClay, 2014; Hsiang ve Graham, 2016). Bazı araştırmalar da yazma öğretiminde teknolojinin yaygın olmasa da kullanılmaya başlandığını göstermektedir (Brindle ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014). İlköğretim düzeyinde öğrencilere verilen yazma tür ve görevlerine bakıldığında, ağırlıklı olarak şiir ve hikâyenin kullanıldığı (Cutler ve Graham, 2008) görülmektedir. Ortaokul ve lise düzeyinde ise çok paragraflı yazma etkinliklerine daha az yer verildiği belirtilmektedir (Applebee ve Langer, 2011; Gilbert ve Graham, 2010; Kiuvara ve ark., 2009).

Bu konuda dünyanın farklı ülkelerinde pek çok çalışma olmasına rağmen, Türkiye’de yazma öğretiminin nasıl yapıldığına ilişkin çok az çalışma vardır (Ateş, 2017; Seban, 2008; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011; Yamaç, Çeliktürk Sezgin ve Kocaarslan, 2016). Yapılan bu çalışmalarda yazma öğretimine yönelik etkilere yeterince yer verilmediği, öğretmenlerin beceri temelli uygulamalara daha fazla eğilimli oldukları ve okuma yazma stratejilerine çok az yer verdikleri görülmektedir. Bu araştırmalar göz önüne alındığında, Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin ne tür yazma görevi verdikleri, yazma öğretimine ne kadar zaman ayırdıkları, yazma sürecinde ne tür etkinlikler yaptıkları ve yazmayı nasıl değerlendirdiklerine ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin yazma öğretiminde yaptıkları uygulamaları ve yazmaya ilişkin algılarını incelemektir.

1.2. Problem Durumu

Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algıları nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimine ilişkin hazırlıkları nasıldır?

2. İlkokul sınıflarında yazma öğretimine ne kadar zaman harcanmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri öğrencilerine ne tür yazma görevleri veriyorlar?
4. Sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları kanıta dayalı yazma uygulamaları nasıldır?
5. Sınıf öğretmenlerinin yazma tutumları ile yazma öz yeterlikleri yazma uygulamalarını nasıl etkilemektedir?
6. Sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları yazma uygulamalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yazma uygulamaları ve algılarını belirlemek amacıyla eş zamanlı karma desen olarak tasarlanmıştır. Eş zamanlı karma desenin amacı, bir araştırma problemini anlamak için hem nitel hem de nicel veriyi aynı anda toplamak ve elde edilen bulguları bütünleştirmektir. Bu desenin altında yatan temel varsayım, bir desenin dezavantajlı tarafını bir diğer desenin kapatması ve araştırma probleminin bütüncül olarak anlaşılmasıdır (Creswell, 2012).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 137 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Gerçek uygulamaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçek ve anketlerin geçerlik ve güvenirlikleri ile ilgili analizler için 154 sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 12 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Bakınız. Tablo 2). Araştırmanın nicel boyutu için Kayseri merkez ilkokulları arasından seçkisiz olarak belirlenen 20 ilkokula toplam 450 adet anket gönderilmiştir. 291 öğretmenden geri bildirim alınmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için öğretmenlerin belirlenmesinde kıdem, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak maksimum çeşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak araştırmada nicel veriler için 291, nitel veriler için 12 olmak üzere toplam 303 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır.

Tablo 1: Araştırmanın Nicel Bölümünde Gerçek Uygulamaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

	f	%
Cinsiyet		
Erkek	80	58.4
Kadın	57	41.6
Sınıf Düzeyi		
Üçüncü Sınıf	65	47.4
Dördüncü Sınıf	72	52.6
Kıdem		
0-5	4	2.9
6-10	14	10.2
11-15	13	9.5
16-20	29	21.2
21 ve üstü	77	56.2
Eğitim Düzeyi		
Yüksek okul	26	19
Lisans	104	75.9
Yüksek Lisans	3	2.2

Doktora	4	2.9
Toplam	137	100
Sınıf Mevcudu		
\bar{X}	26.9	
SS	6.07	

Tablo 2: Araştırmanın Nitel Bölümüne Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Kıdem	Sınıf	Mevcut
Erkek	21	3	28
Erkek	20	4	28
Erkek	22	4	24
Kadın	17	4	25
Kadın	5	3	26
Erkek	10	4	28
Erkek	12	4	25
Kadın	9	3	28
Kadın	15	4	28
Kadın	9	3	32
Kadın	7	3	31
Erkek	30	3	30

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Genel bilgi formu

Bu ankette öğretmenlere cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve kıdem gibi kişisel bilgiler sorulmuştur. Ayrıca öğretmenlere üniversite yıllarında aldıkları yazma eğitiminin niteliği, yazma eğitimi ile ilgili hizmet içi kursların niteliği ve yazma öğretimine kişisel hazırlıkları ile yazma öğretimine ayırdıkları süreler sorulmuştur.

2.3.2. Yazma tür ve görevleri anketi

Anketin ikinci kısmında öğretmenlere 18 yazma türünü yazma görevi olarak ne sıklıkla verdikleri sorulmuştur. Bu anketin hazırlanmasında Cutler ve Graham (2008), Gilbert ve Graham (2010) ve yazma öğretimi akademik kitap ve Türkçe öğretim programı temel alınmıştır. Anket araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Her bir madde 7'li likert derecelendirmesi kullanılarak cevaplanmıştır.

2.3.3. Kanıta dayalı yazma uygulamaları anketi

Anketin üçüncü kısmında öğretmenlere 19 farklı kanıta dayalı yazma uygulamasını ne sıklıkla yaptıkları sorulmuştur. Bu uygulamaların Graham ve arkadaşları tarafından yapılan yazma öğretimi ile ilgili çeşitli metaanalizlerde ve deneysel çalışmalarda yazma becerisini geliştirdiği kanıtlanmıştır (Graham, McKeown, Kiuahara, ve Harris, 2012a; Graham, Harris ve Hebert, 2011; Graham ve Perin, 2007) ve yazma öğretimini değerlendiren birçok araştırmada kullanılmıştır (Brindle ve ark., 2016; Gilbert, ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014; Kiuahara ve ark., 2009). Her bir madde 8'li likert derecesi kullanılarak cevaplanmıştır.

Kanıta dayalı yazma uygulamaları anketinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 154 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Anketin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Ankete Varimax döndürme ile birlikte temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Scree Pilot ve Eigen değerlerine dayalı olarak ortaya çıkan bu iki faktör toplam

varyansın %47'sini açıklamıştır. 11 madde birinci faktör (faktör yükleri .47-.78 arasında), 6 madde de ikinci faktör (faktör yükleri .54-.80 arasında) altında toplanmıştır. Birinci faktör sürece dayalı yazma uygulamaları ve teknoloji kullanımı olarak, ikinci faktör yazmada beceri geliştirme olarak adlandırılmıştır. 3. madde faktör yükü .30'un altında olduğu için, 11. madde ise her iki faktöre de girdiği için analiz dışı bırakılmıştır. Diğer taraftan ölçeğin güvenilirlik analizleri incelendiğinde birinci faktör için Cronbach Alfa değeri .87, ikinci faktör için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Yazma öğretimi öz yeterliği ölçeği

Anketin dördüncü kısmında öğretmenlerin yazma öğretimi öz yeterliklerini ortaya çıkarmak için Graham, Harris, Fink ve MacArthur (2001) ve Gilbert ve Graham'dan (2010) uyarlanan 9 maddeli bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlere öğretim metotları, yazma öğretimine öğrencileri iyi hazırlayabilme, yazma öğretiminde gerekli basamakları bilme, yazma güçlüğü çeken çocuklara yardım edebilme, yazma öğretiminde çaba gösterme, seviyeye uygun yazma ödevi verebilme, öğrencinin seviyesine uygun yazma görevi verebilme, öğrencileri yazma görevlerine motive etme ve etkili öğretim yaklaşımlarını bilebilme ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenlerden 6'lı likert derecelendirmesini kullanarak cevap vermeleri istenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 154 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. 9 maddeli ölçeğe temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Scree Pilot ve Eigen değerlerine dayalı olarak ortaya çıkan tek faktör tarafından toplam varyansın %49'u açıklanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .49 ve .75 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

2.3.5. Yazma tutumları ölçeği

Anketin beşinci kısmında öğretmenlerin yazmaya yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak için Brindle ve arkadaşlarından (2016) uyarlanan 7 maddeli bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlere yazma öğretiminden hoşlanma, boş zamanlarında yazma, yazmaktan hoşlanma, yazma ile ilgili yeni şeyler öğrenme, kendi amaçları için yazma ve yazmayı öğrenme amacıyla kullanma ile ilgili sorular yer almaktadır. Öğretmenlerden 6'lı likert derecelendirmesini kullanarak cevap vermeleri istenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 154 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. 7 maddeli ölçeğe temel bileşenler analizi yapılmıştır. Scree Pilot ve Eigen değerlerine dayalı olarak ortaya çıkan tek faktör toplam varyansın %48'i açıklanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .50 ve .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .85 olarak hesaplanmıştır.

3.4.6. Yazma öğretimi görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerin yazma öğretimi ile ilgili algılarını ve uygulamalarını derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 12 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir:

- Öğrencilerinizde hangi yazma becerilerini geliştirmeyi planlıyorsunuz?
- Yazma sürecinde öğrencilerinize ne tür etkinlikler yaptırıyorsunuz?
- Hangi yazma etkinliklerini ne sıklıkta yaptırıyorsunuz? Neden?
- Öğrencilere hangi yazma görevleri veriyorsunuz? Neden?
- Yazma sürecinde hangi stratejileri öğrencilerinize öğretiyorsunuz?

- Öğrencilerin yazılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Kullandığını değerlendirme araçları nelerdir? Nasıl kullanıyorsunuz?
- Bilgisayar ve internetten yazma öğretiminde faydalanyor musunuz? Nasıl?

2.4. Veri analizi

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 20 ve Lisrel 8.7 kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yazma öğretimine ayırdıkları süreler, verdikleri yazma görev ve türleri, kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma öz yeterlikleri ve yazma tutumları betimsel istatistik (f, %, \bar{X} ve SS) kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca kanıta dayalı yazma uygulamalarının yazma öğretimi öz yeterliği ve yazma tutumu ile ilişkilerini incelemek için Pearson Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Creswell'in (2013) ileri sürdüğü basamaklar takip edilerek analiz edilmiştir: veri yönetimi, okuma ve not alma, tanımlama/sınıflama/yorumlama ve sunma. Creswell'e göre nitel analizde araştırmacıların ortak olarak vurguladıkları noktalar verilerin kodlanması, kodlardan temalara ulaşılması ve verilerin anlaşılabilir bir halde sunulmasıdır. Araştırmacılar öğretmenlerle yapılan görüşmeleri yazıya döktükten sonra analize hazır hale getirmişlerdir. İlk olarak yazılı dökümler baştan sona birkaç kez okunmuş ve yanlarına küçük notlar alınmıştır, daha sonra kod listesi oluşturulmuş ve kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Son olarak kod ve temalar sunularak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Öğretimine İlişkin Hazırlıkları Nasıldır?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %69,3'ü (f: 95) yazma öğretimine kişisel hazırlıkların yeterli görmekteyler. Öğretmenlerden %16,8'i (f: 23) kendisini bu konuda zayıf görürken, %5,1'i (f: 7) yetersiz olarak görmekteyler. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece %8,8'i (f:12) yazıyı iyi öğretebilme noktasında yapmış oldukları hazırlıkta kendilerini çok iyi hissettiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %50,4'ü (f:69) üniversite yıllarında almış oldukları eğitimin kendileri için yeterli olduğunu ifade ederken, %38'i (f:52) hizmet öncesi eğitimlerini yetersiz ve zayıf görmekteyler. Öğretmenlerden %11,7'si (f:16) üniversite yıllarında yazma öğretimi ile ilgili kendilerine verilen eğitimin çok iyi olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin %55,4'ü (f:76) üniversiteden sonra yazma öğretimi ile almış oldukları hizmet içi eğitim ya da kursları zayıf ve yetersiz olarak görmekteyler. Üniversite sonrası alınan hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin %38,7'si (f: 53) yeterli, %5,8'i çok iyi görmekteyler.

3.2. İkinci Araştırma Sorusu: İlkokul Sınıflarında Yazma Öğretimine Ne Kadar Zaman Harcanmaktadır?

Sınıf öğretmenlerine öğrencilerinin haftada kaç dakika yazı yazdıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciler haftada ortalama 117 dakika yazı yazmaktadırlar. Bu da günlük yaklaşık 23 dakikaya karşılık gelmektedir. Öğrencilerin yazma süreleri yüzdelik olarak incelendiğinde, öğretmenlerin %18'i (f:24) öğrencilerinin 0-30 dakika arasında yazı yazdıklarını, %28'i (f:38) 30-60 dakika arası yazı yazdıklarını, %28'i 60-120 (f:38) dakika arası yazı yazdıklarını ve %27'si (f:37) de 120 dakika üzerinde yazı yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenler yazma öğretimine haftada ortalama 137 dakika zaman harcamaktadırlar. Bu da günlük yaklaşık 27 dakikaya karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin %10'u (f:13) 0-30 dakika arasında yazma öğretimi yaptıklarını, %21'i (f:30) 30-

60 dakika arasında yazma öğretimi yaptıklarını, %30'u (f:41) 60-120 dakika yazma öğretimi yaptıklarını, %39'u (f:54) ise 120 dakika üzerinde yazma öğretimi yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yazma öğretimi ile ilgili süreler bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin günde ortalama 23 dakika yazı yazdıkları, öğretmenlerin yazma öğretimine günde ortalama 27 dakika zaman harcadıkları görülmektedir. Bu durum ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde yazma öğretimine günde ortalama 50 dakika süre harcadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca harcanan süreler yüzdeler olarak incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarının yaklaşık yarıya yakını haftada 60 dakika ve altında yazı yazmaktadır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenleri Öğrencilerine Ne Tür Yazma Görevleri Veriyorlar?

Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre yazma tür ve görevleri ile ilgili yüzdelerlik frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile ilgili sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Yazma Öğretiminde Kullanılan Yazma Türlerine İlişkin Betimsel Sonuçlar

Yazma görevleri	Asla (1)	Yılda birkaç kez (2)	Aylık (3)	Ayda birkaç kez (4)	Haftalık (5)	Haftada birkaç kez (6)	Günlük (7)	\bar{X}	SS
Çalışma kâğıtları tamamlama	1.5	3.6	7.3	13.1	16.1	25.5	32.8	5,47	1.53
Dikte çalışmaları		3.6	2.9	17.5	19.7	31.4	24.8	5,47	1.31
Not tutma çalışmaları	9.5	4.4	5.8	15.3	19	21.2	24.8	4.92	1.87
Görsellerden hareketle yazma çalışmaları	5.8	4.4	8	26.3	15.5	19.7	10.2	4.61	1.54
Okuduğu metne dayalı yazma	4.4	8	12.4	21.9	26.3	19.7	7.3	4.47	1.53
Özet yazma	8.8	8.8	7.3	18.9	24.8	26.3	5.1	4.41	1.67
Bilgilendirici yazma	9.5	21.9	13.1	18.2	20.4	14.6	2.2	3.70	1.66
Şiir yazma	2.9	21.9	20.4	28.4	19	7.3	-	3.60	1.29
Günlük yazma	24.1	19	10.2	14.6	6.6	5.8	19.7	3.55	2.22
Hikâye Yazma	10.2	18.2	14.6	28.4	21.2	7.3	-	3.53	1.44
Mektup yazma	8.	59.1	15.3	14.6	2.2	.7	-	2.46	.96
Araştırma raporu yazma	32.8	35.8	2.2	10.2	11.7	8	1.5	2.31	1.33
İkna edici yazma	45.3	32.9	8.8	10.2	2.9	-	-	1.92	1.10
Otobiyografi yazma	34.3	52.5	7.3	5.1	.7	-	-	1.85	.81
Karikatür oluşturma	54.7	28.4	5.1	8.8	2.2	.7	-	1.76	1.10
Eposta yazma	68.6	20.5	.7	1.5	2.9	5.1	.7	1.66	1.38
Dergi-gazete yazma	66.4	21.9	6.6	2.9	.7	.7	.7	1.53	1

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerine bir eğitim öğretim dönemi içerisinde en fazla verdikleri yazma görevi çalışma kâğıtları tamamlamadır. Bu çalışmayı öğretmenlerin %32.8'i her gün yer verirken, öğretmenlerden % 25.5'i haftada birkaç kez yer vermektedir. İlkokul öğretmenlerinin yoğun olarak yaptıkları bir diğer yazma türünü dikte çalışmaları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin %24.8'i her gün, %31,4'ü ise haftada birkaç kez öğrencilerine dikte çalışmaları yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin bir diğer yoğun olarak başvurdukları yazma görevi not tutma çalışmalarıdır. Öğretmenlerin %24.8'i her gün, %21.2'si haftada birkaç kez öğrencilerine bu görevi verdiklerini söylemişlerdir. İlkokul öğretmenleri en az verdikleri yazma görevleri olarak ikna edici yazma, otobiyografi yazma, dergi ve gazete yazma, elektronik posta yazma ve karikatür oluşturma şeklinde ifade etmektedirler.

Elde edilen bulgularda göstermektedir ki öğretmenlerin çoğunluğu haftada en az bir kere çalışma kâğıtları tamamlama, dikte çalışması ve not tutma çalışması gibi kısa süreli etkinliklere yer vermektedir. Diğer yandan anlamlı ve uzun yazma etkinliklerinden olan ikna edici, otobiyografi, günlük, hikâye ve araştırma raporu yazma gibi yazma süreci içerisinde daha uzun katılabilecekleri çalışmalara daha az yer verdikleri görülmektedir.

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yapmış Oldukları Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları Nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre kanıta dayalı yazma uygulamaları ile ilgili yüzdeler frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma ile ilgili sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun haftada birkaç kez ve daha sık yaptıkları yazma uygulamaları; kelimeleri doğru yazma, el yazısı öğretimi, sözel övgü-pekiştirme ve öğrenme aracı olarak yazmadır. Öğretmenlerin bundan sonra en sık yaptığı diğer uygulamalar düzeltme ve düzenleme stratejilerinin öğretimi, öğretmen temelli hedef belirleme, temel yazma becerilerini doğrudan öğretme, paragraf yazma stratejileri, öz değerlendirme ve yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Bu uygulamaları sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası haftalık ve daha sık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin diğer uygulamalara göre daha nadir yaptıkları yazma uygulamaları ise cümle kurma çalışmaları, plan, taslak ve düzenlemede iş birliği, araştırma ve sorgulama, sürece dayalı yazma ve planlama stratejileri öğretimidir. Bu uygulamaları sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası ayda birkaç kez ve daha sık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en az yaptıkları yazma uygulamaları ise bilgisayar temelli yazma etkinlikleri ve klavye ile yazma uygulamalarıdır. Bu uygulamaları sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yılda birkaç kez ya da hiç yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4: Kanıta Dayalı Yazma Uygulamalarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları	Asla (1)	Yılda birkaç kez (2)	Aylık (3)	Ayda birkaç kez (4)	Haftalık (5)	Haftada birkaç kez (6)	Günlük (7)	Günde birkaç kez (8)	\bar{X}	SS
Kelimeleri doğru yazma	-	1.5	2.9	6.6	8	21.9	44.5	14.6	6.38	1.31
El yazısı öğretimi	1.5	3.6	2.9	6.6	6.6	17.5	43.1	18.2	6.30	1.62
Sözel övgü ve olumlu pekiştirme	-	2.9	2.2	10.2	9.5	21.6	32.8	19.7	6.24	1.49
Öğrenme aracı olarak yazma	-	3.6	.7	8	10.9	28.4	40.9	7.3	6.12	1.33
Düzeltilme ve düzenleme stratejileri	-	8	10.2	12.4	19.7	11.7	29.9	8	5.39	1.77
Öğretmen temelli hedef belirleme	1.5	5.1	5.8	19.7	19	21.9	23.4	3.6	5.27	1.59
Temel yazma becerilerini doğrudan öğretme	1.5	10.2	5.8	13.9	20.5	19.7	25.5	2.9	5.18	1.73
Paragraf yazma stratejileri	-	9.5	8.8	20.4	19.7	19.7	19.7	2.2	4.99	1.61
Öz değerlendirme	2.9	10.2	9.5	15.3	16	21.2	20.4	4.4	4.98	1.83
Yazmaya hazırlık	1.5	10.2	8	17.5	21.2	21.2	15.3	5.1	4.96	1.71
Cümle kurma çalışmaları	3.6	7.3	15.3	22.6	14.6	19	16.1	1.5	4.64	1.7

Tablo 4 (devamı): Kanıta Dayalı Yazma Uygulamalarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları	Asla (1)	Yılda birkaç kez (2)	Aylık (3)	Ayda birkaç kez (4)	Haftalık (5)	Haftada birkaç kez (6)	Günlük (7)	Günde birkaç kez (8)	\bar{X}	SS
Plan, taslak ve düzenlemede	3.6	17.5	11.7	15.3	16.1	16.1	16.1	3.6	4.52	1.92
akran işbirliği										
Araştırma sorgulama	.7	16.8	14.6	21.1	11.7	21.2	13.1	.7	4.47	1.71
Sürece dayalı yazma	3.6	19	14.6	18.3	13.1	13.1	16.8	1.5	4.33	1.88
Planlama stratejileri	2.2	15.3	12.4	29.9	13.1	13.1	10.2	3.6	4.3	1.72
Bilgisayarda yazma	36.5	26.3	8.7	7.3	5.1	7.3	7.3	1.5	2.75	2.04
Klavye ile yazma	46.7	35.7	3.6	2.2	.7	7.4	3.6	-	2.11	1.65

3.5. Beşinci Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Tutumları İle Yazma Öz Yeterlikleri Yazma Uygulamalarını Nasıl Etkilemektedir?

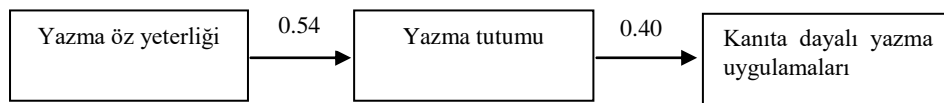
Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ile yazma tutumlarının kanıta dayalı yazma uygulamalarını nasıl açıkladığını incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler ise Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir (Bakınız. Tablo 5). Korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgulara göre yazma öğretimi öz yeterliği ve kanıta dayalı yazma uygulamaları arasında zayıf ve pozitif yönlü; yazma tutumu ve kanıta dayalı yazma uygulamaları arasında orta ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Yazma tutumu ve yazma öğretimi öz yeterliği arasında orta ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Tablo 5. Yazma Tutumları, Yazma Öğretimi Öz Yeterliği ve Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları Arasındaki Korelasyonel İlişkiler

	Yazma tutumu	Kanıta Dayalı Yazma Uygulamalar	Yazma öz yeterliği
Yazma Tutumu	1		
Kanıta Dayalı Uygulamalar	,393**	1	
Yazma Öğretimi Öz Yeterliği	,499**	,273**	1

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

Kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma tutumu ve yazma öğretimi öz yeterliği arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Path Analizi sonuçları Şekil 1'de görülmektedir. Modelin uyumu kabul edilebilir bir düzeydedir ($p > .05$, RMSEA= .091, SRMR= .039, GFI=.99, CFI= .98, NFI= .97). Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yazma tutumu, yaptıkları kanıta dayalı yazma uygulamalarını doğrudan pozitif yönde yordamaktadır ($t=5.03$). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi öz yeterliği yazma tutumunu doğrudan pozitif yönde yordamaktadır ($t=7.51$). Diğer taraftan yazma öğretimi öz yeterliğinin kanıta dayalı yazma uygulamaları üzerinde doğrudan bir etkisi olmamasına rağmen, yazma tutumu üzerinden dolaylı bir şekilde pozitif yönde yordamaktadır.

**Şekil 1. Yazma Öz Yeterliği, Yazma Tutumu ve Kanıta Dayalı Yazma Uygulamaları Arasındaki İlişkilere Yönelik Path Katsayıları**

3.6. Altıncı Araştırma Sorusu: Sınıf Öğretmenlerinin Yapmış Oldukları Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Nasıldır?

Araştırmanın nitel boyutunda 12 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular yazma öğretimi hedefleri, yazma tür ve görevleri, yazma süreci etkinlikleri, yazmada öğrenme desteği, değerlendirme yöntem ve yaklaşımları, yazma öğretiminde teknolojiden faydalanma ve yazma öğretimini etkileyen faktörler temaları başlığı altında sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Yazma Öğretimi Hedefleri. Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi ile ilgili hedefleri Tablo 6'da gösterilmiştir. Güzel yazma becerilerini geliştirme, kurallı cümle kurma, noktalama işaretleri doğru kullanma, kelimeleri doğru yazma ve imla kurallarına uygun yazma en çok ifade edilen hedeflerdir. Yazma öğretimi açısından hedeflere bakıldığında yazmanın mekanik ve şekli yönüyle ilgili hedefler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kelimeleri uygun yerde kullanma, yazıdaki fikirler, yazının düşünsel organizasyonu, metin ve paragrafta anlam bütünlüğü gibi yazının içeriksel özellikleri ile ilgili hedefleri çok az ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yazma öğretimi ile ilgili hedefleri öğretim sürecindeki uygulamalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum öğretmenlerin yazma öğretiminde yazının içeriksel özelliklerinden çok mekanik ve şekilsel özellikleri ile ilgili uygulamalara ağırlık verdiğinin bir göstergesi olabilir. Yazma hedeflerine ilişkin öğretmenlerin bazı açıklamaları şöyledir:

Benim için öğrencilerin yazılarının okunaklı olması önemli. Bunun yanında yazının estetik olması da önemlidir. Yazıyı bunun yanın da bir öğrenme aracı olarak da kullanıyorum. Örneğin Türkçe derslerinde dil bilgisi konularını verirken önemli ve püf noktalarını yazdırıyorum. Bunun yanında güzel yazıya da dönük olarak haftada 1 saat çalışmalar yapıyoruz. Ö10

Okurken kısa kısa not almalarını özellikle öğrencilerimden istiyorum. Bunun öğrencilerin öğrenmeleri açısından oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimin okunaklı bir yazı yazmaları benim için önemlidir. Dilbilgisi kuralları, kelimelerin doğru yazılması, satır başını bilmesi, noktalama işaretleri önemli. Ö11

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Öğretimi Hedefleri

Yazma hedefleri	f
Güzel yazma becerilerini geliştirme	10
Kurallı cümle kurma becerilerini geliştirme	7
Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma	7
Kelimeleri doğru yazma becerisi geliştirme	6
İmla kurallarına uygun yazma becerisini geliştirme	6
Öğrenme amacı olarak yazmayı kullanma	4
Hayal gücü geliştirme	3
Anlamli paragraf oluşturma becerilerin geliştirme	2
Estetik duygusunu geliştirme	2
Yazmaktan keyif alma	1
Kelime hazinesi geliştirme	1
Metin organize etme	1
Not tutma becerilerini geliştirme	1
Betimleyici yazma becerilerini geliştirme	1

Yazma Tür ve Görevleri. Sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimi ile ilgili verdikleri görev ve uygulamalar Tablo 7'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin en çok verdikleri görev ve uygulamalar şiir yazma, güzel yazma çalışmaları, dikte çalışmaları, hikâye yazma, görsellerden hareketle metin yazdırma ve özet çalışmalarıdır. Bilgilendirici metin oluşturma çalışmalarının hikâye ve şiir çalışmalarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Az da olsa günlük yazma, anı yazma,

mektup yazma, tiyatro ve piyes yazma, fıkra ve tekerleme yazma gibi çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yazma görev ve türlerine ilişkin bazı görüşleri şöyledir:

Bilgilendirici metin türünü daha çok kullanıyorum. Konunun özeti gibi düşünüyorum. Bilgileri öğrenme ve kalıcılığı sağlamak için. Şiir yazmayı da ara ara veriyorum. Ö9

İnternette araştırıp yazıyorlar. Atatürk'ün çocuk sevgisi ile ilgili araştırma verdim. Sosyal bilgilerde meclisin açılması ile ilgili bir konu verdim. Ö1

Bir kere hikâye yazıyorlar. Kendileri tasarlıyor bu hikâyeyi. Kendi hayal güçlerinden bir masal oluşturmalarını isterim mesela. Kendi kafalarından oluşturmalarını isterim. Ya da konumuzla ilgili bir keloglan konusu geçti oradaki resimlere bakarak hikâye oluşturmalarını istiyoruz çocuklardan. Bundan önceki zamanlardan resimler getirip bu resimleri tahtaya yapıştırıp resimlerden bir hikâye oluşturmalarını istedim. Ö3

Tablo 7: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Verilen Yazma Türleri ve Görevleri

Yazma tür ve görevleri	f
Şiir yazma	10
Güzel yazı çalışması	10
Dikte çalışması	8
Görsellerden hareketle yazdırma	7
Hikâye yazdırma	7
Özet çıkarma	7
Metin tamamlama	5
Bilgilendirici yazma	4
Cümle kurma	3
Günlük yazma	3
Araştırma konusu verip yazdırma	2
Mektup yazma	2
Anı yazma	2
Tekerleme yazma	2
Fıkra yazma	2
Bilmece yazma	1
Tiyatro ve piyes yazma	1
Kuklalarla yazma	1
Not tutturma	2
Paragraf oluşturma	1
Şarkı yazma	1

Yazma Süreci. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecine yönelik uygulamaları Tablo 8'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin bir metin yazdırma çalışmasını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ve paylaşmaya dayalı döngüsel yazma sürecini sadece iki öğretmenin gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu iki öğretmen öncelikle konu ile ilgili öğrencilerin araştırma ve beyin fırtınası gibi yazma öncesi çalışmalar yaptırdıklarını, daha sonra öğrencilerin bir taslak oluşturduğunu, bu taslağı ikili-üçlü gruplar oluşturarak değerlendirdiklerini, daha sonra düzenleme ve düzeltme yaparak temize geçirdiklerini ve hikâyenin son halini sınıfla paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki öğretmenin görüşlerinden bazıları şöyledir:

Bir konuyu verdikten sonra diyorum ki onlara bu konuyu önce bir araştırın. Araştırdıktan sonra bir taslağınız olsun diyorum. Yazdıktan sonra onu isterseniz bir temize çekin. İsterseniz karalama olarak kalsın diyorum. Temize çekerken de diyorum bir giriş bölümünüz olsun bir gelişme ve sonuç bölümü olsun. Yazdıktan sonra ufak ufak yönlendirmeler yapıyorum çocuklara. Ö4

Fikir üretme ön plandaydı. İş birliği yaptılar. İkili ve üçlü gruplar oluşturduk. Verdiğim konuda biri fikir üretti, biri resim yaptı biri yazı yazdı. Birbirleriyle iş birliği yaptılar ve geri dönüt verdiler. Birbirlerinin kâğıdına yorum yaptılar. Dil bilgisi kuralları, yazı okunaklı mı, içeriğe uygun metin oluşturmuş mu, giriş gelişme ve sonuç var mıydı? Değerlendirme rubriği (dereceli puanlama anahtarı) kullandık. Akran değerlendirmesi formları vardı. İsim vermeden yazıya bakarak değerlendirdiler. Ö7

Tablo 8: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Sürecine Yönelik Yapılan Etkinlikler

Yazma Süreci	f
Beceri odaklı yazma öğretimi	6
Fikir üretme	5
Yazmada süreç yaklaşımı	2
Fikirleri organize etme	2
Düzeltilme	1
Planlama	1

Beş öğretmen yazma sürecinde karşılıklı konuşma ve tartışma, beyin fırtınası yaptırma, objelerle hazırlık yapma, resim çizme ve hikâye anlatma gibi hazırlık çalışmalarını yaptırmaktadır. Döngüsel yazma sürecini kullanmayan öğretmenler hazırlık, yazma, paylaşma ve değerlendirme aşamalarına dayalı yazı yazdırmaktadırlar. Bu süreçte öğrenciler çeşitli yazma stratejilerini kullanarak döngüsel yazma aşamalarına katılmak yerine, öncelikle fikir üretirler, metinlerini yazarlar, öğretmenler bu süreçte öğrencilere iyi bir yazının özelliklerini anlatırlar, daha sonra öğrenciler arkadaşları ve öğretmeni ile metni paylaşırlar ve metinle ilgili geri bildirim alırlar. Öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Önce konuşuyoruz, diyelim ki konumuz vatanla ilgili bir şiir. Vatan kelimesi, anahtar kelimeler üzerinde çocukları düşünmelerini sağlıyorum, beyin fırtınası olsun diye. Vatan, yurt, sevgi işte onlar kendileri de kelimeler katıyorlar. Önce bu konu hakkında konuşuyoruz sonra bu konuyla ilgili yazacağımız şiirin hangi düşünceler üzerinde olması gerektiğini konuşuyoruz. Ö3

Örneğin saldırganlık konusunu ele alalım. Bu konuda öğrencilerle hazırlık olması için karşılıklı konuşma ve tartışma yaptırıyorum. Bu konuda başlarından geçen bir olayı hikâyeleştirerek yazmalarını istiyorum. Ö2

Altı öğretmen ise yazma sürecinde öğrencilere noktalama işaretleri, yazı güzelliği, giriş-gelişme ve sonuç gibi iyi bir yazının özelliklerini anlattıklarını, öğrencilerin metni yazdıklarını ve öğrencilere yazdıktan sonra ve yazma esnasında geri bildirim verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu strateji öğretimi odaklı döngüsel süreç temelli yazma uygulaması yerine güzel yazma, noktalama işaretlerini uygun yerde kullanma ve kurallı cümle kurma gibi beceri temelli yazma uygulamaları gerçekleştirmektedir. Öğrencilerin planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme, düzenleme, düzeltme ve değerlendirme gibi öz düzenleyici yazar olmalarını amaçlayan yazmada strateji öğretiminin öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları bazı yazma stratejileri fikir üretme, fikirleri organize etme, düzeltme ve planlamadır.

Öğrenme Desteği. Öğrencilerin yazma becerilerinde ustalaşmasını sağlamak ve onları desteklemek amacıyla öğretmenlerin en çok kullandıkları teknik açıklama/anlatma ve ödüllendirme tekniğidir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrenme desteği sağlamak amacıyla imla ve noktalama kurallarını, kelimelerin doğru yazımını, güzel bir yazının özelliklerini, şiir ya da hikâye gibi metinlerin özelliklerini, bir metnin giriş, gelişme ve sonuç organizasyonunu açıkladıkları ve anlattıkları görülmektedir. Bundan sonra en sık kullanılan öğrenme desteği ödüllendirme ve cesaretlendirmedir. Öğretmenler, öğrencileri ödüllendirmek için yazdıkları hikâyeleri panolara astıklarını, haftanın yazarını seçtiklerini, en güzel yazanlara en büyük yıldız verdiklerini ve defter kalem gibi hediyeler verdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de yazmada düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerin motivasyonunu artırmak

amacıyla onları başarabileceklerine inandırmaya çalıştıklarını, olumlu cümlelerle öğrencilerin başarılarını övdüklerini, fikirlerini ifade etmeye cesaretlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme desteği sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan diğer teknikler ise sınıf tartışmaları, modelleme, metin analizi ve öğrencilerin iş birlikli çalışmasıdır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak açıklama/anlatma ve ödüllendirme/cesaretlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin bazı görüşleri şöyledir:

Haftanın yazarını seçiyorum. Oyun olarak uyguladığım bir çalışma bu benim sınıfta. Türkçe kitabımızın etkinlikler bölümü var. Orda o etkinliklerin sonunda genelde çocukların konuyla ilgili düşüncelerini ifade edebilecekleri bir alan bırakıyorlar. Bir kompozisyon yazma bir şiir yazma o konuyla ilgili ya da tema ne ise onunla ilgili oradaki etkinliği yaparken haftanın yazarı rozetleri var. Ö3

Bizim konumuzda da var yazarken mutlaka giriş gelişme ve sonuç bölümleri var diyorum. Niçin yazıyorsun bu yazıyı giriş bölümünde bunu belirt diyorum. Gelişme bölümünde de ne istiyorsan ne anlatmak istiyorsan onu yaz diyorum Bize mesaj vereceksin ne anlatmak istedin onu sonuç bölümünde bize anlat diyorum. Ö4

Tablo 9: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Öğretiminde Kullanılan Destekleyici Teknikler

Öğrenme Desteği	f
Açıklama	7
Ödüllendirme	6
Cesaretlendirme	3
Sınıf tartışmaları	3
Modelleme	2
Metin analizi	2
Öğrenciler arası etkileşim (iş birliği)	1

Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları. Öğretmenlerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla en çok kullandıkları teknik yazılı olarak geri bildirim vermedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yazmayı değerlendirmek için herhangi bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve araç kullanmadıklarını, yazının güzelliğini, noktalama işaretlerini, kelimelerin ve cümlelerin doğruluğunu ve içerik bütünlüğünü değerlendirmek için yazma esnasında ve yazma sonunda öğrencilere yazılı geri bildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Yazılı geri bildirimden sonra en sık kullanılan değerlendirme yöntemi akran değerlendirmedir. Ancak öğretmenler ağırlıklı olarak öğrenci eşleri ve grupları oluşturarak dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanmaktan ziyade öğrencilerin sınıf ortamında sözel olarak birbirlerinin yazılarını değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bundan sonra en sık kullanılan değerlendirme yöntemi sözel geri bildirimdir. Öğretmenler öğrenciler yazı yazarken ve yazdıktan sonra yazıları hakkında sözel olarak geri bildirim vermektedirler. İki öğretmen ise öğrencilerin yazılarını veli işbirliği ile değerlendirmektedir. Sadece bir öğretmen tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarından dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve öğrenci ürün dosyası (portfolyo) kullandığını belirtmiştir. Bir öğretmen de öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi takip etmek amacıyla aralıklarla kayıt tuttuğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konuda görüşlerinden bazıları şöyledir:

Öğrenciler cümle kuramıyorlar. İçin diye bırakıyorlar. Kurduğu cümleleri değerlendiriyoruz. Aileye geri dönüt veriyoruz. Aile imzalayıp getiriyor. Rubrik kullanmıyoruz. Ö1

Dolanız etrafta ilk başta çocuk yazıyı bitirmeden bakarız. Ne tür hatalar yapıyorlar. Nerde ne tür hatalar yapıyorlar. “B” olmamış “t” olmamış. Birleştirme yöntemi bu bunlar olmamış. Bunu da çocuk aklında tutsun diye. Burada en büyük sorun yumuşak “g”de. “Olduu” yazıyor. İşte diyelim gezerken kontrol ettik. En son okutuyorum. Çocuk tahtaya çıktığında okuduğu zaman bize getirir. Bakarız güzel yazdıysa biz yıldız yöntemini kullanırız. Bir de kocaman aferin yazarız. Beğenmediğimiz olursa çok küçük yıldız atarız. Olmamış bu sefer biraz daha güzel yaz şurada şu hataların var. Eskiden daha

güzel yazardın. Günlük değerlendirme yapıyoruz. Yazmayla ilgili kayıt tutmuyorum. Çünkü her gün elimizde defter. Ö5

Tablo 10: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları

Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları	f
Yazılı geri bildirim	8
Akran değerlendirme	7
Sözel geri bildirim	4
Veli iş birliği	2
Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)	1
Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)	1
Yazılı kayıt tutma	1

Yazma Öğretiminde Teknoloji. Öğretmenler yazma öğretiminde teknolojiyi en çok yazma konusu ile ilgili görsel sunma, metin yansıtma ve internetten bilgi araştırma amacıyla kullanmaktadır. Öğretmenler bilgisayar ve akıllı tahtadan yazma konusu ile ilgili öğrencilere resim ve görseller gösterdiklerini, güzel yazma çalışmaları için şiir-hikâye gibi metinler yansıttıklarını ve yazma konusu ile ilgili araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Klavye kullanarak yazma çalışmasını sadece bir öğretmen gerçekleştirmektedir. Buna ek olarak dört öğretmen ise bilgisayar ve internetten hiçbir şekilde faydalanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri şöyledir:

Direk bilgisayardan yazı yazmadık. Metin içerikleri ile ilgili örnekler gösterdim. Mektup, anı, biyografi örnekleri. Bazı objeleri göstermede internetten faydalandık. Kaynak, obje ve örnek bulmada interneti kullandık. Ö7

Yazma çalışmalarında güzel şiirleri açıyoruz. Şiirleri yansıtıyoruz, okuyoruz. Ondan sonra yazıyoruz. Ya da işte güzel bir yazı olduğu zaman internetten açıp onu okuyoruz. Ya da fen bilgisi sosyal bilgiler derslerinde slaytlar oluyor. Oradan açıp okuyoruz. Yazıyoruz. Ama bilgisayarım hep açık. Çocuklar istedikleri zaman kullanabiliyorlar. Yazı yazabiliyorlar. Fakat düzenli bir yazı yazdırmadım. Ö4

Tablo 11: Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yazma Öğretiminde Kullanılan Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Teknoloji	f
İnternette görsel gösterme	5
İnternette araştırma	2
Metin yansıtma	4
Klavyede yazma	1

Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler. Öğretmenlerin yazma öğretimi uygulamalarını etkileyen faktörlerin başında öğrencilerin bireysel farklılıkları gelmektedir. Öğretmenler yazma becerisi ve motivasyonu açısından zayıf öğrenciler için yapılan fazladan uygulamaların başarılı ve orta seviyeli öğrencilere ayrılan zamanı kısıtladığını ve yazma becerisi yüksek öğrencilere üst düzey yazma görevleri verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre yazma uygulamalarını etkileyen bir diğer faktör müfredat yoğunluğudur. Öğretmenler her derste birçok dereceli puanlama anahtarı (rubrik) yer aldığı için tamamını yetiştiremediklerini, süreç temelli yazma uygulamalarına uzun uzun zaman ayıramadıklarını ve bazı yazma etkinliklerini gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma uygulamalarını etkileyen diğer bir faktör de test-temelli uygulamalardır. Öğretmenler, öğrencilerini deneme sınavlarına hazırlamak için dil bilgisi ve imla kurallarını çoktan seçmeli testlerle değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin düşük sosyokültürel çevrelerden gelmesi şiveli konuşma ve yazmaya sebep olmakta ve kelimelerin doğru yazımına ilişkin fazladan uygulama

yapmak gerekmektedir. Öğretmenler internet ve bilgisayar gibi teknolojik donanımlarının eksikliği sebebiyle klavye ile yazma ve çoklu ortamdan yazma uygulamaları gibi etkinlikleri gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Son olarak öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin gelecek kaygısı ve öğretmenin yazma sevgisinin yazma uygulamasını etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri şu şekildedir:

Çünkü her konu için ölçekler var, her ders için var. Bunlara yetişmek imkânsız gerçekten. Yetiştiren öğretmenlerimiz mutlaka vardır ama araya bu tarz etkinlikleri koyduğunuz zaman yetişemiyorum ben. Ö3

Dikte çalışması yaparken bunların üzerinde durmaya çalışıyorum. Noktalama işaretleri üzerinde, bunun yanı sıra yazım yanlışları üzerinde, hani çocuklar ailesinden duyduğu şive ağzıyla yazmaya çalışıyor. Şiveyi ortadan kaldırmak için yazım yanlışları üzerinde duruyorum. Ö4

Tablo 12: Yazma Öğretimini Etkileyen Faktörler

Faktörler	f
Bireysel farklılıklar	5
Müfredat yoğunluğu	4
Teste dayalı uygulamalar	3
Çocukların sosyokültürel özellikleri	3
Alt yapı/donanım eksikliği	3
Öğrenci sayısı	1
Gelecek kaygısı	1
Öğretmenin yazma sevgisi	1

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yıllardır öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi ve sınıflarda nasıl bir yazma öğretimi yapıldığı dünyanın çeşitli ülkelerinde ilkokuldan liseye kadar yayınlanan birçok rapor ve araştırma ile önemli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı Türkiye bağlamında ilkokullarda yapılan yazma öğretimi uygulamalarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin yazma öğretimine hazırlıkları, yazmaya harcadıkları süreler, yazma türleri, kanıta dayalı yazma uygulamaları, yazma inançları ve tutumları ile yazma öğretimine ilişkin görüşleri nicel ve nitel bakış açısından incelenmiş ve bütüncül bir yoruma gidilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu yazma öğretimine kişisel hazırlıklarının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma öğretimi için hizmet içi ve hizmet öncesi hazırlıkları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yarıya yakını üniversite yıllarında aldıkları eğitimi yetersiz ve zayıf; öğretmenlerin yarısından fazlası ise hizmet içi eğitimi ve kursları yetersiz ve zayıf görmektedirler. Yazma öğretiminde en önemli faktörlerden birisi öğretmendir. Öğretmenlerin yazma öğretimine yönelik hazırlığı, yazma uygulamalarını etkilemektedir (Brindle ve ark., 2016). Uluslararası ölçekte yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yazma öğretimi ile aldıkları eğitimden memnuniyet düzeyi ile ilgili tutarsız bulgular vardır (Graham ve ark., 2014; Kiuvara ve ark., 2009; Simmerman ve ark., 2012). Ancak öğretmenlerin kişisel hazırlıklarından memnuniyet düzeyi ile ilgili diğer araştırmalar bu araştırmayla benzer sonuçlar göstermektedir (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014). Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yazma öğretimi ile ilgili aldıkları eğitimi yetersiz gördükleri için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini geliştirmemiz gerekmektedir.

Yazma öğretiminin niteliği sadece yazma öğretimi uygulamalarına bağlı değildir. Aynı zamanda yazmaya ne kadar zaman harcadığı ile de ilgilidir (Hsiang & Graham, 2016). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler günde ortalama yazma öğretimine 27 dakika süre

harcarken, öğrenciler günde ortalama 23 dakika yazı yazmaktadırlar. Yazma ve yazma öğretimine günde ortalama 50 dakika harcanmaktadır. Öğretmenler yazma öğretimine öğrencilerin yazma sürelerinden daha fazla zaman harcamaktadır. Ancak araştırmadan elde edilen bir diğer çarpıcı bulgu öğretmenlerin ifadelerine göre sınıfların yaklaşık yarıya yakını haftada 60 dakika ve altında yazı yazmaktadır. Yazma süreleri bakımından bu oldukça düşük bir süredir. Uluslararası alanyazında yapılan diğer araştırmalara bakıldığında Portekiz, Brezilya ve Yeni Zelanda'da yapılan araştırmalar hariç (Parr ve Jesson, 2016; Simão ve ark., 2016), öğrencilerin yazmaya 20-25 dakika harcadığına yönelik benzer bulgulara sahiptir (Brindle ve ark., 2016; Coker ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; Hsiang ve Graham, 2016). Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu (2003) ise yazmayı çok zaman alan karmaşık bir beceri olarak nitelendirmektedir. Bu nedenle yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin yazmaya harcadıkları zamanı ve daha uzun yazma görevlerine katılımlarını artırmak gerekmektedir (Applebee ve Langer, 2011; Gilbert ve Graham, 2010). Amerikan Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne (Graham ve ark., 2012b) göre yazma ve yazma öğretimine günde en az 60 dakika zaman harcanmalıdır. Bu sürenin 30 dakikasında öğrencilere çeşitli yazma stratejileri, teknikleri ve becerileri ile ilgili öğretim yapılmalıdır. Geri kalan 30 dakikasında da öğrenciler yazı yazmalıdırlar.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için onları daha uzun süreli ve anlamlı yazma etkinliklerine katmak gerekmektedir (Applebee ve Langer, 2006). Bu araştırmanın amaçlarından biri de, öğretmenlerin öğrencilerine ne tür yazma görevleri verdiklerini belirlemektir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular göstermektedir ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu haftada en az bir kere çalışma kâğıtları tamamlama, dikte çalışması ve not tutma çalışması gibi kısa süreli etkinliklere yer vermektedir. Diğer yandan anlamlı ve uzun yazma etkinliklerinden olan günlük, hikâye ve araştırma raporu yazma gibi yazma süreci içerisinde daha uzun katılabilecekleri çalışmalara daha az yer verdikleri görülmektedir. Nitel verilere göre öğretmenlerin en çok verdikleri görev ve uygulamalar şiir yazma, güzel yazma çalışmaları, dikte çalışmaları, hikâye yazma, görsellerden hareketle metin yazdırma ve özet çalışmalarıdır. Bilgilendirici metin oluşturma çalışmalarının hikâye ve şiir çalışmalarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Az da olsa günlük yazma, anı yazma, mektup yazma, tiyatro ve piyes yazma, fıkra ve tekerleme yazma gibi çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde Kihara ve arkadaşları (2009), Applebee ve Langer (2006), Cutler ve Graham (2008), Dockrell, Marshall ve Wyse (2016), Hsiang ve Graham (2016) tarafından yapılan araştırmalar benzer bulgulara sahiptir. Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki öğretmenler öğrencileri ağırlıklı olarak kısa süreli ve tek paragraflık yazma etkinliklerine dâhil etmektedirler. Bu etkinlikler öğrencilerin düşük düzeyde analiz ve yorumlama yapmalarına sebep olabilir. Amerikan Ulusal Yazma Komisyonu'na (2003) göre öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için daha uzun yazmaları gereken ve analiz ve yorumlama gibi üst düzey beceriler gerektiren yazma etkinliklerini artırmamız gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında ilkökul öğretmenlerinin öğretim sürecinde yer verdikleri kanıta dayalı yazma uygulamaları ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en sık yaptıkları uygulamalar kelimeleri doğru yazma, el yazısı öğretimi, sözel övgü ve pekiştirme ve öğrenme aracı olarak yazmadır. Öğrencilerin araştırma sorgulama, sürece dayalı yazma ve planlama stratejileri gibi süreç temelli ve bağımsız çalışma gerektiren etkinliklere daha az katıldıkları görülmektedir. Nitel veriler açısından süreç temelli etkinlikler ve yazma hedefleri altındaki temalar da göstermektedir ki öğretmenler çok az süreç temelli etkinlikler yapmakta ve çok az yazma stratejileri öğretmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin yazma süreci, stratejileri ve içeriğinden ziyade ağırlıklı olarak yazmanın mekanik yönüne yönelik hedeflere sahip oldukları görülmektedir.

Yazmada süreç yaklaşımı daha çok yazma eylemine dayalıdır. Gerçekçi hedef kitle, destekleyici bir yazma çevresi, öğrenci etkileşimlerini artırma ve planlama, taslak oluşturma ve düzenleme

gibi ögeler yazma sürecinin parçalarıdır (Pritchard ve Honeycutt 2006). Yazmada beceri yaklaşımı ise el yazısının, kelimeleri doğru yazmanın ve buna benzer becerilerin açık ve sistematik bir şekilde öğretimini içerir. Bu uygulamalar daha çok öğretmene bağlıdır. Bu süreçte öğrencilerin sorumlulukları ve özerklikleri sınırlıdır (Cutler ve Graham, 2008). ABD'de ve Kanada'da yapılan araştırmalar yazma sürecine yönelik etkinliklerin beceri öğretimine yönelik etkinliklerle dengelenmeye ve süreç temelli yazma etkinliklerinin sınıflarda yaygınlaşmaya başladığını göstermektedir (Applebee ve Langer, 2011; Brindle ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Gilbert ve Graham, 2010; McCarty ve Ro, 2012; Peterson ve ark., 2010; Wilcox, Jeffery ve Gardner-Bixler, 2016). Bu araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular ilkökul öğretmenlerinin süreç temelli yazma etkinliklerini daha az, yazmanın mekanik yönüne daha fazla yer verdiklerini göstermektedir. Bu bulgu Türkiye, Brezilya, Portekiz ve Çin'de yapılan araştırmalarla örtüşmektedir (Ateş, 2017; Hsiang ve Graham, 2016; Seban, 2008; Simão ve ark., 2015; Ulusoy ve Dedeoğlu, 2011). Cutler ve Graham'a (2008) göre el yazısı, kelimeleri doğru yazma, dil bilgisi, noktalama ve yazım kuralları gibi temel yazma becerilerinin öğretimi ile planlama, metin organizasyonu ve düzenleme gibi yazma süreci ve stratejilerinin öğretimi dengelenmelidir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri de ilkökul öğretmenlerinin yazma tutumları ile yazma öğretimi öz yeterliklerinin kanıta dayalı yazma uygulamalarını nasıl etkilediğini belirlemeye dönüktür. Elde edilen bulgular, ilkökul öğretmenlerinin yazma tutumları ve yazma öğretimi öz yeterlikleri ile yaptıkları kanıta dayalı yazma uygulamaları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca kanıta dayalı yazma uygulamalarını yazma tutumları doğrudan pozitif yönlü etkilerken, yazma öğretimi öz yeterliği de yazma tutumları üzerinden dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Brindle ve arkadaşlarına (2016) göre öğretmenlerin yazma ve yazma öğretimi ile ilgili inançları ve tutumları onların yazma uygulamalarını etkilemektedir. Yazmaya yönelik olumlu tutum sergileyen ve yazma öğretimi konusunda kendini yeterli gören öğretmenler yazma öğretimi ile ilgili muhtemelen daha fazla uygulama yapmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin yazma öğretimi öz yeterlikleri kanıta dayalı yazma uygulamalarına doğrudan anlamlı bir şekilde katkıda bulunmaktadır (Brindle ve ark., 2016; Gilbert ve Graham, 2010; Graham ve ark., 2014). Bu araştırmada yazma öğretimi öz yeterliği kanıta dayalı yazma uygulamalarına doğrudan katkı bulunmasa da yazma tutumu üzerinden anlamlı bir katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak yazmayı ve yazma öğretimi seven öğretmenler ile yazma öğretimi konusunda kendini yeterli gören öğretmenler muhtemelen daha fazla kanıta dayalı yazma uygulamaları yapmaktadır.

Yazma öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili bulgulara bakıldığında nicel bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgisayar temelli yazma uygulamaları ile klavyede yazma uygulamalarını senede birkaç kez ya da hiç yaptırmadıklarını ortaya koymaktadır. Nitel bulgular açısından bakıldığında ise öğretmenlerin teknolojiyi ağırlıklı olarak görsel sunma, internetten araştırma yapma ve metin yansıtma amacıyla kullandıkları; bilgisayar ve klavye ile yazma çalışmalarına çok az yer verdikleri görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar (Applebee ve Langer, 2011; Brindle ve ark., 2016; Cutler ve Graham, 2008; Graham ve ark., 2014; Kihara ve ark., 2009; Simmerman ve ark., 2012) her ne kadar bilgisayar temelli yazma uygulamalarının diğer kanıta dayalı yazma uygulamalarına göre daha az olduğunu gösterse de Türkiye'deki bilgisayar temelli uygulamaların çok az olduğu görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı günümüzde okuryazarlığın doğasının değiştiği göz önüne alındığında çocukların yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okuma ve yazma eğitiminde daha fazla bilgisayar ve teknoloji temelli uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir.

Yazmanın değerlendirme boyutu ile ilgili bulgular ele alındığında; öğretmenler, öğrencilerin yazılarını değerlendirirken ağırlıklı olarak yazılı ve sözlü geri bildirim verdikleri ve akran değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu tür değerlendirmelerin ürün temelli uygulamalara daha fazla uygun olduğu söylenebilir. Yazma sürecini değerlendirmeye yönelik tamamlayıcı

araçlardan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve öğrenci ürün dosyalarına (portfolyolara) çok az yer verildiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Kanada, ABD ve Çin gibi ülkelerde öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını değerlendirmek için sıklıkla yazılı ve sözlü geri bildirim verdikleri, dereceli puanlama anahtarlarını yaygın bir şekilde; öğrenci ürün dosyalarını ise çok az kullandıkları görülmektedir (Peterson ve ark., 2010; Graham vd., 2014; Kuihara vd., 2009; Hsiang & Graham, 2016).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin yazma öğretimi uygulamalarını etkileyen değişkenlerle ilgilidir. Elde edilen bulgular öğrenciler arasındaki başarı farklarının yazma öğretimi uygulamalarını etkilediğini göstermektedir. Zayıf öğrenciler için yapılan fazladan uygulamalar daha başarılı öğrencilere ayrılan zamanı kısıtlamaktadır. Bu durum daha başarılı öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonunu azaltmaktadır. Diğer taraftan müfredatta yer alan konu ve kazanımların fazlalığı ve derslerde yapılan etkinliklerin yoğunluğu yazmaya ayrılan zamanı kısıtlamaktadır. Ayrıca test temelli sınav sisteminin baskın olarak kullanılması uzun süreli yazma çalışmalarını olumsuz etkilemekte ve daha çok dil bilgisi ve imla kuralları gibi beceri odaklı uygulamalara sebep olmaktadır.

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak araştırma 20 ilkokulda görev yapmakta olan 303 üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmeni ile sınırlıdır. Bu öğretmenlerden 154'ü ölçek ve anketlerin geçerlik ve güvenilirlik uygulamalarına, 137'si nicel gerçek uygulamaya ve 12'si de nitel görüşmelere katılmıştır. Elde edilen bulguların genellenebilmesi için daha geniş örneklemelerde ve farklı sınıf düzeylerinde tekrar incelenmesi faydalı olabilir. İkinci olarak öğretmenlerin yazma süreleri ve yazma öğretimi uygulamaları öğretmenlerin doldurdıkları öz bildirimli anketler ve sözel ifadelerine dayalı olarak incelenmiştir. Yazma uygulamalarının daha derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi için gözlemsel çalışmalara ve doküman incelemelerine ihtiyaç vardır.

5. KAYNAKLAR

- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Arıcı, A.F. & Urgan, S.(2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-320.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2006). *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us*. Research report of the Center on English Learning and Achievement, University at Albany.
- Applebee, A., & Langer, J. (2011). A snapshot of writing instruction in middle and high schools. *English Journal*, 100, 14-27.
- Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1534-1557.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 693-706.
- Bridge, C. A., Compton-Hall, M., & Cantrell, S. C. (1997). Classroom writing practices revisited: The effects of statewide reform on writing instruction. *Elementary School Journal*, 98(2), 151-170.
- Bridge, C. A., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *Elementary School Journal*, 86(2), 155-172.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: a national survey. *Reading and Writing*, 29(5), 929-954.
- Coker, D. L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur, C. A., & Jennings, A. S. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Reading and Writing*, 29(5), 793-832.

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 100*, 907-919.
- Çelik, M.E.(2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(1), 727-743.
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and writing, 29*(3), 409-434.
- Douillard, K. A. (2006). *Examining the teaching and learning of writing in elementary school*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/4sq9z648#page-2>.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *The Elementary School Journal, 110*, 494-517.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific studies of reading, 5*(2), 177-202.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal, 45*(3), 796-825.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology, 99*, 445-476.
- Graham, S., Harris, K.R., & Hebert, M. (2011). *Informing Writing: The benefits of formative assessment*. Alliance for Excellence in Education. Washington, D.C. (Commissioned by the Carnegie Corp. Of New York).
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., & Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading and Writing, 27*(6), 1015-1042.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012a). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*, 879-896.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012b). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Göçer, A.(2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 271-290.
- Hsiang, T. P., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing, 29*(5), 869-902.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Kaynaş, E. & Anılan, H.(2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 121-147.
- Keklik, S. & Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*, 140-158.
- Kiuahara, S. A., Graham, S., & Hawken, L. S. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 136-160.
- Laframboise, K. L., & Klesius, J. (1993). A survey of writing instruction in elementary language arts classrooms. *Reading Psychology, 14*, 265- 284.

- Mccarthey, S.J. & Ro, Y.S. (2011). Approaches to writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 6(4), 273-295.
- National Commission on Writing. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution*. Washington DC: College Board.
- National Center for Education Statistics (2012). *The Nation's Report Card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Parr, J. M., & Jesson, R. (2016). Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing*, 29(5), 981-1011.
- Peterson, S. S. (2011). Teaching writing in rural canadian classrooms. *Literacy Learning: The Middle Years*, 19(1), 39-48.
- Peterson, S. S., McClay, J. K., & Main, K. (2010). Teaching writing in canadian middle grades classrooms: A national study. *Middle Grades Research Journal*, 5(2), 77-90.
- Pritchard, R., & Honeycutt, R. L. (2006.) The process approach to writing instruction. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York, NY: Guilford Press
- Seban, D. (2008). A Look within individual cases into elementary teachers' beliefs and practices of writing instruction, *Elementary Education Online*, 7(2), 512-521
- Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 94-106.
- Simmerman, S., Harward, S, Pierce, L., Peterson, N., Morrison, T., Korth, B., Billen M., & Shumway, J. (2012): Elementary teachers' perceptions of process writing. *Literacy Research And Instruction*, 51(4), 292-307.
- Simão, A. M. V., Malpique, A. A., Frison, L. M. B., & Marques, A. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: an exploratory study. *Reading and Writing*, 29(5), 955-979.
- Thornton, A. (2010). *Teachers' self-perception of their writing and their teaching of writing*. (Unpublished doctoral dissertation). Capella University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI no. 3390349).
- Tompkins, G.E. (2008). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- United Kingdom Department for Education. (2012). *The research evidence on writing*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/the-research-evidence-on-writing>
- Ulusoy, M., & Dedeoglu, H. (2011). Content area reading and writing: Practices and beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(4), 1-17. doi:10.14221/ajte.2011v36n4.1.
- Wilcox, K. C., Jeffery, J. V., & Gardner-Bixler, A. (2016). Writing to the common core: Teachers' responses to changes in standards and assessments for writing in elementary schools. *Reading and Writing*, 29(5), 903-928.
- Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z., & Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2355-2370.

Extended Abstract

Writing has an important role in learning, in expressing feelings, thoughts, or ideas and in reading. Debates about the teaching of writing, which is one of the most basic skills necessary to succeed in professional life and participate in social life, are ongoing. Research on writing around the world has indicated that students have a lack of writing skills. Moreover, compared with reading and mathematics research, writing research is a neglected area. In Turkey, there is not a national system for assessing the writing or a national report about the teaching of writing. All of the discussions on the teaching of writing point to how writing instruction is done. For the planning and implementation of better writing instruction in schools, we need to know what is required with regard to the teachers, students, curriculum, and textbooks. In many countries, research on writing has been conducted to determine how much time teachers spend on writing instruction, how they prepare for writing instruction, how they practice writing instruction, how students evaluate writing practices and what kind of writing tasks students are given. There are very few studies on the evaluation of writing education in Turkey. In this context, the primary purpose of the current study is to examine the third and fourth-grade teachers' practices regarding the teaching of writing and their perceptions about writing.

The design of the study was a concurrent mixed method. The quantitative sample of the study consisted of 137 primary school teachers. For analysis regarding the validity and reliability of the scales and surveys used in the study, it was conducted with 154 primary school teachers. In the qualitative part of the study, the interviews were conducted with 12 primary school teachers. A general information form, writing assignments survey, evidence-based practices survey, teacher self-efficacy and attitudes scales, and a writing instruction interview form were used as data collection tools. The quantitative data of the study was analyzed using IBM SPSS Statistics 20 and Lisrel 8.7. The qualitative data of the study were analyzed using as the following phases: data managing, reading and memoing, describing/classifying/interpreting and representing.

The findings indicated that the majority of teachers think that their personal preparation for the teaching of writing is adequate, nearly half of them think that the writing education they received at university is also poor and inadequate, and more than half of teacher think that in-service training and courses are poor and inadequate. Teachers spent an average of 27 minutes per day on writing instruction, while students spent an average of 23 minutes on writing. Approximately 50 minutes a day were spent on writing and teaching writing. Another striking finding from the study is that nearly half of the classes spend only 60 minutes or less per week on writing. These results indicate that less time is spent on writing and the teaching of writing. Another finding of this study is that teachers spend less time on long and meaningful writing activities. Teachers mainly involve students in short-term and single-paragraph writing activities. These activities may bring about low-level analysis and interpretation.

According to the findings obtained from the quantitative data, the most frequently used evidence-based practices were as following: spelling, handwriting, verbal praise or positive reinforcement and writing as a learning tool. Students participate less in process-based and independent activities such as research, inquiry, process-based writing and planning strategies. The themes of the writing process and writing targets obtained from qualitative data show that teachers include very few process-based activities and have the targets related to the mechanical part of writing in their teaching of writing.

Furthermore, when the relationships among evidence-based writing practices, writing attitudes and writing self-efficacy are examined, writing attitude contributes directly to evidence-based writing practices and self-efficacy in the teaching of writing indirectly contributes to evidence-based practices by way of writing attitude. Teachers who are fond of writing and the teaching of writing and who have high self-efficacy about the teaching of writing probably include more evidence-based practices.

Technology-based practices in the teaching of writing in Turkey are very few. Nowadays, as information and communication technologies have become widespread, the nature of writing and reading has changed. To improve children's' new literacy skills, we have to include technology more in the teaching of writing. In terms of the assessment of writing, it is seen that teachers use product-based assessment and include very few rubrics and portfolios in the teaching of writing. Finally, the factors that influence teachers' practice in the teaching of writing were found to be as following: individual differences, intensive curriculum, and multiple choice testing.

The present study has some limitations. Firstly, the study was limited to 303 third and fourth-grades teachers from 20 primary schools. To generalize the findings of this study, it may be useful to conduct further research with a more extensive sample and with various class levels. Secondly, teachers' writing practices were examined based on self-report surveys and teachers' views. To examine teachers' writing practices in more detail, it is necessary to conduct an observational study and document review.



Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri

Achievement-Oriented Motivation Levels of University Students

Atilla ERGİN*, Hakan KARATAŞ**

• Geliş Tarihi: 24.07.2017 • Kabul Tarihi: 14.01.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646

Citation Information: Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Achievement-oriented motivation levels of university students. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 868-887. doi: 10.16986/HUJE.2018036646

ÖZ: Motivasyon bizi harekete geçiren, hareketimizde devamlılık sağlayan güçtür. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitim sahasında da başarının ve etkili öğretimin en önemli bileşeni olduğu açıktır. Motivasyonu yüksek bireyler başarılı ve özgüvenli olmalarının yanı sıra, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında bulunan "kendini gerçekleştirme ihtiyacına" sahiptirler. Eğitimde öğrencilerin başarı motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal kaynaklar vardır. Başarı Odaklı Motivasyon kaynakları ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin yapısı öğrenim kademelerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonları cinsiyet, sınıf, bölüm, akademik ortalama, üniversite tercih sıralaması ve öğrenci kulübüne üyelik değişkenleri açısından ele alınmıştır. Çalışmaya İstanbul Teknik Üniversitesi'nde öğrenimlerini sürdüren 9 ayrı bölümden toplam 440 öğrenci katılmıştır. Ölçme aracı olarak, katılımcıların başarı odaklı motivasyonlarını ölçmek amacıyla "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler Pearson korelasyon (Pearson correlation), bağımsız örneklemelerde t-testi (independent samples of t-test) ve tek yönlü ANOVA (one-way ANOVA) analizleri ile yorumlanmıştır. Başarı odaklı motivasyon ile ilişkisi olan ve farklılık oluşturan değişkenler muhtemel çözüm önerileri üretmek adına alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Başarı-odaklı motivasyon, başarı, motivasyon, üniversite öğrencileri

ABSTRACT: Motivation is the power that gives us action, the continuity in our action. It is clear that motivation is the most important component of success and effective teaching in education as it is in every field of life. Highly motivated individuals have a "sense of self-realization" that is at the top of Maslow's hierarchy of needs, as well as being successful and confident. There are internal and external resources that influence the motivation of students' success in education. The structure of the relationships between achievement-focused motivation resources and academic achievement may vary according to the learning stages. In this study, achievement-oriented motivations of university students were examined in terms of gender, class, department, academic average, university preference order and membership variables of student club. 440 students from 9 different departments at Istanbul Technical University participated the study. The "Achievement Oriented Motivation Scale" was used as a measurement tool based on measuring participants' motivation for success. The collected data were analyzed by Pearson correlation, t-test and one-way ANOVA. Variables that are related to achievement-focused motivation and that are different have been discussed in relation to field literature in order to produce possible solution proposals.

Keywords: Achievement-oriented motivation, achievement, motivation, university students

1. GİRİŞ

Motivasyon, Türk Dil Kurumu tarafından "hedefe doğru yönelmeye neden olan zihinsel bir durum" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Tucker, Edmondson ve Spear (2002) ise motivasyonu, öğrencinin eğitime olan yatırımı ve bağlılığını belirleyen zihinsel, duygusal ve davranışsal belirleyicileri olarak tanımlamaktadır. Motivasyonu yüksek olan öğrencinin

* Doktora öğrencisi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı, İstanbul-TÜRKİYE, e-posta: argin@itu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-0804-2777)

** Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, İstanbul-TÜRKİYE, hkaratas@yildiz.edu.tr (ORCID: 0000-0003-0207-7549)

öğrenmesi üst düzeydedir (Senemoğlu, 2007). Motivasyon, öğrenmenin en kritik ve en zor ölçülebilen öğelerinden biridir. Yeterince motive olmamış bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiştir (Ulusoy, 2007). Çünkü, öğrenci ilgi duyma dikkat etme ve çabada sürekli değildir, gerekli zamanı harcamamıştır ve konuya odaklanmamıştır (Fidan, 1985). Öğrencilerin buna ilişkin motivasyon durumlarının ölçülerek programlara yön verilmesi beklenir. Motivasyon aynı zamanda diğer bütün faktörler içinde öğrenci performansını en fazla etkileyen akademik katılım olarak da değerlendirilmektedir. Hatta bazı durumlarda motivasyon başarılı öğrenci tanımı içinde yer almaktadır. Başarılı öğrenci ise, okulun sosyal ve akademik yönünü etkin bir şekilde dengeleyebilen, sosyal olarak yeterli, amaç odaklı ve içsel olarak motive olan öğrencidir (Karagüven, 2012).

Eğitimin önemli görevlerinden birisi, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasının gerektirdiği sayı ve nitelikte insan gücünü yetiştirmektir. Böylece eğitim kurumları da insan gücü için arz kaynağını teşkil etmektedir. Motivasyonu yüksek, başarılı bireyler yetiştirmek, eğitimin niteliğine ve eğitim durumlarına bağlıdır. Öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesi için okulların fiziksel ortamlarının gelişmiş olması tek başına yeterli değildir. Fiziksel donanımın yanında, bireyi tanımak ve bireyin motivasyon düzeylerini bilmek öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir. Motive edici gücü düşük olan bir durumun, düşük bir başarı ile sonuçlanması kaçınılmaz bir gerçektir.

Öğrencilerin öğrenim sürecinde çok önemli bir rolü olan motivasyon eğitim alanında ayrı bir öneme sahiptir. Bu alanda her ne kadar akademik performans çok iyi ve kolay ölçülebilir bir değişken olsa da, motivasyon ile karmaşık bir ilişkisi vardır. Bu nedenle araştırmacılar, motivasyondaki öğrencilerin kişisel farklılıklarını belirlemek için davranış, ilgi alanları, hedefler, değerler vb. değişkenleri ele almaktadırlar (Breen ve Lindsay, 1999). Başarı için, öğretim ortamlarında yalnızca bilişsel becerilere ağırlık verilmesi yeterli değildir (Seah ve Bishop, 2000). Bu ortamlarda öğrencilerin başarılı olabilmesi için duyuşsal alan becerilerinin önemli bir rol oynadığını gösteren araştırmalar vardır (Duit ve Treagust, 2003; Lee ve Brophy, 1996; Thompson ve Mintzes, 2002; Weaver, 1998). Duyuşsal alan becerilerinden biri de motivasyondur. Motivasyon, bir hedefe yönelmiş herhangi bir davranışı içermekte olup döngü özelliğine sahiptir (Morgan, 1984). Eğitimde de benzer bir anlamda, öğrencileri istenen yolda çalıştırma sanatıdır (Öncül, 2000). Uzbaş (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan rehberler ve danışmanlar öğrencilerin en önemli problemlerinin motivasyon sorunları olduğunu ifade etmişlerdir. Motivasyon, belli davranışlardan istenen sonuçları kazanma (olumlu çıktılar beklentisi) ve kişinin bunları gerçekleştirmeyi veya bu davranışları yapmayı öğrenmeye istekli olduğu (yüksek öz yeterlik) inancını taşımasıdır (Schunk, 2009). Bu bağlamda motivasyon, bireyin gelişimini destekler ve potansiyelini okulda etkili şekilde kullanmasına katkı sağlar (Eggen ve Kauchak, 2001). Bu noktada motivasyon ile akademik başarı arasında ilişki olduğuna ilişkin genel bir görüş vardır (Yazıcı ve Altun, 2013).

Eğitim kurumlarının en önemli görevi, öğrenci için uygun öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmasını sağlamaktır. Bunu sağlayacak etkili bir öğretme-öğrenme süreci ise öğrenme ortamını, öğretmen ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretimi kolaylaştırıcı şekilde tasarlamalıdır (Bos ve Vaughn, 2002). Okuldaki akademik başarı genellikle eğitsel ölçme araçlarındaki başarı ile ilişkilidir (Kaysılı, 2008). Öğretme-öğrenme sürecinde bu eğitsel ölçme araçlarındaki akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri de motivasyondur (Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Bu noktada motivasyon eksikliği, akademik başarısızlığın nedenleri içinde incelenebilir (Karagüven, 2012). Uzbaş (2009) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerde görülen en önemli akademik problemlerin başında motivasyon, okul başarısızlığı ve sınav kaygısı gibi etkenler sıralanmıştır. Bu nedenle, akademik başarıyı artırmak amaçlandığında motivasyon konusuyla ilgilenmek gerekir (Karagüven, 2012).

Yükseköğretimde kalitenin sağlanması için temel şartlardan biri öğrencilerinin isteklerine tam olarak cevap verebilmektir. İsteklere cevap verememek hayal kırıklığı ve başarısızlık olarak geri dönecek bu durum ise istenen kaliteye ulaşılmasını engelleyecektir. Bu noktada öncelikle yapılması gereken öğrencilerin beklentilerini ve motivasyonlarını belirleyebilmektir.

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri cinsiyet, sınıf, bölüm, öğrenci kulübü üyeliği ve üniversite tercih sıralaması değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.1. Motivasyon

Motivasyon kavramı daha çok öğrenmenin oluşumunda etkileri görülebilen davranışçı bilişsel, insancıl ve sosyal bilişsel gibi pek çok motivasyon kuramı tarafından açıklanmaktadır (Akbaba, 2006; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Tüm bu kuramlar genel olarak kapsam ve süreç kuramları olarak iki ana grupta toplanmaktadır. Kapsam kuramları, insan ihtiyaçlarının doğasına, insanları motive eden şeylere ve kişiyi belirli bir yönde davranış geliştirmeye yönlendiren faktörleri anlamaya önem verirken; süreç kuramları daha çok süreç ile ilgilenerek, insan davranışlarının nasıl harekete geçirilip, nasıl yönlendirileceği ve belirli bir davranışın tekrarının nasıl sağlanabileceği ile ilgilenmektedir (Koçel, 2010). Motivasyonun kavram olarak karşıladığı anlama bakıldığında ise TDK’de “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelmekte olan ve terim olarak Latince “movere” olarak bilinen “motivasyon insanın istenilen bir hedefe doğru yönelmesine neden olan zihinsel bir durumu” ifade etmektedir. Motivasyonun kesinleşmiş tek bir tanımı bulunmamaktadır. Farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları; Woolfolk (1999) motivasyonu yalnızca bireyin kendisi tarafından yönlendirilen, insanları amaçlarına yönlendiren içsel bir kuvvet olarak görürken, Akbaba (2006) motivasyon kavramının insanları davranış gerçekleştirmeye yönelten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren ve devamının gerçekleşmesini sağlayan çeşitli iç ve dış kaynaklar ve bu kaynakların işleyiş mekanizmalarını kapsadığını ileri sürmektedir. Tutar (2005) motivasyon tanımlamalarının üç temel faktör üzerinde yoğunlaştığını ve bu faktörlerin; motivasyonun insanın bir davranışta bulunmasını sağlama, davranışı yönlendirme ve yapılışını sürdürme, bu esnada yapılan davranışı gerçekleştirmekten dolayı özel bir mutluluk duyma özellikleri olduğunu ileri sürmektedir (Kaya, 2013). Motivasyon insanı çalışmaya heveslendiren ve bu çalışmayı devama iten güçler topluluğudur (Güney, 2013). Kısaca motivasyon; ihtiyaç, yada beklentiler, davranış, amaçlar ve geri bildirim konularından oluşmaktadır (Şimşek ve diğerleri 2010).

Motivasyon kavramı, öz belirleme (öz yeterlilik) temelinde olan bir kavramdır. Öz belirleme teorisinde, bireyde harekete geçmeyi hızlandıran sebepler üzerine odaklanılmaktadır. Öz belirleme teorisine göre motivasyon türleri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç ana boyut halinde incelenmektedir. İçsel motivasyon, bireyin yaptığı şeyden keyif aldığı, yaptığı şeyi ilginç bulduğu için kendi isteğiyle yapması durumu karşılığıdır (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyona göre davranışlar kişinin içinden gelen etkilerle ilgi, merak, ihtiyaç vb. gibi duygularla doğal olarak meydana gelmektedir (Geri, 2013). İçsel motivasyonda kişiye verilen görevin keyif vermesi, tatmin edici olması ile davranış gerçekleştirilmektedir (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Motivasyon araştırmaları sonuçları da içsel motivasyonun yaratıcılığı arttırdığı, içsel motivasyona sahip kişilerin enerjilerini, problemleri açıklamak ve yaratıcı çözümler bulmak için harcadıklarını ortaya çıkarmıştır

(Gürdoğan, 2012). İçsel olarak motive olan bireylerde yaratıcılığın da ön plana çıkmasıyla birlikte bireylerin çok farklı stratejiler kullanabilmekte ve akademik olarak daha iyi performans gösterdikleri gözlemlenmektedir (Karagüven, 2012). Bireyler kendilerini tamamen bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini tanımladığını düşünmekte ve yaptıkları görevden keyif almaktadır (Kara, 2008).

Eğitim açısından bakıldığında ise içsel motivasyona sahip öğrenciler sorunlarla mücadele ve rekabet arayışlarına girmektedirken, motive olmayan öğrenciler herhangi bir faaliyete katılmamayı tercih etmekte veya katılmış olduğu herhangi bir faaliyetten ayrılmaya eğilim göstermektedir (Karataş ve Erden, 2012). Öz belirleme teorisine göre içsel motivasyon kendi içinde üç alt boyuta ayrılmaktadır bu boyutlar; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olarak sınıflandırılmıştır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, etkili bir öğrenme ve yüksek başarı elde etmek için en önemli parçadır. Çünkü yeni bir şeyler öğrenirken bir aktiviteyi keyif alınması sebebiyle yapmayı kapsamaktadır. Yapılan öğrenme aktivitesinin kişinin tamamen içinden gelmesi sebebiyle gerçekleştirilmesi söz konusudur. Başarmaya yönelik içsel motivasyon, bir görevi başarı ile tamamlama ve yeni bir şeyler üretmekten memnun olma halini ifade etmektedir. Burada verilen görevin ya da öğrenme sürecinin başarı ile tamamlanması sonucunda birey tarafından hissedilen mutluluk üzerine kurulmuş motivasyon söz konusudur. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, heyecan hissetmek veya uyarım yaşamak için davranış gerçekleştirmeyi ifade etmektedir. Gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmek istenen davranış sonucunda duyulan heyecan hissi kişiyi davranışı gerçekleştirmeye yöneltmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Karataş ve Erden, 2012; Vallerand ve diğerleri, 1992). Motivasyonun bir diğer boyutunu oluşturan dışsal motivasyon ise daha çok sonuç odaklıdır. Birey için yapılan aktiviteden keyif alma yerine aktivitenin sonucunda elde edilecek faydalar odak noktası olarak görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Yani odak noktası dışarıdan gelen etkilerle ortaya çıkmaktadır işin kendisi olmamaktadır (Akbaba, 2006; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Kısaca kişinin bir görevi ödül veya ceza için yerine getirmesi olarak tanımlanabilmektedir. Yüksek maaş yada maaş artışı, promosyonlar, sınavı geçmek, sosyal baskı gibi uyarılar ödül ve ceza olarak görülebilmektedir (Dereli ve Acat, 2010).

Dışsal motivasyon da kendi içinde üç farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflar; belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon dış düzenlemeden oluşmaktadır. Belirlenmiş dışsal motivasyonda kişiyi bireysel fayda elde etme ve kişisel önem için davranışta bulunmaya yönlendirme söz konusudur. En özerk dışsal motivasyon türüdür. Bir davranışın yapılması dahi hoşlanıldığından dolayı birey tarafından değer verilmesi söz konusu olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bir diğeri; içe yansıyan dışsal motivasyon; motivasyon yapılacak olan davranışın suç olarak görülüp görülmemesi ya da bireyin kişisel beklentilerinin karşılanmasına bağlı olarak değişmesi ile ilgilidir. Kişiyi zorlama ve korkulacak durumlardan kaçınmak için yapılan davranışlara yönlendirmektedir. Yani önceki deneyimlere dayanarak içselleştirme söz konusudur. Alınan sonuçlara göre bir sonraki motivasyon durumunun şekillenmesi halidir. Ancak burada yapılan etkinliğin kendisinin keyif vermesi sebebiyle yapılması değil, zorunlu olunması sebebiyle yapılması söz konusudur. Dışsal motivasyon dış düzenleme; kişinin dışsal bir ödül elde etmek ya da bir cezadan sakınmak amacıyla bir davranışla ilgilenmesi halinde ortaya çıkmaktadır. Sonucunda elde edilecek ödül ya da sebep olunacak cezaya göre davranışa olan motivasyon değişimi söz konusu olacaktır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu 2013; Karataş ve Erden, 2012; Ryan ve Deci, 2000; Vallerand ve diğerleri, 1992). Motivasyon araştırmaları, içsel motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduklarını savunmaktadır. Ancak, her durumda içsel motivasyon sağlanamayabileceğini ancak bazı durumlarda dışsal motive edici etkiler içsel motivasyonu etkileyebilmekte ve içsel motivasyonun gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple, iki

motivasyon türünün de birbirinden tamamen bağımsız olması mümkün değildir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Motivasyonun üçüncü boyutunu oluşturan motivasyonsuzluk ise davranış geliştirme niyetinin olmaması hali, motivasyonun yokluğu, harekete geçme, kişilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmeme durumu olarak tanımlanabilmektedir. Kişide bir aktiviteyi, davranışları ile yapılacak aktivite arasında olası bir ilişki kuramama nedeniyle davranışı gerçekleştirme niyet veya dürtüsünün olmaması söz konusudur. Yani bireyin bir aktiviteyi yapacak yeterliliği kendisinde hissetmemesi halidir (Geri, 2013; Ryan ve Deci, 2000). Motivasyonsuzluk halinde kişiler kendi eylemleriyle elde edilecekleri sonuçlar arasında bağlantı kuramama, kendilerini yetersiz görme ve olanları kontrol edemeyecekleri hissine kapılma duygularını yaşarlar (Karagüven, 2012). Tüm bunlar ışığında motivasyonun bireyi davranış için istekli hale getirmede etkili olması sebebiyle, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi arasında yer alması sebebiyle; eğitimde, öğrenme ve başarı için faydalı olduğu genel kabul edilmektedir. Motive olmuş öğrenciler yüksek oranda eğitimlerini tamamlamakta aynı zamanda dersleri için çok daha fazla zaman harcadıkları gözlenmektedir. Motivasyonsuz öğrenciler ise derse katılmamaya, okuldan uzaklaşmaya eğilim göstermektedir (Akbaba, 2006). Yüksek motivasyona sahip öğrencide akademik motivasyonda yükselecek buna bağlı olarak akademik performansta da başarılı olma durumu gelişecektir.

1.2. Motivasyon ve Eğitim İlişkisi

Motivasyon eğitim alanında bir çok yönü ile araştırılmıştır. Bu araştırmalar genellikle motivasyonun akademik performansa ve başarıya etkilerini araştıran (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhoni, 2011; Arda, 2016; Çetin, 2015; Eymur ve Geban, 2011; Kusurkar, Cate, Vos, Westers ve Croiset, 2013; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Singh, 2011; Şahin ve Çakar, 2011; Wood, 2014; Yazıcı ve Altun, 2013) çalışmalardır. Motivasyonun eğitim bilimlerinde kullanılmasının temel nedenlerinden birisi akademik başarı ile ilişkisidir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin motive olduklarında davranışlarını o konuyu başarmak adına düzenlediğini; öğrenme ortamlarında daha uygun davranışlar sergilediklerini ve akademik başarı açısından daha iyi sonuç elde ettiklerini göstermektedir (Ahmed ve Bruinsma, 2006; Keller, 1999, 2010; Kutlu ve Sözbilir, 2011). Araştırmalar sonucunda içsel motivasyon, öğrenme stratejileri ve başarı arasında olumlu ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chan, Wong ve Lo, 2012; Niemiec ve Ryan, 2009; Pajares, 1996; Ryan ve Deci, 2000; Schunk ve Pajares, 2001; Wolters ve Rosenthal, 2000). Motivasyon ile ilgili teorilerden biri, Maslow'un Motivasyon Teorisi'dir. Maslow, bireyin ihtiyaçlarının sınırsız olduğu savunmaktadır. Bu teoriye göre motivasyonun kaynağı, bireyin tatmin edilmemiş ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar bireyi güdülemekte, bu güdülemede bireyi davranışa yöneltmektedir (Aladağ, 2007). Maslow bireyin bu ihtiyaçlarını fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygısı ve kendini gerçekleştirme olarak gruplamıştır (Maslow, 1943). Bu ihtiyaçlar ve güdülemeler uygun araçlar ile kullanıldığında birey, sürekli olarak motive olabilmektedir. (Malone ve Lepper, 1987) tarafından önerilen diğer bir motivasyon kuramı oluşturmaktadır. Araştırmacılar içsel motivasyonu meydan okuma, fantezi, merak ve kontrol adlı dört bileşen ile açıklamaktadır. Bu motivasyon kuramında öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek amacıyla öğrenme ortamları, içsel motivasyonu artıracak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmacılar, öğrenme ortamında sadece eğitsel aktivitelerin yeterli olmadığını, buna ek olarak öğrencilerin bu aktiviteleri yerine getirecek içsel motivasyonlara ihtiyaç duyduklarını; buna paralel olarak içsel motivasyonla öğretim etkinliği arasında önemli bir ilişkinin var olduğunu belirtmişlerdir.

Motivasyon, sadece öğretmenin çabalarıyla gerçekleşecek bir durum değildir. Öncelikle öğrenci öğrenmeyi içtenlikle istemelidir. Bu bağlamda motivasyonu iç ve dış olmak üzere iki açıdan değerlendirmek gerekir. İnsan davranışlarına yön veren iki temel motivasyon kaynağına vurgu yapılmaktadır. Ödül, ceza, sosyal baskı ve sosyal etki gibi değişkenler dışsal motivasyon

kaynakları; tutum, değer, ihtiyaç ve kişilik özellikleri gibi değişkenler ise içsel motivasyon kaynaklarıdır (Moore, 2001'den aktaran Yazıcı ve Altun, 2013). İçsel ve dışsal motivasyon kaynakları birey üzerinde ayrı ayrı ya da birlikte etki gösterebilirler (Barrett, Patock-Peckham, Hutchinson ve Nagoshi, 2005). Bu değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkileri duruma ve zamana dayalı olarak değişebilir (Schwartz ve Waterman, 2006). Dolayısıyla, akademik başarıyı artırmak amaçlandığında, motivasyon konusuyla ilgilenmek gerekir. Öğrencilerde görülen akademik olarak başarısız olunacağına ilişkin inancın öğrencilerdeki öz yeterliliklerinin düşük olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Karagüven, 2012). Öğrencinin hedef ve niyetleri, biyolojik ve psikolojik ihtiyaçları, inanç, değer ve beklentileri, öz bilinç ve öz yeterlilikleri, bilinç düzeyi, risk alma, kaygıyla baş etme gibi etmenler öğrenmede iç motivasyonu sağlar (Ulusoy, 2007). İç motivasyon, insan doğasının gerçek dürtüsü olarak açıklanır. Bireyi yeniyi araştırmaya, yeteneklerinin sınırlarını test etmeye ve araştırmaya yöneltir (Arikıl ve Yorgancı, 2012). Öğrenmeye içten istekli olan kişi hedeflerini belirler ve onlara ulaşmak için harekete geçer. Dürtü, ilgi ve merak iç motivasyonun en önemli kaynaklarından (Ünal ve Bursalı, 2013). Dolayısıyla iç motivasyonun olduğu durumlarda zorlamaya gerek kalmadan eğitim öğretimi gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir (Özbay, 2006a). Dış motivasyon ise kişide dış çevredeki ödül veya ceza unsurlarının etkisiyle oluşmaktadır (Ünal ve Bursalı, 2013). Öğrenme sürecinin öğrenme ya da performans odaklı olup olmayacağı öğretmen tutumlarına bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme isteğini geliştirmede model olurlar. Öğretmenlerin istekli ve coşkulu olmaları, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayıcı zengin bir öğrenme ortamı oluşturmaları, öğrencileri öğrenmeye motive eder (Seyis, 2011). Derse katılmayı istemediklerinde öğrencilerin çoğu dersten sıkılmakta ve dikkatlerini konu üzerinde yoğunlaştıramadıklarından dolayı öğrenme açısından olumsuz davranışlar sergilemektedirler (Eryılmaz, 2013). Bu durumda öğretmenin öğrencilerin beklentilerini karşılamak ve onlarda öğrenmeye yönelik istek uyandırabilmek için her şeyden önce zamanı yönetmeyi bilmesi gerekir.

1.3. Başarı Odaklı Motivasyon ve Eğitim İlişkisi

Başarı motivasyonu, McClelland (1961) tarafından üç ayrı ihtiyacı belirleyen teori haline getirilmiştir: (1) başarı için bir ihtiyaç, (2) üyelik ihtiyacı ve (3) iktidar ihtiyacı. Bu farklı ihtiyaçlar öğrenilir, zaman içinde edinilir ve kişinin kendi yaşam deneyimleri tarafından şekillendirilir. Eğitim araştırmacıları başarı motivasyonunu başarının algılanan başarının ve akademik becerinin güçlü bir yordayıcısı olarak göstermiştir (Liao, Ferdenzi& Edlin, 2012). Buna ek olarak, araştırmacılar, başarı motivasyonunun mesleki tercih, öznel iyi olma, üniversite memnuniyeti, nevroz, yaşam hedefleri, kontrol odağı ve öğrenme stratejileri ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu tespit etmiştir (Ahmad ve Rana, 2012; Bakhtiarvand, Ahmadian, Delrooz ve Farahani, 2011; Li, Lan, & Ju, 2015; Rosa ve Bernardo, 2013). Bu bağlamda, öğrencinin elde tutulması ve başarısı ile doğrudan ilgisi olması nedeniyle başarı motivasyonunun yordayıcılarını ve faktörlerini bilmek önem kazanmaktadır (Martinez, 2001).

McClelland, Atkinson ve Lowell'in (1976) modeline göre, başarı motivasyonu, bir başarı faktöründen birini temsil eden, bir bireyin nispeten istikrarlı yatkınlığı olarak anlaşılabilir. Başarı motivasyonları, başarıyı tetikleyen ve bireyi başarıya veya başarısızlığa yönelten genel, etkili tabanlı bir eğilimi temsil eder. Başarı motivasyonu, bireylerin farklı başarı hedeflerine yatkın olmalarını ve başarısızlıktan korkmamalarını gerektirir. Bundan dolayı, başarı hedefleri bir kişinin başarı odaklı davranışını etkiler (Neumeister ve Finch, 2006).

Genel olarak başarıya motivasyonu, gayret gerektiren faaliyetlerde yetkin olabilme çabasıdır (Eliot ve Church, 1977 aktaran Schunk, 2009). Bu faaliyetler öğrenme ile ilgilidir. Öğrenme, yapılan işin değeri, akademik amaçlar ve etkilerini kapsayan çeşitli motivasyon faktörlerinden etkilenir (Braten ve Olaussen, 2005; Dweck, 1999; Wigfield ve Eccles, 2000). Başarı motivasyonu, bir öğrencinin standardını belirlediği hedefine ulaşmak için zaman ve

enerjisini ayarlamasıdır (Ülgen, 1994). Başarılı öğrenciler başarılarının nedeni olarak yetenek ve çabayı, başarısızlıklarının nedeni olarak da çaba eksikliklerini görme eğilimindedirler (Açıkgöz, 2003). Başarıya bir ihtiyaç olarak bakılabilir. Başarma ihtiyacının sınıf öğretiminde geçerli olan şu yönleri vardır: (1) Bilişsel (zihinsel) yönden belirsizlik(kişileri bu durumlardan kurtarmaya sevk eder ve böylece insanlar bilme ve anlama ihtiyaçlarını giderirler); (2) Kendini gerçekleştirme ve tanıma (bu ihtiyaç insana başarılı olmasıyla gittikçe artan bir prestij ve statü kazandırır); (3) Başkaları tarafından kabul görme (başarılı olma, başkalarının kendisini değerli bir insan olarak görmelerine katkıda bulunur) (Fidan, 1985).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Karasar'a (2015) göre tarama modeli, genel tarama modelleri içerisinde yer alan "sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği bir model" olarak belirtilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeyi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bulunan İstanbul Teknik Üniversitesi'nde eğitimine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 2016/2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören Mimarlık, İşletme Mühendisliği, Metalurji Malzeme Mühendisliği, Makina Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Maden Mühendisliği, Tekstil Mühendisliği, Gıda Mühendisliği, Moleküler Biyoloji ve Genetik Mühendisliği bölümlerinden toplam 440 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların %52, 5'u kız öğrenci (231) ve %47, 5'u erkek öğrenciden (209) oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyonlarını ölçmek için Semerci (2010) tarafından geliştirilen "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" ve ayrıca öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için ise demografik bilgilerden oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemek için araştırmanın yapıldığı döneme kadar almış oldukları derslerden elde ettikleri akademik not ortalamaları referans olarak alınmıştır.

2.3.1. Başarı odaklı motivasyon ölçeği

Öğrencilerin başarı odaklı motivasyonlarını belirlemek amacıyla Semerci (2010) tarafından geliştirilen "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip olan "Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği" 35 maddeden oluşmaktadır (1=hiç katılmıyorum, 5= tamamen katılıyorum). Orjinal ölçeğin gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bunlar; (a) Dışsal etki (12 madde), (b) İçsel etki (9 madde), (c) Hedef büyütme (6 madde) ve (d) Özbilinç (7 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. Dış etki, içsel etki, hedef büyütme ve öz-bilinç olarak isimlendirilmiş bu boyutların toplam varyansın %37.91'ini açıkladığı rapor edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar ilgili alt boyuttan da düzeyin arttığına işaret etmektedir (Semerci, 2010). Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını toplam ölçek için .89 olduğunu saptamıştır. Bu araştırma kapsamında Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için .81 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında veri setinden elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla başarı odaklı motivasyon düzeylerinin bütün katılımcıların puanlarına göre normal dağılımı incelenmiştir. Normal dağılımın incelenmesinde çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verinin normal dağıldığına karar kılınmıştır. Ayrıca dal yaprak grafiğine ve histogram grafiğine bakıldığında da verinin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Levene testi ile de verilerin homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve elde edilen verilerle normallik varsayımını karşıladığı anlaşılmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında alt boyutlarının birbirleriyle ve akademik başarı ile tutarlı olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Ayrıca, güvenirlik kapsamında madde toplam korelasyon katsayısı ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine, tercih sıralamasına ve öğrenci kulübüne üyelik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin sınıfa ve bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemleri kapsamında yapılan analiz çalışmaları sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun cinsiyet, bölüm, sınıf, kulüp üyeliği ve üniversite tercih sıralamalarına göre dağılımları

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	231	52.5
	Erkek	209	47.5
	Toplam	440	100
Bölüm	1. Mimarlık	51	11.5
	2. İşletme Mühendisliği	62	14
	3. Metalurji-Malzeme Mühendisliği	43	9
	4. Makina Mühendisliği	50	11
	5. Kimya	40	9
	6. Maden Mühendisliği	40	9
	7. Tekstil Mühendisliği	64	14
	8. Moleküler Biyoloji ve Genetik Mühendisliği	50	11
	9. Gıda Mühendisliği	40	9
	Toplam	440	100
Sınıf	1. Sınıf	38	8
	2. sınıf	151	34
	3. Sınıf	140	31
	4. Sınıf	111	25
	Toplam	440	100

Kulüp Üyeliği	Evet	233	52.9
	Hayır	207	47.1
	Toplam	440	100
Üniversite Tercih Sırası	İlk 3 Tercih	326	73.9
	4. Tercih ve Sonrası	114	26.1
	Toplam	440	100

Tablo 1'deki verilere göre, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 440 öğrencinin 231'i (%52.5) kız, 209'u ise (%47.5) erkek öğrencidir. Öğrencilerin 51'i (%11.5) Mimarlık, 62'si (%14) İşletme Mühendisliği, 43'ü (%9) Metalurji ve Malzeme Mühendisliği, 50'si (%11) Makina Mühendisliği, 50'si (%11) Moleküler Biyoloji ve Genetik Mühendisliği, 66'sı (%14) Tekstil Mühendisliği, 40'ı (%9) Kimya, 40'ı (%9) Maden Mühendisliği ve 40'ı (%9) Gıda Mühendisliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 38'i (%8) birinci, 151'i (%34) ikinci, 140'ı (%31) üçüncü ve 111'i (%25) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 233'ünün (%52.9) öğrenci kulüp üyeliği bulunmasına karşın 207'si (%47) herhangi bir öğrenci kulübünde görev almamaktadır. Son olarak, öğrencileri üniversite tercih sıralamalarına göre grupladığımızda öğrencilerin 326'sı (%73.9) ilk üç tercihi, 114'ünün (%26.1) ise dördüncü tercih ve sonrası yönünde tercih yaptığı görülmektedir.

Tablo 2: Başarı odaklı motivasyon ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	Boyutlar	Min.	Maks.	X	ss
BOM	Dış Etkiler	13.00	60.00	48.05	.38
	İç Etkiler	9.00	45.00	30.80	.31
	Hedef Büyütme	7.00	35.00	24.22	.25
	Özbilinç	7.00	35.00	24.32	.25
	Toplam	45.00	175.00	127.41	97.97

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ölçekten elde edilen puanlar her bir öğrenci için toplanmış ve toplam puanların ortalaması alınmıştır. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği'nin *Dış Etkiler* alt boyutundan elde edilen en düşük puan 13, en yüksek ise 60'dır. *İç Etkiler* alt boyutunun puan aralığı 9 ile 45, *Hedef Büyütme* alt boyutunun puan aralığı 7 ile 35 ve *Özbilinç* alt boyutunun puan aralığı ise aynı şekilde 7 ile 35 arasındadır. Ölçekten elde edilen toplam puan incelendiğinde ise puanların 45 ile 175 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin *Dış Etkiler* ($X=48.05$), *İç Etkiler* ($X=30.80$), *Hedef Büyütme* ($X=24.22$) ve *Özbilinç* ($X=24.32$) boyutlarında elde ettikleri puanların her bir alt boyut için ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçekten elde edilen toplam puanın da ($X=127.41$) ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin yüksek eğilimde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Başarı odaklı motivasyon ile akademik ortalama puanları arasındaki ilişki

		Dış etkiler	İç etkiler	Hedef Büyütme	Özbilinç	Toplam	Ortalama
Dış Etkiler	r	1	.56**	.56**	.51**	.84**	.18**
	p		.00	.00	.00	.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440
İç Etkiler	r	.56**	1	.54**	.58**	.83**	.19**
	p	.00		.00	.00	.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440

Hedef Büyütme	r	.54**	.54**	1	.47**	.77**	.16**
	p	.00	.00		.00	.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440
Özbilinç	r	.51**	.58**	.47**	1	.77**	.20**
	p	.00	.00	.00		.00	.00
	N	440	440	440	440	440	440
Toplam	r	.84**	.83**	.77**	.77**	1	.23**
	p	.00	.00	.00	.00		.00
	N	440	440	440	440	440	440
Ortalama	r	.18**	.19**	.16**	.20**	.23**	1
	p	.00	.00	.00	.00	.00	
	N	440	440	440	440	440	440

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 3 incelendiğinde, Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutlarının birbirleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ($r=.00$ ve $p<.01$) olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, ölçeğin herhangi bir alt boyutundan elde edilen puanlar arttıkça diğer alt boyutlardan elde edilen puanlar da artmaktadır. Ayrıca, Başarı Odaklı Motivasyon ölçeğinin tüm alt boyutları ile öğrencilerin akademik ortalama puanları arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler ($r=.00$ ve $p<.01$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin herhangi bir alt boyutundan elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerin akademik ortalama puanlarının da arttığı görülmüştür. Sonuç olarak, başarı odaklı motivasyon ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyet farklılığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Mean	SD	df	t	p
Dış Etkiler	Kız	231	49.29	7.84	.51	3.47	.00**
	Erkek	209	46.68	7.94	.54	3.46	
İç Etkiler	Kız	231	31.63	6.45	.42	2.83	.00**
	Erkek	209	29.87	6.54	.45	2.83	
Hedef Büyütme	Kız	231	24.52	5.04	.33	1.22	.22
	Erkek	209	23.89	5.73	.39	1.21	
Özbilinç	Kız	231	24.19	5.23	.34	-.551	.58
	Erkek	209	24.47	5.53	.38	-.550	
BOM Toplam	Kız	231	129.65	20.64	1.35	2.41	.01*
	Erkek	209	124.93	20.20	1.39	2.42	
Akademik Ortalama	Kız	231	2.54	54.46	3.58	1.34	.17
	Erkek	209	2.47	53.71	3.71	1.34	

* .05 düzeyinde anlamlı fark

** .01 düzeyinde anlamlı fark

Tablo 4'de çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet farklılığına ilişkin t testi puanları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 3.4 incelendiğinde, *Dış etkiler* boyutu ($F(.135) = 3.47$, $p<.01$), *İç Etkiler* boyutu ($F(.228) = 2.83$, $p<.01$) ve *BOM* toplam puanı ($F(.243) = 2.41$, $p<.05$) için kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğunu, başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek

olduğunu, *Dış Etkiler* ve *İç Etkiler* alt boyutlarında anlamlı bir şekilde daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 5: Öğrenci kulübüne üye olmaya ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Kulüp	N	Mean	SD	df	t	p
Dış Etkiler	Kız	231	48.32	7.85	.51	.75	.45
	Erkek	209	47.75	8.15	.56	.74	
İç Etkiler	Kız	231	30.63	6.87	.45	-.57	.56
	Erkek	209	30.99	6.17	.42	-.57	
Hedef Büyütme	Kız	231	24.20	5.48	.35	-.11	.90
	Erkek	209	24.26	5.29	.36	-.11	
Özbilinç	Kız	231	24.60	5.57	.36	1.14	.25
	Erkek	209	24.0	5.14	.35	1.14	
BOM Toplam	Kız	231	127.75	21.03	1.37	.37	.70
	Erkek	209	127.01	20.03	1.39	.37	
Akademik Ortalama	Kız	231	2.51	55.21	3.61	.15	.87
	Erkek	209	2.51	53.07	3.68	.15	

Tablo 5’de öğrencilerin bir öğrenci kulübüne üye olup olmadığına ilişkin t-testi ve standart sapma puanları görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon toplam puanları, alt boyut puanları ve akademik ortalamaları üzerinde öğrenci kulüp üyeliğine ilişkin anlamlı bir fark oluşturmadığı ($p>.01$) ve başka bir deyişle öğrenci kulübüne üyeliğin bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6: Üniversite tercih sıralamasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Tercih	N	X	SD	df	t	p
Dış Etkiler	İlk 3	326	47.73	8.48	.47	-1.40	.16
	4 ve sonrası	114	48.94	6.36	.59	-1.60	
İç Etkiler	İlk 3	326	30.58	6.78	.37	.40	.68
	4 ve sonrası	114	30.99	5.86	.54	.43	
Hedef Büyütme	İlk 3	326	24.54	5.43	.30	2.06	.03*
	4 ve sonrası	114	23.34	5.18	.48	2.11	
Özbilinç	İlk 3	326	24.42	5.50	.30	.65	.51
	4 ve sonrası	114	24.04	5.00	.46	.68	
BOM Toplam	İlk 3	326	127.58	21.69	1.20	.29	.76
	4 ve sonrası	114	126.92	17.01	1.58	.33	
Akademik Ortalama	İlk 3	326	2.51	54.83	4.08	.87	.38
	4 ve sonrası	114	2.45	51.31	5.32	.89	

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 6’da, üniversite öğrencilerinin üniversite tercih sıralaması puanlarına ilişkin t-testi ve standart sapma puanları verilmiştir. *Hedef Büyütme* alt boyutuna ilişkin üniversite tercihinde

ilk üç sıra tercihi yapan öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik ortalamaları anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır. Başka bir deyişle, üniversite tercih sırlamasının sadece başarı odaklı motivasyonun *Hedef Büyütme* alt boyutunda anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür ($F(1,266) = 2.06, p < .05$). Başarı odaklı motivasyonun toplam puanında, diğer alt boyutlarda ve öğrencilerin akademik ortalamalarında üniversite tercih sırasının etkisi görülmemiştir ($p > .05$).

Tablo 7: Bölümlere ilişkin ANOVA testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Bölüm	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p	Tukey Testi Sonuçları
Dış Etkiler	Gruplararası	3208.54	8	401.06	6.96	.00**	1>6, 1>7, 1>9; 6<1, 6<2, 6<3, 6<4, 6<5
	Gruplariçi	24823.04	431	62.38			
	Toplam	28031.58	439				
İç Etkiler	Gruplararası	904.60	8	113.07	2.71	.00**	1>3, 1>6, 1>9
	Gruplariçi	17941.79	431	41.62			
	Toplam	18846.40	439				
Hedef Büyütme	Gruplararası	389.81	8	48.72	1.69	.09	
	Gruplariçi	12358.00	431	28.67			
	Toplam	12747.81	439				
Özbiñ	Gruplararası	496.27	8	62.03	2.19	.02	
	Gruplariçi	12198.24	431	28.67			
	Toplam	12694.52	439				
BOM Toplam	Gruplararası	12849.47	8	1606.18	4.01	.00**	1>6, 1>9
	Gruplariçi	172549.07	431	400.34			
	Toplam	185398.54	439				
Akademik Ortalama	Gruplararası	2137.92	8	2.67	10.72	.00**	1>2, 1>3, 1>4, 1>5, 1>6, 1>7, 6<1, 6<2, 6<3, 6<7, 6<8
	Gruplariçi	10739.33	431	2.49			
	Toplam	12877.25	439				

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 7’de öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin başarı odaklı motivasyon toplam puanlarında, alt boyut puanlarında ve akademik ortalamalarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 7’deki bulgular incelendiğinde, başarı odaklı motivasyon toplam puanının ($f=4.01, p < .00$), *Dış Etkiler* alt boyut puanının ($f=6.96, p < .00$), *İç Etkiler* alt boyut puanının ($f=2.71, p < .00$) ve akademik ortalama puanlarının ($f=10.72, p < .00$) bölümlere göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmaktadır. Yapılan Tukey testi sonucunda *Dış Etkiler*, *İç Etkiler* ve *BOM toplam puanındaki* farklılıkların genel olarak Mimarlık Bölümü öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin diğer bölüm öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasından ve özellikle Maden Mühendisliği öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin diğerlerine oranla çok daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarındaki farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda başarı odaklı motivasyon

düzeyindeki sonuçlara benzer olarak farklılığın Mimarlık Bölümü öğrencilerinin akademik ortalamalarının diğer bölüm öğrencilerine göre çok daha yüksek, Maden Mühendisliği öğrencilerinin akademik ortalamalarının ise diğer bölüm öğrencilerine göre çok daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 8: Sınıflara ilişkin ANOVA testi sonuçları

BOM/Alt Boyutlar	Sınıf	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p	Tukey Testi Sonuçları
Dış Etkiler	Gruplararası	832. 79	3	277. 59	4. 45	. 00**	2>3, 2>4
	Gruplariçi	27198. 78	436	62. 38			
	Toplam	28031. 58	439				
İç Etkiler	Gruplararası	59. 43	3	19. 81	. 46	. 71	
	Gruplariçi	18786. 96	436	43. 08			
	Toplam	18846. 40	439				
Hedef Büyütme	Gruplararası	141. 51	3	47. 17	1. 63	. 18	
	Gruplariçi	12606. 30	436	28. 91			
	Toplam	12747. 81	439				
Özbilinç	Gruplararası	156. 35	3	52. 11	1. 81	. 14	
	Gruplariçi	12538. 17	436	28. 75			
	Toplam	12694. 52	439				
BOM Toplam	Gruplararası	3265. 06	3	1088. 35	2. 60	. 05*	2>3
	Gruplariçi	182133. 47	436	417. 73			
	Toplam	185398. 54	439				
Akademik Ortalama	Gruplararası	17734. 09	3	5911. 36	2. 02	. 10	
	Gruplariçi	1269991. 79	436	2912. 82			
	Toplam	1287725. 89	439				

* .05 düzeyinde anlamlı ilişki

** .01 düzeyinde anlamlı ilişki

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin başarı odaklı motivasyon toplam puanlarında, alt boyut puanlarında ve akademik ortalamalarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 9'daki bulgulara göre, başarı odaklı motivasyon toplam puanının ($f=2.60$, $p<.00$) ve *Dış Etkiler* alt boyut puanının ($f=4.45$, $p<.00$) sınıflara göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkeninin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve *Dış Etkiler* alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli görüldüğü anlarda farkın grup içindeki hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda farklılığın genel olarak *Dış Etkiler* ve *BOM toplam puanında* ikinci sınıf öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular, alan yazındaki ilgili yayınlar çerçevesinde tartışılmış ve gelecekteki araştırmacılara benzer araştırmalarda kullanılabilecek öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma sonucunda saptanan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin incelendiği bu çalışmada başarı odaklı motivasyonun alt boyutlarının birbiriyle ilişkisinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, başarı odaklı motivasyon alt boyutları ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğunu, toplam puanda başarı odaklı motivasyon düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu, *Dış Etkiler* ve *İç Etkiler* alt boyutlarında anlamlı bir şekilde daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenci kulübüne üyeliğin, öğrencilerin başarı odaklı motivasyon toplam puanları, alt boyut puanları ve akademik ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Başarı odaklı motivasyonun toplam puanı, diğer alt boyutlar ve öğrencilerin akademik ortalamaları ile üniversite tercih sırası arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin, başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf değişkeninin başarı odaklı motivasyon toplam puanında ve *Dış Etkiler* alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir.

4.2. Tartışma ve Öneriler

Araştırmada kız öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen başka araştırmaların da bulunduğu görülmektedir (Aktan, 2012; Alemdağ, Öncü, Yılmaz, 2014; Arda, 2016; Eymur ve Geban, 2011). Spittle, Jackson ve Casey (2009) üniversite yıllarında kız öğrencilerin motivasyonlarının yüksekliğinin kız öğrencilerin bağlanmışlığının yüksekliğinden kaynaklanmış olabileceğini fakat bunun sadece tahmin olduğuna ilişkin ifadelerini aktarmışlardır. Bu sonucun aksine bazı araştırmalarda cinsiyete göre akademik motivasyonun farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (Demir ve Arı, 2013; Saracaloğlu, 2008; Şahin ve Çakar, 2011).

Küçükosmanoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, bu çalışmada olduğu gibi başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının birbiriyle tutarlılığının yüksek olduğu bulunmuştur. Eymur ve Geban (2011) akademik başarı ile sadece iki içsel motivasyon (bilgi ve uyarım yaşama) arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Van De Gaer ve diğerleri (2009) de çalışmalarında öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ve akademik kavramlarının gelişimleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin sınıf değişkeninin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve *Dış Etkiler* alt boyutu üzerinde anlamlı etkisi olan bir değişken olduğunu göstermektedir. Küçükosmanoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf değişkeni göz önünde bulundurulduğunda Müzik Öğretmenliği programı öğrencilerinden 4. sınıf öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin diğer sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alemdağ ve diğerleri (2014) araştırmalarında sınıf değişkenine göre birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine farka ulaşılmıştır. Araştırma, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerin başarı odaklı motivasyon düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde anlamlı olan bir değişken olduğunu göstermektedir. Benzer bir şekilde, Şahin ve Çakar (2011) araştırmalarında Fen Bilgisi Öğretmenliği programına ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerinin Müzik öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinden yüksek olduğunu saptamışlardır. Demir ve Arı (2013) araştırmalarında ise, Sınıf Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başarı odaklı motivasyon toplam puanında, diğer alt

boyutlarda ve öğrencilerin akademik ortalamalarında üniversite tercih sırasının etkisi görülmemiştir.

Çalışma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, üniversite öğrencilerine uygulanarak yapı geçerliliği ve güvenilirliği noktasında ek kanıt sağlanan başarı odaklı motivasyon ölçeğinin diğer eğitim kademeleri öğrencilerine için de uyarlanması ve uygulanması önerilir. Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeği, mühendislik fakültelerinin yanı sıra üniversitelerin diğer fakültelerinde de uygulanarak sosyal bilimler ve uygulamalı bilimler öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin karşılaştırılmasında kullanılabilir. Eğitim kurumu idarecilerinin ve öğretmenlerin rehberlik servisleri aracılığıyla başarı odaklı motivasyon ölçeği gibi ölçekler kullanarak uygulama yapıp öğrencide ve velide eğitimde motivasyonun önemi noktasında gerekli farkındalıkları oluşturması teşvik edilebilir. Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının birbiriyle tutarlılığının yüksek olduğu bulunduğu her bireyin yaşantıları üzerinde *İç Etkiler*, *Dış Etkiler*, *Hedef Büyütme* ve *Özbilinç* boyutlarının her birinin ayrı ayrı önemli olduğu dikkate alınmalıdır. Öğretmenlere, öğrencide başarı odaklı motivasyonu arttırmaya yönelik seminerler ve toplantılar düzenlenmelidir. Okulların rehberlik ve psikolojik danışma programları kapsamında öğrencilerin başarı odaklı motivasyonunu arttıracak çalışmalar yapılabilir. Erkek öğrencilerin motivasyon düzeyi kız öğrencilerden düşük çıktığı araştırma bulgularında saptanmıştır. Erkek öğrencilerin motivasyon düzeyini arttıracak eğitim programları düzenlenebilir. Başarı odaklı motivasyon ile akademik başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden ailelerin ve sosyal çevrenin öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlardan uzak durmaları ve başarı odaklı motivasyon gelişimine katkıda bulunacak etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Biliş.
- Ahmad, I., & Rana, S. (2012). Affectivity, achievement motivation, and academic performance in college students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27, 107–120.
- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 551-576.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Aladağ, Ö. (2007). *Örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması (Eskişehir Sarar A.Ş. örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Amrai, K. Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402.
- Arda, L. (2016). *Başarı Odaklı Motivasyon Ölçeğinin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerin Değerlendirilmesi ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Arıkal, G. ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Bakhtiarvand, F., Ahmadian, S., Delrooz, K., & Farahani, H. A. (2011). The moderating effect of achievement motivation on relationship of learning approaches and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 486–488. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.093
- Barrett, D. W., Patock-Peckham, J. A., Hutchinson, G. T., Nagoshi, C. T. (2005). Cognitive motivation and religious orientation. *Personality and Individual Differences* 38, 461–474.

- Braten, I. & Olaussen, B. S., (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic studying different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 359-396.
- Breen, R. & Lindsay, R. (1999). Academic Research and Student Motivation, *Studies in Higher Education*, 24(1), 75-93.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). *Strategies For Teaching Students With Learning and Behavior Problems* (5th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, K.W., Wong, K. Y. A., & Lo, S. C. E. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Çetin, B. (2015) Predicting academic success from academic motivation and learning approaches in classroom teaching students. *Contemporary Issues In Education Research*, 8(3), 171-180.
- Demir, M. K., Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Dereli, E., Acat M. B. (2010). "Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 24; 173-187.
- Duit, R. ve Treagust, D., (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology*. (5. Baskı), Merrill Prentice Hall.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmen Beklentiler Ölçeğinin" Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1-18.
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). Kimya Öğretmeni Adaylarının Motivasyon ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 246-255.
- Fidan, N., (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Kitabevi.
- Geri, S. (2013). Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi Ve Spor Servis Dersine Tutumları İle Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 31-46.
- Gömlüksiz, M. N., Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221.
- Güney, S. (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin Eğitimde Motivasyon Düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu Örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28:149-165.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy (NEWWSA)*, 12(4), 983-1003.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 30, 155-174.
- Kaysılı, B. K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 69-83.
- Keller, J. M. (1999). Motivation in cyber learning environments. *Educational Technology International*, 1(1), 7-30.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS Model approach*. New York, NY: Springer.

- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*, 10. Basım, Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18 (1), 57-69.
- Kutlu, H. ve 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.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Lee, O. ve Brophy, J., (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.
- Li, Y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 79, 146-151. doi: 10.1016/j.paid.2015.01.050
- Liao, H., Ferdenzi, A. C., & Edlin, M. (2012). Motivation, self-regulated learning efficacy, and academic achievement among international and domestic students at an urban community college: A comparison. *Community College Enterprise*, 18, 9-38.
- Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning In R. E. Snow M. J. Farr (Eds), *Aptitude, learning and instruction: Cognitive and affective process analyses* (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martinez, P. (2001). *Improving student retention and achievement: What do we know and what do we need to find out?* London: Learning and Skills Development Agency, 1-16 (Retrieved from) <http://dera.ioe.ac.uk/4007/>
- Maslow, A. H. (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4): 370-396.
- McClelland D. C. (1961), *The Achieving Society*, p.493, D. Van Nostrand Company Inc., Princeton, New Jersey.
- McClelland, D. C., Atkinson J. W., & Lowell, E. W. (1976). *The achievement motive*. New York: Halsted Press.
- Morgan, C. T. (1984). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (Çeviri), Ankara: Meteksan Yayınları.
- Neumeister, K. L. S., Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursors and Influences on Achievement Motivation. *The Gifted Child Quarterly; Summer*, 50(3), 238-251.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Richardson, M. Abraham, C. Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rosa, E. D. D., & Bernardo, A. B. I. (2013). Are two achievement goals better than one? Filipino students' achievement goals, deep learning strategies and affect. *Learning and Individual Differences*, 27, 97. doi: 10.1016/j.lindif.2013.07.005.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2006a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri-I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özgüngör, S., & Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)23, 47-60.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisanüstü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyleri, Araştırma Kaygıları ve Tutumları ile Araştırma Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 179-208.
- Seah, W. T. ve Bishop, A. J., (2000). *Values in mathematics textbooks: A view through the australasian regions. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, LA:New Orleans.
- Schunk, D. H., (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (Çeviri Editörü: Dr. Muzaffer Şahin), 5. Baskıdan Çeviri, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds). *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: American Pres.

- Schwartz, S. J. ve Waterman, A. S. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities. *Journal of Research in Personality*, 40(6), 1119–1136.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (Bom) Ölçeğinin Geliştirilmesi. *NWSA: Education Sciences*, 5(4), 2123-2133.
- Senemoğlu, N., (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gönül Matbaacılık.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*. 1(2), 161-171.
- Spittle, M, Jackson, K, & Casey, M. (2009). Applying Self Determination Theory to Understand the Motivation for Becoming a Physical Education Teacher. *Teaching and Teacher Education*. 25, 190-197.
- Seysis, S. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları ve Duygusal Zekâları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Şahin, H & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şimşek, M. Ş. (2010). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Thompson, T. L. ve Mintzes, J. J., (2002). Cognitive structure and the affective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education*, 24(6), 645-660.
- Tucker, Anita L., Amy C. Edmondson ve Steven Spear (2002); “When Problem Solving Prevents Organizational Learning”, *Journal of Organizational Change Management*, 15, 122-137.
- Tutar, H. (2005). *Örgütlerde Psikolojik Şiddet*, İstanbul, Platin Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). Genel Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TD K. GTS. 580672244f2118. 68133787. 18 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ulusoy, A., (2007). *Güdülenme* (Editör: Prof. Dr. Ayten Ulusoy, Eğitim psikolojisi kitabında bölüm), Ankara: Anı yayıncılık.
- Uyulgan, M. A., Akkuzu, N.(2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 7-32.
- Uzbaş, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık Ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Ülgen, G., (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*, Ankara: Lazer Ofser Matbaa.
- Ünal, F., Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, 7-16.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Biere, N. M., Senecal, C., & Valleries, E. F., (1992).The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Van De Gaer, E., Fraine, B. D., Pustjens, H., Damme, J. V., Munter, A. D. & Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary education: a multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 235-253.
- Weaver, G. C., (1998). Strategies in K-12 science instruction to promote conceptual change. *Science Education*, 82(4), 455-472.
- Wolters, C. A. , & Rosenthal, H. (2000). The relation between students’ motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 801-820.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S., (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Woolfolk, A. E. 1999. *Educational Psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- Wood, J. L. (2014). Motivational factors for academic success: perspectives of african american males in the community collage. *The National Journal of Urban Education & Practice*, 7(3), 247-265.

Yazıcı, H. & Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1241-1252.

Extended Abstract

This study aims to determine the level of university students' achievement oriented motivation. Motivation is a body of powers stimulating people to start and keep working, that is, motivation is composed of needs, expectations, behaviours, aims and feedbacks. Looking out of the perspective of education, whereas students having intrinsic motivation are willing to struggle against problems and competitions, amotivated students prefer not to join any activities or tend to leave them. Achievement motivation requires individuals to tend to different achievement goals and not to be scared of failures, so achievement goals affect one's achievement oriented behaviour.

In this study, achievement oriented motivation of university students is discussed with the variables of gender, grades, department, academic mean, university preference order, and membership of university clubs. The study group of the research is composed of 440 university students from different departments studying at Istanbul Technical University, Istanbul, Turkey. As the data collection tool "Achievement Oriented Motivation Scale" was used. As a research design descriptive survey model was used in this study. The data obtained in this study was analysed via "SPSS" programme. Firstly, normative distribution of students' achievement oriented motivation level was analyzed through points of study group. Normal distribution was examined through coefficient, kurtosis, histogram graphics. Besides, Levene test was used to check homogenous distribution of the data, and the normal distribution of the data was seen. The analysis of Pearson correlation was applied to define the construct validity of Achievement Oriented Motivation Scale and its sub-scales. In addition, coefficient Cronbach's alpha and item correlation coefficient were calculated for the reliability. In this study, independent samples of t-test were applied to see whether there is a significant difference of students' achievement oriented motivation of university students according to their gender and membership of university students' clubs. Moreover, one-way analysis of variance (ANOVA) was applied to see whether there is a significant difference of students' achievement oriented motivation of university students regarding their grades, department, and university preference order. When the result of ANOVA was significant, Tukey test was implemented to see the source of significance.

In this study in which achievement oriented motivation level of university students was tried to be analysed, it was found high and significant correlation among the sub-scales such as external influence, internal influence, growth of aim, and self-conscious. In addition to that it was also seen positive significant correlation between sub-scales and university students' academic achievement. The findings revealed that female students are significantly more successful than male students; female students' achievement oriented motivation level is significantly higher than males' especially relating to sub-scales of external influence and internal influence. It was also found that membership of university students' clubs and university preference order had no significant influence on university students' achievement oriented motivation level and academic achievement. It was seen that departments of university students had significant influence on university students' achievement oriented motivation level, but no influence on academic achievement. The result of Tukey test revealed that the source of this significance was the department of Architecture and the department of Mining Engineering. The achievement oriented motivation level of Architecture students was significantly higher than the others, but the achievement oriented motivation level of Mining Engineering students was significantly lower than the other departments. Finally, grades of university students had significant influence on total point of achievement oriented motivation and external influence sub-scale. The result of Tukey test showed that the source of this significance was the second grades students' because the second-grade students' achievement oriented motivation level was significantly higher than those of the third and fourth grade students.

The findings of validity and reliability analysis of Achievement Oriented Motivation Scale showed that this scale could be used in other studies to examine the achievement oriented motivation level of students in other education levels. Especially, implementing the scale in all departments of applied sciences and social sciences of a university to compare the findings can contribute to the literature in the field of motivation. Management of schools, department of Guidance and Psychological Counseling and teachers can focus on students' achievement oriented motivation level to create awareness of students and parents because of high positive correlation between motivation and academic achievement. Since the

sub-scales of achievement oriented motivation as external influence, internal influence, growth of aim, and self-conscious are highly consistent with each other, it would be highly recommended that the studies contributing to improve these factors could be done more. Schools should organize the activities, teachers should give lectures and Guidance and Psychological Counseling departments of schools should give seminars in order to increase the level of achievement oriented motivation of students. To be able to increase male students' achievement oriented motivation level educational programs can be designed, developed and implemented. Finally, it would be a good idea for parents and teachers to avoid behaviours and attitudes causing the demotivation of students.



Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Sınıflama Testlerinde Madde Havuzu Özelliklerinin Test Uzunluğu ve Sınıflama Doğruluğu Üzerindeki Etkisi*

The Effects of Item Pool Characteristics on Test Length and Classification Accuracy in Computerized Adaptive Classification Testings

Ceylan GÜNDEĞER**, Nuri DOĞAN***

• Geliş Tarihi: 26.10.2016 • Kabul Tarihi: 17.12.2016 • Yayın Tarihi: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Gündeğer, C., & Doğan, N. (2018). Bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testlerinde madde havuzu özelliklerinin test uzunluğu ve sınıflama doğruluğu üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 888-896. doi: 10.16986/HUJE.2016024284

Citation Information: Gündeğer, C., & Doğan, N. (2018). The effects of item pool characteristics on test length and classification accuracy in computerized adaptive classification testings. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 888-896. doi: 10.16986/HUJE.2016024284

ÖZ: Bu çalışmada bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testlerinde (BBST) madde havuzu özelliklerinden dağılım ve büyüklüklerin ortalama test uzunluğu ve ortalama sınıflama doğruluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, sivri ve basık dağılımlı 50, 100, 200 ve 300 maddelik madde havuzlarında; tesadüfi madde seçme yöntemi (TMSY), Maksimum Fisher Bilgisi (MFB) ve Kullback-Leibler Bilgisi (KLB) yöntemleri incelenmiştir. 1000 bireye ait yetenek parametreleri $-3,3$ aralığında $N(0,1)$ olacak şekilde türetilmiştir. Sivri dağılıma sahip madde havuzlarındaki maddelerin a parametresi $U[0,5; 2,0]$ aralığından; b parametresi $N(1, 0,4)$ ve c parametresi $N(0,15, 0,05)$ şeklinde; basık dağılıma sahip madde havuzlarındaki maddeler ise a parametresi $U[0,5; 2,0]$ aralığından; b parametresi $N(1, 1,5)$ ve c parametresi $N(0,15, 0,05)$ şeklinde türetilmiştir. R’da gerçekleştirilen simülasyon sonucunda tüm madde havuzlarında ortalama test uzunluğu bakımından en yüksek değerin TMSY’ye ait olduğu; MFB ve KLB yöntemlerinin birbirine oldukça benzer çalıştıkları söylenebilir. Madde havuzu büyüklüğü arttıkça test uzunluklarının kısaldığı; sınıflama doğruluklarının azaldığı ancak tüm koşullarda $0,90$ üstünde yüksek sınıflama doğruluğu elde edildiği görülmüştür. Ayrıca sivri dağılıma sahip madde havuzlarında test uzunluğunun kısaldığı ve test etkinliğinin arttığı; sınıflama doğruluklarının ise değişmediği görülmüştür. Bu sonuçlar dikkate alındığında, BBST’de çok sayıda maddeden oluşan sivri dağılıma sahip madde havuzları ile yüksek sınıflama doğruluğuna sahip daha kısa testlerin oluşturulabileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testleri, madde havuzu dağılımı, madde havuzu büyüklüğü, test uzunluğu, sınıflama doğruluğu

ABSTRACT: In this study the effects of distributions and sizes on average test length and average classification accuracy in computerized adaptive classification testings (CACT) were investigated. For that purpose random item selection method (RISM), Maximum Fisher Information (MFI) and Kullback-Leibler Information (KLI) were studied in broad and peaked item pools with 50 items, 100 items, 200 items and 300 items. Thetas are derived from $N(0,1)$. In peaked item pools items are simulated from $U[0,5; 2,0]$ for a parameters, $N(1, 0,4)$ for b parameters and $N(0,15, 0,05)$ for c parameters; and in broad item pools items are simulated from $U[0,5; 2,0]$ for a parameters, $N(1, 1,5)$ for b parameters and $N(0,15, 0,05)$ for c parameters. The simulation study was performed in R results show that RISM has the maximum value with respect to average test length; and MFI and KLI perform similar. The more items in the

* Bu çalışma 1-3 Eylül 2016 tarihleri arasında Antalya’da düzenlenen 5. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: cgundege@gmail.com (ORCID: 0000-0003-3572-1708)

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Ankara-TÜRKİYE. e-posta: nuridogan2004@gmail.com (ORCID: 0000-0001-6274-2016)

pool, the shorter test length and fewer the classification accuracy but in all conditions classification accuracy has high rate above 90%. In addition, in peaked item pools it is seen that the average test lengths are getting shorter and the test effectiveness is getting higher; but the classification accuracies are not changing. In conclusion it can be said that with the peaked item pools with more items, CACT provides shorter tests and high classification accuracy.

Keywords: Computerized adaptive classification testing, item pool distribution, item pool size, test length, classification accuracy

1. GİRİŞ

Bireyselleştirilmiş bilgisayarlı testler (BBT; Computerized Adaptive Testing: CAT) günümüzde birçok alanda popülerleşmektedir. Bilgisayarların ulaşılabilirliği ve Madde Tepki Kuramı'nın (MTK) sunduğu avantajlar sayesinde BBT çok sayıda ortamda kullanılmaktadır (Babcock ve Weiss, 2009). BBT'de test, güvenilirliği yüksek ölçme sonuçları elde edebilmek amacıyla bireylerin yetenek düzeyine göre ayarlanmaktadır. Bu testlerin sınıflama amacına sahip olması durumunda ise bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testleri (BBST; Computerized Adaptive Classification Testing: CACT) gündeme gelmektedir. BBST'nin temel amacı bireyleri, önceden belirlenmiş bir (ya da daha fazla) kesme noktasına göre en az sayıda maddeyle ve yüksek sınıflama doğruluğunda sınıflara ayırmaktır.

BBT ve BBST'nin dayandığı temel kuram MTK'dır. MTK, bireyin test performansı altında yatan gözlenemeyen yetenek düzeyi ile gözlenen performansı arasındaki ilişkiyi matematiksel modellerle belirleyen bir kuramdır. MTK'da, madde karakteristik eğrisi (MKE) yardımıyla belli bir yetenek düzeyindeki öğrencinin maddeyi doğru cevaplama olasılığı kestirilir. MKE, yetenek ölçeğindeki farklı noktalar için maddenin doğru cevaplanma olasılığını verir. Bu eğri bireyin örtük özelliği ile madde performansı arasında monoton artan bir fonksiyondur. Buna göre yüksek yetenek düzeyindeki bireyin maddeyi doğru cevaplama olasılığı, düşük yetenek düzeyindeki bireyin maddeyi doğru cevaplama olasılığından daha yüksektir (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

MTK'da uygun modelden beklenen iki özellik madde ve birey parametrelerinin değişmezliğidir. MTK'nın Klasik Tesk Kuramı'ndan belki de en üstün özelliği madde parametrelerinin gruptan ve birey parametrelerinin maddelerden bağımsızlığıdır ve bu iki özellik BBT ve BBST uygulamaları için önemli bir temel teşkil etmektedir. MTK sayesinde BBT ve BBST'de bireyin yeteneği cevaplamış olduğu maddelerden bağımsız kestirilebilmektedir. Böylece bireyleri, farklı maddeleri cevaplamış olsalar bile, karşılaştırabilmek mümkündür (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

1.1. Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Sınıflama Testleri (BBST)

BBT uygulamaları genel olarak, (i) Tepki modeli; (ii) Madde havuzu; (iii) Başlama kuralı; (iv) Madde seçme yöntemi; (v) Yetenek kestirim yöntemi ve (vi) Sonlandırma kuralı olmak üzere altı ana bileşenden oluşmaktadır (Weiss ve Kinsbury, 1984). BBST'de ise sonlandırma kuralı yerine sonlandırma kriterleri kullanılmaktadır. Bu bileşenlerden tepki modeli MTK kapsamında hangi modelin kullanılacağı belirlenmesi amacını taşımaktadır. Bu noktada tepki modeli, çoklu puanlanan maddelere dayanan Ardışık Tepki Modeli, Kısmi Kredi Modeli vb. olabildiği gibi; ikili puanlanan maddeleri temel alan 1 Parametrelili Lojistik Model (1 PLM), 2 PLM veya 3 PLM olabilmektedir. Bu çalışmada, bireyleri başarılı-başarısız, geçti-kaldı vb. gruplara sınıflama amacıyla oluşturulan testlerin yüksek risk (high-stakes testing) içermesine bağlı olarak simülasyonda şans parametresini (c) de dikkate alabilmek amacıyla 3 PLM temel alınmıştır. Bu modelde maddelerin ayırıcılık (a) ve güçlük (b) parametreleri değişkenlik gösterdiği gibi maddelere ait şans parametresi (c) de söz konusudur. 3 PLM tahmin faktörünün bulunduğu çoktan seçmeli testlerde sıklıkla tercih edilen bir modeldir. 3 PLM'ye ait MKE formülü aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Hambleton ve Swaminathan, 1985):

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \frac{e^{D_{ai}(\theta - b_i)}}{1 + e^{D_{ai}(\theta - b_i)}} \quad (1)$$

BBST'nin en önemli bileşenlerinden biri de kalibre edilmiş madde havuzudur. Madde havuzu büyüklüğü ve madde parametrelerinin dağılımı gibi madde havuzu özellikleri, BBST'de ölçme ve sınıflama etkililiğini etkileyen faktörler arasındadır. Madde havuzu geliştirilirken ne kadar sayıda maddeye ihtiyaç duyulacağı ve madde parametrelerinin dağılımının nasıl olacağı cevaplanması gereken sorulardır. Bu soruların cevabı birçok koşula bağlıdır. Örneğin yüksek risk içeren (high-stakes) ve hatanın çok düşük bir miktarı tolere edilebilen testlerde, diğer testlere kıyasla daha çok sayıda maddeye gereksinim duyulacaktır. Eğer testte MTK temel alınacaksa yine fazla sayıda madde gerekecektir. Test bilgi fonksiyonunun dağılımı da çalışmanın amacıyla örtüşmelidir. Örneğin BBST, kesme noktasına göre bireyleri sınıflama amacı içermektedir. Bu durumda kesme noktası etrafında yüksek bilgi veren test bilgi fonksiyonuna ihtiyaç duyulacaktır. Test bilgi fonksiyonunun dağılımının sivri veya basık olması durumunda veya havuz büyüklüğünün farklı koşullarında bireyselleştirilmiş test algoritmasının nasıl performans göstereceği simülasyon çalışmaları yardımıyla önceden belirlenebilmektedir (Thompson ve Weiss, 2011). Flaugher'a (2000) göre madde havuzunun kalitesi ne kadar iyiye bireyselleştirilmiş test algoritması da o kadar başarılı performans gösterecektir (Flaugher, 2000). Madde havuzu özelliklerinin BBST'de bu denli önemli olmasına karşın alanyazın incelendiğinde havuz büyüklüğü ve test bilgi fonksiyonu dağılımı gibi madde havuzu özelliklerinin çoğu çalışmada raporlanmamış olduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmada sivri ve basık dağılıma sahip 50, 100, 200 ve 300 maddeden oluşan toplam 8 madde havuzu ele alınmıştır.

BBST'nin üçüncü bileşeni olan başlama kuralı teste hangi düzeyden başlanacağını ifade etmektedir. Testin tekrarlı olarak alınabildiği durumlarda testi ikinci kez alanların başlama noktası bir önceki testten kestirilen yetenek düzeyleri olabilir. Bunun dışında testi alan popülasyonun ortalaması başlama noktası olarak atanabilir (Thompson, 2007). Bu çalışmada başlama noktası tüm koşullar için $\theta = 0$ olarak belirlenmiştir.

BBST'nin önemli bir diğer bileşeni ise madde seçme yöntemidir. Madde seçme yöntemi, testin etkililiğini (madde sayısını) ve doğruluğunu belirler (Thompson, 2009). Bu çalışmada incelenen madde seçme yöntemleri Tesadüfi Madde Sesim Yöntemi (TMSY), Maksimum Fisher Bilgisi (MFB) ve Kullback-Leibler Bilgisi (KLB)'dir. TMSY, maddenin havuzdan testin her noktasında tesadüfi seçilmesine dayanan basit bir yaklaşımdır (Kingsbury & Weiss, 1983; Akt: Thompson, 2007). MFB bilginin tek bir noktada maksimize edilmesini sağlarken (Embretson ve Reise, 2000); KLB θ_0 'dan θ_1 'e kadar olan bölgedeki bilgiyi değerlendirir (Eggen, 1999; Akt: Thompson, 2007). Kestirim temeli madde seçim yöntemleri bireyselleştirilmiş (bireye uyarlanmış) madde seçimleri olarak düşünülebilir çünkü bireysel olarak öğrencinin kestirilen yetenek düzeyini dikkate almakta ve öğrenci cevabının bir vektörü olmaktadır. Böylece bireysel olarak öğrencinin yetenek düzeyine uygun madde seçilmektedir. Ancak TMSY'nin, bireylere ait kestirilen geçici yetenekler veya madde parametrelerini dikkate almaması, sadece tesadüfi olarak havuzdan madde seçmesi sebebiyle bireyselleştirilmiş madde seçme yöntemleri grubuna dâhil edilemeyeceği ve onlar kadar etkili olmayacağı düşünülebilir.

BBST'nin beşinci bileşeni yeteneğin kestirilmesidir ve bu bileşen son sınıflama kararlarının etkililiği ve uygunluğu bakımından oldukça önemli bir değişkendir (Yang, Poggio ve Glasnapp, 2006). Bu değişken, raporlanan son yetenek kestirimini etkilediği gibi madde seçimi ve test sonlanması da etkilemektedir (Wang, 2011). Alanyazında birçok yetenek kestirim yöntemi tanımlanmış olsa da bu çalışmada ortalama madde sayısını azaltması ve hızlı kestirim yapabilmesi bakımından Beklenen Sonsal Dağılım (BSD; Expected a Posteriori) yöntemiyle yetenek kestirimleri tamamlanmıştır. BSD iteratif olmayan birikimli bir süreç içermesi ve pozitif sonsuz veya negatif sonsuz cevap örüntülerinde de sonuç verebilmesi

bakımından güçlü ve tercih edilebilir bir yöntemdir. (Embretson ve Reise, 2000). BSD temelde sonsal dağılımın ortalamasını ve varyansını bulmaya odaklanır ve normallik varsayımı gerektirmez (Wang ve Vispoel, 1998). BSD'nin önsel dağılıma dayanması sebebiyle önsel dağılımın tanımlanmasının doğruluğu önem arz etmektedir. Önsel dağılım ne kadar doğru tanımlanırsa BSD kestirimleri hatadan o kadar arınık olacaktır. Simülasyon çalışmalarında önsel dağılım araştırmacı tarafından belirlendiği için BSD kestirimleri daha az hataya sahip olmaktadır.

BBST'nin son bileşeni sonlandırma kriteridir. Alanyazın incelendiğinde çalışmalarda birçok sonlandırma kriterinin çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada sonlandırma kriterlerinden Genelleştirilmiş Olabilirlik Oranı (GOO; Generalized Likelihood Ratio: GLR) ele alınmıştır. Bunun sebebi yöntemin diğerlerine kıyasla simülasyonda daha hızlı sonuç vermesidir. GOO temelde iki hipotezi test etme sürecini içermektedir. GOO sonucuna göre öğrencinin testi almaya devam edip etmeyeceğine ve etmeyecekse hangi sınıfa yerleştirileceğine karar verilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

BBST'nin yukarıda açıklanan altı bileşeninden en önemlisi madde havuzu ve madde seçme yöntemidir. Alanyazın incelendiğinde çalışmalarda genellikle madde havuzunun dağılımı hakkında bilgi yer almazken sadece madde havuzu büyüklükleri tanımlanmaktadır. Ancak madde havuzunun şekli de madde sayısı kadar önemli bir bileşendir. Bu çalışmada BBST'de madde havuzu dağılımının ve madde havuzu büyüklüklerinin ortalama test uzunluğu ve ortalama sınıflama doğruluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Son yıllarda yurt içi ve yurt dışında yoğun olarak çalışılan BBT çalışmalarının bir alt dalı olan BBST çalışmaları incelendiğinde, konunun özellikle yurt dışı alanyazında çalışılmış olduğu ve Türkiye'de hiç çalışılmamış olduğu görülmektedir. Bu çalışma ülkemizde yapılan *ilk* BBST çalışması olması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca teknolojinin gelişmesi ve eğitimin çağa ayak uydurma çabasının bir sonucu olarak ülkemizde de bilgisayarlı sınavlara doğru bir yönelim olduğu söylenebilir. Buna göre yakın zamanda bilgisayarlı sınıflama testleri uygulamaya koyulabilir. Bu noktada çalışmanın uygulayıcılara, madde havuzlarının dağılımı ve büyüklüğü; madde seçme yöntemlerinin etkililiği hakkında bilgi sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışma, "... olsa ne olurdu?" sorusuna cevap arayan bir Monte Carlo simülasyon çalışmasıdır (Dooley, 2002). Çalışmada hem bireylere ait yetenek parametreleri hem de oluşturulan madde havuzlarının parametreleri R'da araştırmacı tarafından türetilmiştir. Bireylerin yetenek parametreleri (θ), (-3,+3) θ düzeyleri aralığında, ortalaması 0 ve standart sapması 1 olacak şekilde normal dağılım yardımıyla toplam 1000 kişi üzerinden random türetilmiştir.

2.2. Veri Üretimi

Bu simülasyon çalışmasında birey parametreleri gibi madde parametreleri de simülatif veriden oluşmaktadır. Madde havuzları 3 PLM temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu amaçla sivri ve basık dağılıma sahip 50, 100, 200 ve 300 maddelik madde havuzları oluşturulmuştur. Sivri dağılıma sahip madde havuzlarındaki maddelerin a parametresi tekbiçimli (uniform) dağılım yardımıyla $U[0,5; 2,0]$ aralığından; b parametresi normal dağılım yardımıyla $N(1, 0,4)$ ve c parametresi de yine normal dağılım yardımıyla $N(0,15, 0,05)$ şeklinde; büyüklükleri 50, 100, 200 ve 300 madde olacak şekilde türetilmiştir. Basık dağılıma sahip madde havuzlarındaki maddeler ise a parametresi $U[0,5; 2,0]$ aralığından; b parametresi $N(1, 1,5)$ ve c parametresi $N(0,15, 0,05)$ şeklinde ve yine büyüklükleri 50, 100, 200 ve 300 madde olacak şekilde

türetilmiştir. Oluşturulan madde havuzlarının test bilgi fonksiyonu grafikleri Ek 1 ve Ek 2’de yer almaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın bağımsız değişkenlerini, tesadüfi madde seçme yöntemi (TMSY), Maksimum Fisher Bilgisi (MFB) ve Kullback-Leibler Bilgisi (KLB) olmak üzere üç madde seçme yöntemi ve sivri ile basık dağılıma sahip 50, 100, 200 ve 300 maddeden oluşmak üzere sekiz adet madde havuzu oluşturmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise ortalama test uzunluğu ve Cohen’in Kappası’yla hesaplanan ortalama sınıflama doğruluğudur. Buna göre çalışmada *üç madde seçme yöntemi x dört madde havuzu büyüklüğü x iki madde havuzu dağılımı = 24 koşul* oluşturulmuştur.

Yetenek parametrelerinin türetilmesi ve madde parametrelerinin türetilerek madde havuzlarının oluşturulması aşamalarından sonra, BBST simülasyonu her bir koşul için yazılan döngülerle 25 tekrarlar R’da tamamlanmıştır (R Core Team, 2013). Veri analizinde bağımlı değişkenler olan ortalama test uzunluğu ve ortalama sınıflama doğruluğuna ilişkin değerler 25 tekrarın ortalaması olacak şekilde araştırmacı tarafından yazılan fonksiyonlarla R’den çekilmiştir. Ortalama sınıflama doğruluğunda Cohen’in Kappa istatistiğinden yararlanılmıştır. Cohen (1960) tarafından geliştirilen Kappa istatistiği, iki veya daha fazla gözlemcinin yaptığı değerlendirmeler arasındaki uyumu belirlemek için kullanılır. Bu uyum -1 ile +1 arasında değer alır. Sıfır değeri tesadüfi uyumu, negatif değerler tesadüfi olmaktan daha kötü bir uyumu ve +1 değeri ise mükemmel uyumu temsil eder (Şencan, 2005).

3. BULGULAR

BBST simülasyon sonuçlarına göre basık ve sivri dağılımlı farklı büyüklükteki madde havuzları üzerine oluşturulan koşulların 25 tekrara dayanan ortalama test uzunlukları ve ortalama sınıflama doğrulukları Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1’e göre oluşturulan tüm madde havuzlarında ortalama test uzunluğu bakımından en yüksek değerin TMSY’ye ait olduğu; bunu takiben MFB ve KLB madde seçme yöntemlerinin geldiği ve bu iki yöntemin birbirine oldukça benzer performans gösterdiği görülmektedir. Bu bulguya dayanarak BBST’de madde havuzu büyüklüğü fark etmeksizin, MFB veya KLB madde seçme yöntemlerinin TMSY’ye kıyasla test uzunluğunu kısaltarak test etkililiğini artırdığı söylenebilir.

Tablo 1: Koşullara ait ortalama test uzunlukları ve ortalama sınıflama doğrulukları

Madde Havuzu Büyüklüğü	Madde Seçme Yöntemi	Ortalama Test Uzunluğu (Basık)	Ortalama Sınıflama Doğruluğu (Basık)	Ortalama Test Uzunluğu (Sivri)	Ortalama Sınıflama Doğruluğu (Sivri)
50 madde	TMSY	27,00	0,99	23,78	0,99
	MFB	22,96	0,99	19,87	0,99
	KLB	23,05	0,99	20,01	0,99
100 madde	TMSY	26,53	0,95	22,87	0,96
	MFB	19,53	0,98	16,90	0,98
	KLB	19,58	0,98	16,90	0,98
200 madde	TMSY	25,79	0,94	22,20	0,95
	MFB	17,25	0,97	15,67	0,97
	KLB	17,27	0,97	15,88	0,97
300 madde	TMSY	25,10	0,94	21,99	0,95
	MFB	16,61	0,97	15,38	0,97
	KLB	16,57	0,97	15,33	0,97

Tablo 1’de yer alan ortalama sınıflama doğrulukları bakımından ise tüm madde havuzlarının ve tüm madde seçme yöntemlerinin 0,94 ile 0,99 arasında olmak üzere oldukça yüksek bir sınıflama doğruluğu oranı sağladıkları görülmektedir. Hesaplanan sınıflama

doğrulukları madde havuzu büyüdükçe azalmış olsa da tüm koşullarda %90'dan yüksek bir tutarlılığa işaret etmektedir. Tablo 1'de ortalama sınıflama doğruluğu bakımından tüm madde havuzlarında MFB ve KLB yöntemlerinin birbirine benzer çalıştıkları ve bu iki yöntemin TMSY'ye kıyasla daha iyi bir sınıflama doğruluğu verdikleri görülmektedir.

Tablo 1'deki sivri ve basık dağılımlı madde havuzları, ortalama test uzunluğu ve ortalama sınıflama doğruluğu bakımlarından karşılaştırıldığında, madde havuzu dağılımının sivri olması durumunda, basık madde havuzlarına kıyasla ortalama test uzunluğu değerlerinin düştüğü, bir başka deyişle test etkililiğinin arttığı; ortalama sınıflama doğrulukları oranlarının ise pek değişmediği görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada BBST'de madde havuzu dağılımının ve madde havuzu büyüklüklerinin ortalama test uzunluğu ve ortalama sınıflama doğruluğu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla oluşturulan sekiz farklı madde havuzu üzerinde üç farklı madde seçme yöntemi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sivri veya basık dağılıma sahip madde havuzlarında MFB ve KLB madde seçme yöntemleri ortalama test uzunluğu bakımından benzer performans göstermiş ve bu iki yöntemin TMSY'ye kıyasla test etkililiğini artıran yöntemler oldukları görülmüştür. Kestirilen yetenek düzeyinde maksimum bilgi sağlayan maddeyle (MFB) kestirilen yetenek düzeyinin çevresindeki bölgede maksimum bilgi sağlayan maddenin (KLB) seçimi temelde benzer mantığa, bilgiyi maksimize etmeye dayanmaktadır (Spray ve Reckase, 1994). Dolayısıyla bu iki yöntemin benzer sonuçlar vermesi bu duruma bağlı olabilir. Ayrıca bu iki yöntemin TMSY'den daha iyi performans göstermiş olması beklenen bir durumdur. TMSY'de maddeye veya bireye ait herhangi bir bilgi dikkate alınmamakta; maddeler havuzdan tesadüfi seçilmektedir. Bu nedenle yöntemin etkililiği diğer yöntemlere kıyasla daha düşük olmaktadır (Thompson, 2007). Bu bulguya dayanarak araştırmacılara ve uygulayıcılara BBST çalışmalarında veya uygulamalarında MFB veya KLB madde seçme yöntemlerinin kullanılması önerilebilir.

Araştırma sonuçlarından bir diğeri madde havuzu büyüklüğü arttıkça tüm madde seçme yöntemlerinin daha az sayıda maddeyle sınıflama yapabildiğidir. Madde havuzu büyüdükçe tüm madde seçme yöntemlerinden hesaplanan ortalama sınıflama doğruluklarının azaldığı ancak yine de yüksek bir oran sağladıkları araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu sonuca dayanarak araştırmacılara ve uygulayıcılara test etkililiğini artırabilmek amacıyla çok sayıda madde içeren büyük madde havuzları oluşturup bu havuzlarda çalışmalarını önerilebilir. Basık ve sivri dağılımlı madde havuzlarına ait sonuçlar karşılaştırıldığında, madde havuzu dağılımının sivri olması durumunda, basık madde havuzlarına kıyasla ortalama test uzunluğu değerlerinin düştüğü, bir başka deyişle test etkililiğinin arttığı; ortalama sınıflama doğrulukları oranlarının ise pek değişmediği görülmektedir. Thompson'ın (2009) çalışmasıyla da örtüşen bu bulguya dayanarak, araştırmacılara veya uygulayıcılara BBST uygulama veya çalışmalarında bireyi sınıflamak için gerekli madde sayısını azaltmak ve test etkililiğini artırmak amacıyla sivri dağılıma sahip madde havuzlarının kullanılması önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Babcock, B. & Weiss, D. J. (2009). Termination criteria in computerized adaptive tests: Variable length CATs are not biased. In D. J. Weiss (Ed.), *Proceedings of the 2009 GMAC Conference on Computerized Adaptive Testing*. Retrieved [15.1.2015] from www.psych.umn.edu/psylabs/CATCentral/
- Dooley, K. (2002), "Simulation research methods," Companion to Organizations, Joel Baum (ed.), London: Blackwell, pp. 829-848.
- Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Flaugher, R. (2000). Item Pools. In Wainer, H. (Ed.) *Computerized adaptive testing: A Primer*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and Applications*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- R Core Team. (2013). R: A language and environment for statistical computing (Version 3.0.1) Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Spray, J. A. & Reckase, M. D. (1994). The Selection of Test Items for Decision Making with a Computer Adaptive Test. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. New Orleans, LA, April 5-7, 1994.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thompson, N. A. (2007). A Practitioner's Guide for Variable-length Computerized Classification Testing. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 12(1). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=12&n=1>
- Thompson, N. A. (2009). Item selection in computerized classification testing. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), pp. 778-793.
- Thompson, Nathan A., & Weiss, David A. (2011). A Framework for the Development of Computerized Adaptive Tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(1). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=16&n=1>.
- Wang, T. & Vispoel, W. P. (1998). Properties of Ability Estimation Methods in Computerized Adaptive Testing. *Journal of Educational Measurement*, 35 (2), pp. 109-135.
- Wang, T. (2011). Essentially unbiased EAP estimates in computerized adaptive testing. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Conference, Chicago, USA.
- Weiss, D. J., & Kingsbury, G. G. (1984). Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement*, 21, 361-375.
- Yang, X, Poggio, J. C. & Glasnapp, D. R. (2006). Effects of Estimation Bias on Multiple-Category Classification with an IRT-Based Adaptive Classification Procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), pp. 545-564.

Extended Abstract

Through the advantages of Item Response Theory (IRT) such as invariance of item parameters and person parameters Computerized Adaptive Testing (CAT) is getting more attention in last years. When the CAT applications are aimed to classification the students into two or several groups according to one or more cut-point Computerized Adaptive Classification Testing (CACT), which is a sub field of CAT becomes a current issue. CACT has six components: (i) Response model; (ii) Item pool; (iii) Starting rule; (iv) Item selection methods; (v) Ability estimation method and (vi) Classification rule. First of all, for CACT simulation or application one must determine appropriate IRT model as 1 Parameter Logistic Model (1 PLM), 2 PLM or 3 PLM for binary scored items. In this study 3 PLM was taken into account. One of the important component of the CACT is the item pool characteristic that based on item distribution and size. In this study it was investigated that the effects of item distributions and sizes on average test length and average classification accuracy in CACT. For representing the distribution types boarded and peaked item pools and for the item pool sizes 50 items, 100 items, 200 items and 300 items were compared. In this research for all CACT conditions the starting rule was set to $\theta = 0$ like in many other studies. In the CAT and CACT literature there were lots of item selection methods such as Maximum Fisher Information (MFI), Kullback-Leibler Information (KLI) and Random Item Selection Method (RISM). In this study MFI, KLI and RISM were investigated and compared to each-others with respect to the item pools which have different distributions and sizes. Ability estimation methods like Expected a Posteriori (EAP) or Maximum Likelihood Estimation (MLE) aim to predict the appropriate ability level with low estimation error for individuals. In many researches EAP has much better performed than the other estimation methods with regard to total simulation time, errors and full true-false responses. That's why EAP was selected in this study for all CACT conditions. Finally, classification rule is a hypothesis for the individuals to be assigned to the ability groups as successful and not successful. In this research Generalized Likelihood Ratio (GLR) was taken into account to rule the classifications.

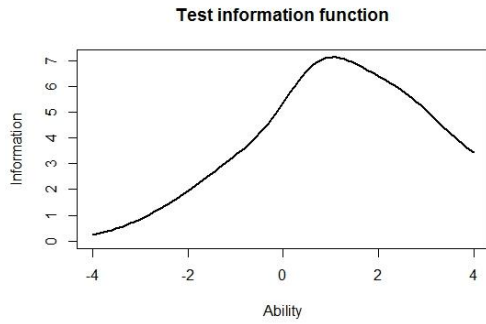
In this study the effects of item distributions and sizes on average test length and average classification accuracy in CACT were investigated. For that purpose RISM, MFI and KLI were studied in broad and

peaked item pools with 50 items, 100 items, 200 items and 300 items. This study gains importance because it is the first study about CACT in Turkey which runs to the computerized testing nowadays and it has 24 conditions which were never studied in the literature. Therefore it is expected to provide some information about item pool characteristic and item selection methods to the researchers or practitioners.

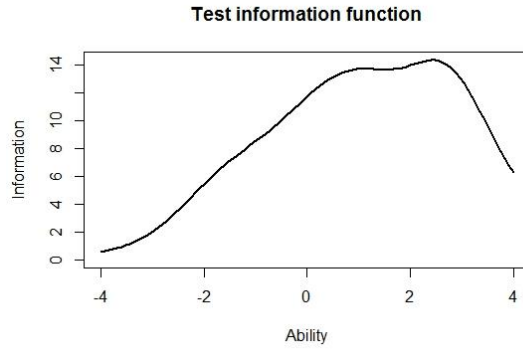
In the simulation study, individuals' thetas were derived from normal distribution as $N(0,1)$ between $(-3,+3)$ ability levels. In the peaked item pools items were simulated from uniform distribution as $U[0,5; 2,0]$ for a parameters; normal distribution as $N(1, 0,4)$ for b parameters and as $N(0,15, 0,05)$ for c parameters; and in the broad item pools items were simulated from uniform distribution as $U[0,5; 2,0]$ for a parameters; normal distribution as $N(1, 1,5)$ for b parameters and as $N(0,15, 0,05)$ for c parameters (See the appendix 1 and 2 for the graphics of item pools). The simulation study was performed in R with the codes for the *for cycle* (for each conditions 25 cycle) written by the researcher. The results were obtained from the each 25 cycles as average test length and average classification accuracy which are the dependent variables of the study.

Results show that RISM has the maximum value with respect to average test length; and MFI and KLI perform similar. The more items in the pool, the shorter test length and fewer the classification accuracy but in all conditions classification accuracy has high rate above 90%. In addition, in peaked item pools it is seen that the average test lengths are getting shorter and the test effectiveness is getting higher; but the classification accuracies are not changing. In conclusion it can be said that with the peaked item pools with more items, CACT provides shorter tests and high classification accuracy.

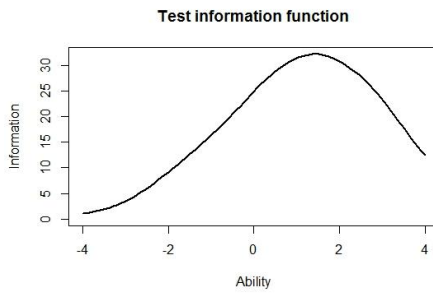
EK 1: Basık Madde Havuzlarına Ait Test Bilgi Fonksiyonları



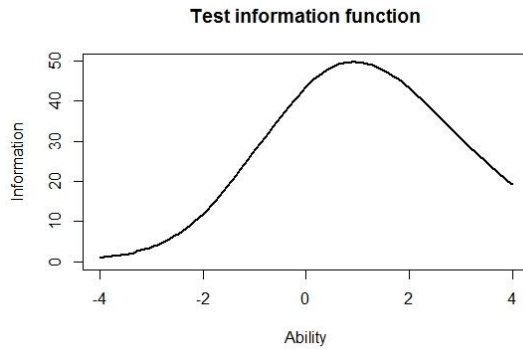
Basık Madde Havuzu 50 Madde



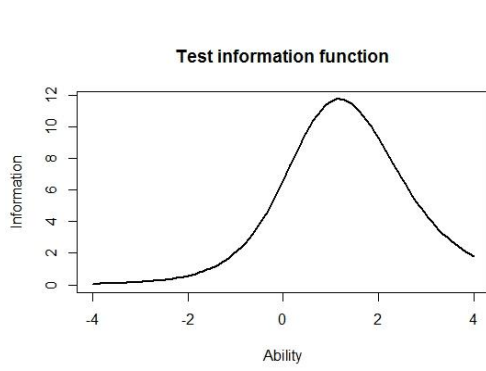
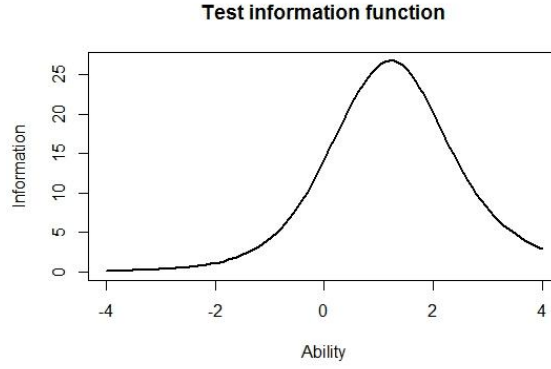
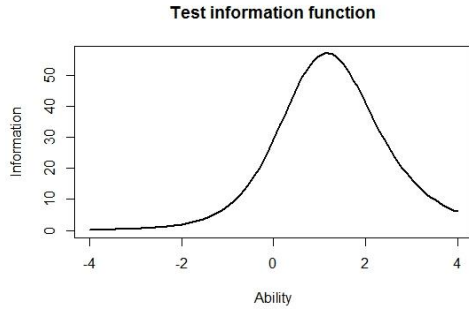
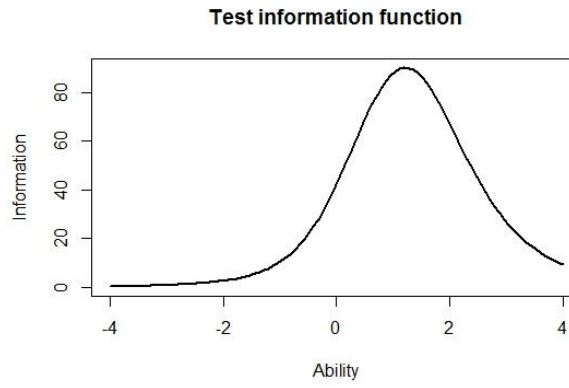
Basık Madde Havuzu 100 Madde



Basık Madde Havuzu 200 Madde



Basık Madde Havuzu 300 Madde

EK 2: Sivri Madde Havuzlarına Ait Test Bilgi Fonksiyonları**Sivri Madde Havuzu 50 Madde****Sivri Madde Havuzu 100 Madde****Sivri Madde Havuzu 200 Madde****Sivri Madde Havuzu 300 Madde**



Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişki

The Relationship between Teachers' Critical Thinking Dispositions and Organizational Dissent Behaviors

Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU*, Yahya ALTINKURT**

• Geliş Tarihi: 25.06.2017 • Kabul Tarihi: 26.02.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: İliman Püsküllüoğlu, E., & Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914. doi: 10.16986/HUJE.2018037422

Citation Information: İliman Püsküllüoğlu, E., & Altinkurt, Y. (2018). The relationship between teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent behaviors. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 897-914. doi: 10.16986/HUJE.2018037422

ÖZ: Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve örgütsel muhalefet davranışlarının, demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Muğla ilinde görev yapan 377 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, ANOVA, MANOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, kıdem ve okul türü değişkenleri ile kıdem ve okul türü ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları orta düzeydedir. Öğretmenler örgütsel muhalefet davranışlarını en çok yöneticilerine daha sonra sırası ile meslektaşlarına, okul dışı aile ve arkadaşlarına ifade etmektedirler. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları farklılaşmamaktadır. Okul türü değişkenine göre ise öğretmenlerin meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışları farklılaşmaktadır. Kıdem ve okul türü ortak etkisine göre de öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri yöneticilere ifade edilen muhalefet davranışının %11'ini ve okul dışına ifade edilen muhalefet davranışının %6'sını açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme eğilimleri, örgütsel muhalefet, öğretmenler

ABSTRACT: The main purpose of this study is to define to what extent teachers' critical thinking dispositions predict organizational dissent behaviors. Besides, whether teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent behaviors show significant difference according to the demographic variables is also analyzed. The research is designed in survey model. The sample of the research consists of 377 teachers working in public schools in Muğla province. Organizational Dissent Scale and Florida Critical Thinking Dispositions Scale are used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics, ANOVA, MANOVA and regression are used. According to the findings, teachers' critical thinking disposition levels are above middle level. Teachers' critical thinking disposition levels do not differ significantly according to the main effects of seniority and school type, and the seniority-school type interaction. Teachers' dissent behaviors are at a moderate level. Teachers mostly express their dissent to their administrators, then respectively to their colleagues and to their family and friends outside the organization. According to the seniority variable, teachers' dissent behaviors do not differ. According to the school type variable, teachers' lateral dissent behavior differs significantly. According to the seniority-school type interaction teachers' organizational dissent behaviors also do not differ significantly. Teachers' critical thinking dispositions explain 11% of articulated dissent behaviors and 6% of displaced dissent behaviors.

* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla –Türkiye. e-posta: elif.iliman@gmail.com (ORCID ID: 0000-0001-9390-1139)

** Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla –Türkiye. e-posta: yaltinkurt@gmail.com (ORCID ID: 0000-0002-5750-8847)

Keywords: Critical thinking dispositions, organizational dissent, teachers

1. GİRİŞ

Örgütler, sınırsız istekler ve sınırlı kaynaklar arasındaki dengeyi sağlamak için var olan sosyal yapılardır. Bu denge kurulurken önceden belirlenen amaçların gerçekleşmesi, örgüt kaynaklarının etkili kullanımı ve özellikle örgüt enerjisinin boşa harcanmaması önemlidir. Ancak özellikle neo-liberal politikalarla birlikte örgütteki bireylerin koşulsuz itaat ve uyum içinde olması bir gereklilik olarak gösterilmekte (Merton, 1968; Stolley, 2005) ve iyi çalışanın sessiz çalışan olduğuna ilişkin bir algı oluşturulmaktadır. Oysa örgüt içinde çalışan sessizliği gerçekte sorunlu bir durumdur. Çalışanların sessiz kalması, örgütte sorun olmadığı anlamına gelmemektedir. Çalışanların sessizliği sorunların büyüyerek artmasına ve örgütsel işlevsizliklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra sessizlik yüzünden örgütsel gelişim sekteye uğrayabilmekte, çalışanın etkililiği ve motivasyonu azalabilmektedir (Çakıcı, 2008; Morrison ve Milliken, 2000; Pinder ve Harlos, 2001). Bu anlamda ses, çalışanın ve dolayısıyla örgütün etkililiğine olanak sağlamaktadır. Ancak çalışanların örgütte sesini çıkarması için gerekli kanallar ve meşru yollar olmadığında sapma davranışları gösterilebilmektedir (Coleman, 2014; Featherstone ve Deflem, 2003; Merton, 1968; Stolley, 2005). Sapma davranışları ilk bakışta olumsuz bir durummuş gibi algılansa da, çoğu durumda bu davranışlar yeniliğin ve değişimin bir aracı da olabilmektedir (Merton, 1938). Örneğin bu araştırmanın da konusunu oluşturan muhalefet gibi sapma davranışları, örgütün amaçlarından uzaklaşması gibi olumsuz durumları engelleyerek, olumlu örgütsel çıktılar oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır (Samba, Knippenberg ve Miller, 2017). Dolayısıyla örgütlerin çevresinden, özellikle de çalışanlarından gelen uyarıları dikkate alması gerekmektedir. Bu uyarılar alanyazında örgütsel muhalefet davranışı olarak nitelendirilmektedir.

Örgütsel muhalefet kavramı, kökenlerini örgütsel ses ve sessizlik çalışmalarından almaktadır (Brinsfield, Edwards ve Greenberg, 2009). Örgütte birey için memnuniyetsizlik yaratan durumların varlığı, örgütsel sesin ve sessizliğin kaynağını oluşturmaktadır (Hirschman, 1970). Çalışanlar kimi zaman sessiz kalarak, kimi zaman ise seslerini çıkararak bu durumlarla baş etme stratejileri geliştirebilmektedirler. Örgütsel muhalefet davranışları, çalışanın örgütsel uygulamalar, politikalar ve süreçler konusundaki memnuniyetsizliğini ya da karşıt düşüncelerini dile getirmesidir (Kassing, 1998a). Bu durum, üstlere sorunların iletilmesi yoluyla olabileceği gibi, meslektaşlarla ya da iş dışından kimselerle konuşma şeklinde de olabilmektedir (Kassing, 1998b). Bireyin memnuniyetsizliğini ya da karşıt düşüncelerini kimle konuştuğu, hem bireysel hem ilişkisel hem de örgütsel özelliklerle ilgili bir durumdur (Kassing, 1998b; Kassing, 2011). Bu çalışmada öğretmenlerin muhalefet davranışlarını kime ifade ettiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Örgüt içinde çalışanın beklentileri karşılanmadığında ya da olması gerekenden farklı durumlarla karşılaştığında muhalefet davranışları ortaya çıkmaktadır. Dile getirilen muhalefet, söz konusu durumların ele alınmasına ve böylelikle örgütsel işleyişin etkililiğine katkı sağlamaktadır. Bu anlamda muhalefet davranışı, örgütsel amaçların daha etkili gerçekleşmesine hizmet etmektedir (Kassing, 2011). Örgütsel muhalefet, örgütsel amaçların etkili bir biçimde yerine getirilmesi için örgüt yönetimine karşıt olarak üretilen bir ses olarak tanımlanmaktadır (Garner, 2016). Bu ses, örgütteki baskın görüşün sarsılmasına neden olabilmekte ve alternatif görüşler üretilmesine olanak sağlayabilmektedir (Gossett ve Kilker, 2006).

Örgütsel farkındalık yaratma ya da değişim aracı olarak da görülebilecek olan muhalefet davranışı, bireysel özelliklerle de ilişkilidir (Kassing ve Avtgis, 1999). Kassing'e (2011) göre her çalışan muhalefetini aynı rahatlıkla dile getirememektedir. Bunun nedeni, kültürel kodlara bağlı yetiştirilme biçimleri ya da kişilik özellikleri olabilir. Örneğin, dışa dönük kişilik özelliğine sahip çalışanların daha fazla muhalefet davranışları sergileyebileceği öngörülebilir. Benzer şekilde yüksek güç mesafesi algısı da özellikle yöneticilere ifade edilen muhalefet

davranışlarını etkileyebilmektedir. Nitekim Croucher, Zeng, Rahmani ve Cui'nin (2017) çalışması, bireyin içinde doğduğu kültürün muhalefetini dile getirip getirmemesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, çalışanlar muhalefet davranışı sergilerken, muhalif tavırlarının örgüt içinde nasıl karşılanacağını, muhalif olarak adlandırılıp adlandırılmayacağını ve zarar görüp görmeyeceğini göz önünde bulundurmaktadır (Kassing, 1998b). Yani muhalif tavır, herkesin göze alamayacağı bir durumdur. Özellikle korku kültürünün egemen olduğu güvensiz çalışma ortamları, çalışanların muhalif davranışlar göstermesini güçleştirmektedir.

Muhalefete ilişkin dile getirilen tüm olguların eğitim örgütleri için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinin muhalefet stratejisinin seçiminde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler farkındalık ya da değişim yaratmak amaçlı muhalif düşüncelerini yöneticilere ifade edebilmektedir. Eğer okulda muhalif tavırlarından dolayı zarar göreceklarını düşünüyorlarsa, karşıt düşüncelerini örgüt içinde görece değişim yaratamayacak olan kişilerle, yani meslektaşlarıyla paylaşabilmektedir. Meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışı bazen de güç birliği ve taraftar oluşturmak için yapılan bir politik taktik de olabilmektedir. Benzer şekilde öğretmenin muhalefetinden dolayı okulda zarar görme olasılığı varsa, örgütsel sorunlar okul içinde kimseyle karşı karşıya kalmadan okul dışı aile ve arkadaşlara dile getirilebilmektedir. Salt okul dışındaki kişilere ifade edilen muhalefet, bir anlamda deşarj olma olarak görülebilir. Alanyazında bu stratejiler *yöneticilere ifade edilen muhalefet*, *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* ve *okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet* olarak kavramsallaştırılmaktadır (Altinkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2017; Kassing, 1998b). Bu kavramsallaştırma çerçevesinde, örgütsel sorunların belirlenmesinin, bu sorunlara ilişkin alternatif bakış açıları oluşturulmasının, olası çözüm yolları bulunmasının ve muhalefet davranışının ifade edilmesinin üst düzey düşünme süreçleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireysel özelliklerin muhalefet davranışını etkilediği göz önünde bulundurularak, eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarını nasıl etkilediği bu çalışmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Eleştirel düşünmenin örgütsel muhalefet davranışını etkilediği varsayımı, eleştirel düşünmenin gücünden kaynaklanmaktadır. Çünkü eleştirel düşünme, istenilen sonuçlara ulaşmak için kullanılan bilişsel yetenekler ve stratejilerdir (Halpern, 1999). Bu durum örgütteki olayların olağan seyrine müdahale anlamına gelmekte ancak örgütsel işleyişin iyileşmesine olanak sağlayabilmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme, ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verme mekanizmasını belirleyen mantıklı bir yansıtıcı düşünme (Ennis, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Örgüt içi iletişim ortamı göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme, örgütsel etkililiğe ulaşmak için izlenen bir tür düşünme biçimi olarak kabul edilebilir. Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama gibi üst düzey düşünme süreçlerinin işe koşulmasıdır (Facione, 1990a). Diğer bir ifade ile eleştirel düşünme, sistemli ve tutarlı düşünme biçimi, bilişsel hesap verebilirliktir (Lipman, 1988). Dolayısıyla eleştirel düşünme, kişisel yaşamda, örgüt ortamında ve eğitimde güçlü bir araçtır (Facione, 1990a). Bu noktada öğretmenlerin eleştirel düşüncelerinin kritik önemi ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel düşünmenin örgütsel muhalefet konusunda yüklendiği kritik önem, eleştirel düşünen bireylerin özellikleriyle ilişkilidir. Eleştirel düşünen bireyler, kendi inançlarının ve kararlarının doğru olmasına önem vermektedir. Ayrıca bu bireyler, alternatif varsayımları ve açıklamaları da önemsediklerinden; kendileri dışında, başkalarının düşüncelerini ve kararlarını da ciddiye almaktadırlar. Eleştirel düşünen bireyler, kastedilen anlam ile gerçek anlamın birbirleriyle tutarlı ve net olmasına dikkat etmekte, iyi bilgilendirilmiş olmaya önem vermektedirler (Ennis, 2011). Bu bağlamda eleştirel düşünen bireylerin özellikleri; sorgulayıcı, mantıklı, açık fikirli, esnek, değerlendirmelerde tarafsız, sorunlarda net ve karmaşık konularda düzenli olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca, eleştirel düşünen bireyler gerekli bilgiye ulaşmada becerikli, ölçütlerin belirlenmesinde mantıklı, kişisel önyargılarla yüzleşmede dürüst, karar

alırken sağduyulu, düşüncelerini gözden geçirmeye istekli, herhangi bir konuyla ilgili net sonuçlara ulaşma konusunda ısrarcıdır (Facione, 1990a). Bu özellikler, gelenek ötesi ahlak anlayışına sahip, kendini gerçekleştirme sürecindeki bireyin özellikleridir (Aydın, 2014) ve genel olarak muhalefet davranışları sergileyen bireylerin de bu özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Eleştirel düşünen bireylerin tüm bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu özellikleri taşımasının eğitim ortamına katkı sağlayacağı tartışmasız bir gerçektir. Okullarda etkililiğin sağlanmasında, sorunların ortaya konulmasında ve çözüm önerileri oluşturulmasında eleştirel düşünen öğretmenler kritik bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünmenin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları üzerine etkisinin olacağı öngörülmektedir.

Eleştirel düşünme; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerin işe koşulmasını gerektiren bir süreçtir. Eleştirel düşünme, bilişsel bir beceri ya da yetenek olarak ele alındığında, eleştirel düşünme becerisi olarak adlandırıldığı ve hem duyuşsal hem de psiko-motor özelliklerin etkin olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme, bir beceri olarak oldukça önemlidir ancak yalnız başına yeterli değildir. Genellikle ihmal edilen duyuşsal boyut eleştirel düşünme konusunda kritik bir rol üstlenmektedir. Güdülenme, tutum, değerler, düşünme biçimleri eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutunu oluşturmada ve eleştirel düşünme eğilimi olarak adlandırılmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri, doğrudan gözlenememekle beraber uygun koşullar oluştuğunda, davranışın ya da becerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri için eleştirel düşünme becerisi bir ön koşuldur. Bu ön koşul sağlandıktan sonra sahip olunan eğilim, davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Demircioğlu ve Kilmen, 2014; Dwyer, Hogan, Harney ve Kavanagh, 2016; Ennis, 1996; Facione, Facione ve Giancarlo, 2000; Halpern, 1999; Kapur, 2013; Tishman ve Andrade, 1996).

Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışlarını ne düzeyde yordadığı incelenmek istendiğinden, eleştirel düşünmenin ilgili araştırmalarda nasıl ele alındığını incelemek ve çizilen sınırlarının ne olduğunu ortaya koymak bir gerekliliktir. Bu bağlamda bu alandaki çalışmaların, Amerikan Felsefe Derneği'nin katkılarıyla Delfi (Delphi) Araştırmaları adı altında başladığı görülmektedir. Delfi Araştırmaları'nda eleştirel düşünme becerileri *yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma, açıklama* ve *öz düzenleme* olarak belirlenmiştir (Facione, 1990a; Facione, 1990b). Bilişsel ve psiko-motor özelliklerin baskın olduğu, bu çok boyutlu yapının uygulamada test edilmesi için önce Kaliforniya Üniversitesi araştırmacıları çalışmıştır. Duyuşsal özellikler de işe koşularak, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri olarak bilinen *sorgulayıcılık, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, kendine güven, doğruyu arama* ve *olgunluk* boyutlarından oluşan yapı ortaya konulmuştur (Facione ve Facione, 1994). Bu yapının çok boyutlu ve uzun olması nedeniyle Florida Üniversitesi araştırmacıları bu eğilimleri daha net ölçeceği varsayılan, *katılım, bilişsel olgunluk* ve *yenilikçilik* boyutlarından oluşan Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri adlı yapıyı ortaya koymuşlardır (Lamm, 2016). Bu yapıda *katılım*, bireyin eleştirel düşünme yeteneğini kullanabileceği ortamların içinde olması; *olgunluk*, kendi değerlerinin ve önyargılarının farkında olması; *yenilikçilik*, entelektüel olarak gerçeği bulma konusunda meraklı olması şeklinde tanımlanmaktadır (Irani vd., 2007 akt. Friedel vd., 2008). Dolayısıyla okulların, öğretmenlerin eleştirel düşünme yeteneklerini kullanabilecekleri zengin bir ortam sunduğu düşünülmektedir. Öğretmenin bu ortamlarda ne derece bulunmayı istediği, kendine ilişkin değerlerin ne derece farkında olduğu ve sorunların farklı çözümü için ne kadar istekli davrandığı öğretmenin eleştirel düşünme eğilimini ortaya koymaktadır. Bu eğilimin de örgütsel muhalefet davranışları üzerinde belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Görüldüğü gibi kuramsal temellerden yola çıkılarak ve çeşitli varsayımlarla araştırma desenlenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde örgütsel muhalefet ve eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Alanyazında doğrudan örgütsel muhalefet davranışına odaklanan (Ağalday, Özgan ve Arslan, 2014; Yıldız, 2014) ve çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilerek

örgütsel muhalefeti ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Örgütsel muhalefetin, mesleki özyeterlik (Bakan, Doğan ve Yılmaz, 2017), bireylerarası saldırganlık (Biçkes, 2017), iş yerinde konuşma özgürlüğü (Croucher vd., 2017; Kassing, 2000; Zeng ve Croucher, 2017), algılanan örgütsel destek (Çakır, Yurtseven ve Dal, 2017), iletişim kanalları (Garner, 2017), okul kültürü ve mesleki değerler (Kadı ve Beytekin, 2015), örgütsel özdeşleşme (Kassing, 2000) agresif iletişim ve tartışmacılık (Kassing ve Avtgis, 1999), kontrol odağı (Kaya, 2016), işe yabancılaşma ve duygusal tükenmişlik (Kesen ve Pabuççu, 2016), kişilik modelleri (Ötken ve Cenkci, 2013), örgütsel demokrasi (Oral Ataç ve Köse, 2017; Sadykova ve Tutar, 2014), güven (Payne, 2014), örgütsel bağlılık ve sinizm (Yıldız, 2013) gibi çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Diğer yandan doğrudan eleştirel düşünme eğiliminin ele alındığı çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Çiçek Sağlam ve Büyükuysal, 2013; Djamaa, 2016; Korkmaz, 2009; Kutlu ve Schreglmann, 2011; Kuvaç ve Koç, 2014; Maltepe, 2016; McBride, Xiang, Wittenburg ve Shen, 2002; Sunay, 2015; Şengül ve Üstündağ, 2009; Turan, 2016). Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, kişisel ve sosyal etmenler (Akgün ve Duruk, 2016), eğitim inançları (Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Aybek ve Aslan, 2017), medya okuryazarlığı (Aybek, 2016), araştırma kaygıları (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005), özyeterlik (Cansoy ve Türkoğlu, 2017), değerler (Coşkun ve Altınkurt, 2016), empatik eğilimler (Ekinci ve Aybek, 2010), akademik dil yeterlilikleri (Grosser ve Nel, 2013), problem çözme becerileri (Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Özyurt ve Özyurt, 2015), demokratik ortam (Turabik ve Gün, 2016), karar verme eğilimleri (Uluçınar ve Aypay, 2016), motivasyon (Valenzuela, Nieto ve Saiz, 2011), akademik başarı (Yu, Lin, Ho ve Wanag, 2015) ile ilişkilendirilerek ele alındığı çalışmalar da vardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile mesleki değerleri (Alkın Şahin, Tunca, Altınkurt ve Yılmaz, 2016), bilgi okuryazarlığı (Çiçek Sağlam, Çankaya, Üçer ve Çetin, 2017), mesleki profesyonellik algıları (Ekinci ve Ekinci, 2017), düşünme stilleri (Emir, 2013), öğrenme stilleri (Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017), öğretim etkililiği (Sulaiman, Kuppusamy, Ayub ve Rahim, 2017), örgütsel öğrenme kültürü (Sabri, Ilyas ve Amjad, 2015) arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmaların bulunduğu da görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin muhalefet davranışını etkileyen bir değişken olarak eleştirel düşünmenin ele alındığı bir çalışmaya ulaşamamıştır. Örgütsel muhalefet kökenlerini örgütsel ses kavramından aldığı için örgütlerde etkililiği sağlamanın bir aracı olarak kabul edilebilir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde gerçekleşen etkinliklere ilişkin ortaya çıkan ses, diğer bir ifade ile örgütsel muhalefet davranışı, yanlış olan uygulamaların yeniden düşünülmesine ve var olan uygulamaların iyileşmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle yöneticilere ifade edilen muhalefet davranışının zayıflığı, okullardaki korku kültürünün bir göstergesi olabilir. Korkunun egemen olduğu bir örgütte ise gelişimin olmayacağı açıktır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarını özendirici bir okul iklimine ihtiyaç bulunmaktadır. Diğer yandan eleştirel düşünme üst düzey bir düşünme biçimidir. Özellikle öğretmenlerin bu eğilime sahip olması, onların okul içinde gerçekleşen olayları farklı açılardan görmesine, bütüncül bir şekilde yargıya varmasına ve okul adına olumlu gelişmeler ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin kritik önemi göz önünde bulundurularak bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ne düzeydedir?
3. Kıdem ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışları farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri örgütsel muhalefet davranışlarını yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma evrenini, Muğla ilinde kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan 9.049 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada oransız küme örnekleme tekniği ile örneklem alınmıştır. Evreni temsil yeterliğine sahip örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için en az 369 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamada $n = t^2 \cdot p \cdot q / d^2$ formülü kullanılmıştır (Cochran, 1977). Bu bağlamda ilkokul, ortaokul ve lise okul türleri birer küme olarak kabul edilmiş ve seçkisiz olarak bu okullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında 421 öğretmene ulaşılmıştır. Kullanılabilir durumda olan 377 ölçme aracı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %26.8'i ilkokullarda ($n = 101$), %40.3'ü ortaokullarda ($n = 152$) ve %32.9'u liselerde ($n = 124$) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %24.1'i 10 yıldan daha az ($n = 91$), %39.8'i 11-20 yıl ($n = 150$), %35.2'si 20 yıl ve daha çok ($n = 131$) mesleki kıdeme sahiptir. 5 öğretmen ise mesleki kıdeminin belirtmemiştir.

2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ilk veri toplama aracı Örgütsel Muhalefet Ölçeği'dir. Ölçek, Kassing (1998a) tarafından geliştirilmiş, Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek, *yöneticilere ifade edilen muhalefet*, *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* ve *okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* boyutlarından oluşmaktadır. *Yöneticilere ifade edilen muhalefet* boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .57 ile .81; *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .54 ile .82; *okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .56 ile .77 arasında değişmektedir. Bu 3 faktör toplam varyansın %53.89'unu açıklamaktadır. 16 maddelik ölçek, 1-hiç katılmıyorum ve 5-tamamen katılıyorum aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekteki 9 madde ters puanlanmaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin ilgili boyutundan alınan puanın artması, çalışanın o yönde muhalefet davranışı sergilediğini göstermektedir. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd = 2.45$, RMSEA = .07, NFI = .88, NNFI = .91, CFI = .93, IFI = .93, RMR = .07, SRMR = .07, GFI = .89, AGFI = .85'tir. Ölçeğin boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .70 ile .79 arasında değişmektedir (Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2017). Bu çalışmada, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .69 ile .75 arasında değişmektedir.

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı olan Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (UF/EMI), Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek *katılım*, *bilişsel olgunluk* ve *yenilikçilik* boyutlarından oluşmaktadır. Bu 3 boyut toplam varyansın %51.95'ini açıklamaktadır. 25 maddelik ölçek, 1-hiç katılmıyorum ve 5-tamamen katılıyorum aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Alınan puanların artması, ilgili boyutta ve ölçeğin tümünde çalışanın eleştirel düşünme eğiliminin arttığını göstermektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri .45 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin DFA ile belirlenen uyum iyiliği değerleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.99$, RMSEA = .08, NFI = .91, NNFI = .94, CFI = .94, RMR = .06, SRMR = .06, GFI = .84, AGFI = .81'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .70 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .91'dir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Ölçeğin uyarlama çalışması lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerle çalışıldığından yapı geçerliği DFA ile tekrar sınanmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd = 3.15$, RMSEA = .07, NFI = .85, NNFI = .87, CFI = .89, RMR = .02, SRMR = .05, GFI = .84, AGFI = .80'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .79 ile .89 arasında değiştiği ve ölçeğin tümüne ilişkin ise .94 olduğu görülmüştür.

3.2. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine geçilmeden önce varyans analizi ve regresyon analizi varsayımları gözden geçirilmiştir. İlk olarak özensiz doldurulan ölçme araçları analizden çıkarılmıştır. İkinci olarak z değerleri, kutu grafiği ve Mahalanobis uzaklığı göz önünde bulundurularak uç değerler temizlenmiştir. Z değeri için 3'ten büyük değerler (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016); kutu grafiğinde kutuda yer almayan değerler (Büyüköztürk, 2013); Mahalanobis uzaklığında .001'in altındaki değerler uç değer olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Çokluk ve diğerleri, 2016; Seçer, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013). Üçüncü olarak dağılımın normalliği için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış, +1 ile -1 aralığı (Çokluk ve diğerleri, 2016; Seçer, 2015) ölçüt alınmıştır. Dördüncü olarak değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun (multi-colinearity) olup olmadığına karar vermek için açıklanamayan varyans tolerans değerinin $(1-R^2)$.20'den küçük, VIF (Variance Inflation Factor) değerinin 10'dan büyük ve CI (Condition Indices) değerinin 30'dan yüksek olmamasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2013). Ayrıca homojenliği test etmek için Levene testi ve Box's M Testi kullanılmıştır. Tüm bu işlemlerin ardından veri setinin varyans analizi ve regresyon analizi koşullarını sağladığı görülmüştür.

Araştırmada betimsel istatistikler için aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Kıdem ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde ANOVA; bu iki bağımsız değişkeninin ortak etkisine göre eleştirel düşünme eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise MANOVA analizi kullanılmıştır. F testi sonucunda farklılığın kaynağını belirlemek için Sidak testi, farklılığın etki derecesini belirlemek için ise η^2 (eta-squared) testi kullanılmıştır. Hesaplanan etki değerinin .01-.05 arasında olması zayıf, .06-.13 arasında olması orta, .14'ten büyük olması güçlü bir etki olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2003). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışları ne düzeyde yordadığını belirlemek için regresyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın ilk amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ($\bar{X} = 4.08$, $S = .48$) orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, eleştirel düşünme eğilimlerinin *katılım* ($\bar{X} = 4.08$, $S = .50$), *bilişsel olgunluk* ($\bar{X} = 4.09$, $S = .44$) ve *yenilikçilik* ($\bar{X} = 4.07$, $S = .55$) boyutlarından da orta düzeyin üzerinde puan almışlardır.

Öğretmenler örgütsel muhalefet davranışlarını, en çok *yöneticilere* ($\bar{X} = 3.54$, $S = .80$), daha sonra sırasıyla *meslektaşlarına* ($\bar{X} = 3.49$, $S = .52$) ve *okul dışı aile ve arkadaşlarına* ($\bar{X} = 3.40$, $S = .48$) ifade etmektedirler. Öğretmenlerin muhalefet davranışlarına ilişkin puanları orta düzeyde ve birbirine yakındır.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, *katılım* [$F_{(2-374)} = 1.50$; $p > .05$], *bilişsel olgunluk* [$F_{(2-374)} = .66$; $p > .05$] ve *yenilikçilik* [$F_{(2-374)} = 9.1$; $p > .05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-374)} = 1.03$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. *Mesleki kıdem değişkenine* göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *katılım* [$F_{(2-369)} = .63$; $p > .05$], *bilişsel olgunluk* [$F_{(2-369)} = 1.59$; $p > .05$] ve *yenilikçilik* [$F_{(2-369)} = 1.51$; $p > .05$] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-369)} = 1.29$; $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. *Kıdem ve okul türü ortak etkisine* göre de öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilere ifade edilen muhalefet [$F_{(2-374)} = .26$; $p > .05$] ve okul dışına ifade edilen muhalefet [$F_{(2-374)} = 1.21$; $p > .05$] davranışları anlamlı

düzye farklılaşmamaktadır. Ancak meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışları [$F_{(2-374)} = 3.32$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$] farklılaşmaktadır. Farklılık ilkököl öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasındadır. İlkököl öğretmenleri ($\bar{X} = 3.60$, $S = .50$), ortaokul öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 3.43$, $S = .52$) meslektaşlarına ifade edilen muhalefet davranışlarını daha fazla sergilemektedirler. Ancak farklılığın etki düzeyi zayıftır. *Kıdem* değişkenine göre öğretmenlerin yöneticilere ifade edilen muhalefet [$F_{(2-369)} = 1.57$; $p > .05$], meslektaşlara ifade edilen muhalefet [$F_{(2-369)} = 1.21$; $p > .05$], okul dışına ifade edilen muhalefet [$F_{(2-369)} = .95$; $p > .05$] davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. *Kıdem ve okul türü ortak etkisine* göre de öğretmenlerin muhalefet davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .62$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve muhalefet davranışları birlikte, kıdem ve okul türü ortak etkisine göre de anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [Wilks' Lambda = .96; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Araştırmanın üçüncü amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin muhalefet davranışlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu doğrultuda yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Yöneticilere, meslektaşlara, okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet davranışlarına ilişkin regresyon analizi

Model	Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
YM	Sabit	1.21	.35	-	3.45	.00	-	-
	Katılım	.20	.18	.12	1.12	.25	.32	.05
	Olgunluk	.24	.15	.14	1.63	.10	.31	.08
	Yenilikçilik	.111	.16	.08	.71	.47	.31	.03
$R = .33$, $R^2 = .11$, $F_{(3-373)} = 15.81$, $p = .00$								
MM	Sabit	3.29	.24	-	13.71	.00	-	-
	Katılım	.25	.12	.24	2.04	.04	.05	.10
	Olgunluk	-.02	.10	-.02	-.23	.81	.02	-.01
	Yenilikçilik	-.18	.11	-.19	-1.64	.10	.00	-.08
$R = .10$, $R^2 = .01$, $F_{(3-373)} = 1.49$, $p = .21$								
DM	Sabit	2.36	.21	-	10.84	.00	-	-
	Katılım	.05	.11	.05	.45	.64	.21	.02
	Olgunluk	.22	.09	.21	2.37	.01	.24	.12
	Yenilikçilik	-.02	.10	-.02	-.19	.84	.20	-.01
$R = .24$, $R^2 = .06$, $F_{(3-373)} = 7.97$, $p = .00$								

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* davranışını yordamamaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, *yöneticilere* ($R = .33$, $R^2 = .11$, $p < .01$), *okul dışı aile ve arkadaşlara* ($R = .24$, $R^2 = .06$, $p < .01$) ifade edilen muhalefet davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır. Eleştirel düşünme eğilimleri ile muhalefet davranışı arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; eleştirel düşünme eğiliminin *katılım* ($r = .32$), *bilişsel olgunluk* ($r = .31$) ve *yenilikçilik* ($r = .31$) boyutları ile öğretmenlerin *yöneticilere ifade edilen muhalefet* davranışı arasında pozitif ve orta düzeyde; eleştirel düşünme eğiliminin *katılım* ($r = .21$), *bilişsel olgunluk* ($r = .24$) ve *yenilikçilik* ($r = .20$) boyutları ile *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde, yani diğer değişkenler kontrol altına alındığında; eleştirel düşünme eğiliminin *bilişsel olgunluk* boyutu ile *okul dışı muhalefet* davranışı arasında pozitif ve düşük düzeyde ($r = .12$) ilişki vardır. Ancak eleştirel düşünme eğiliminin *katılım* ve *yenilikçilik* boyutları ile *okul dışı muhalefet*; *katılım*, *bilişsel olgunluk* ve *yenilikçilik* boyutları ile *yöneticilere muhalefet* arasında ise ilişki bulunmamaktadır. Eleştirel düşünme eğilimleri *yöneticilere muhalefet* davranışının %11'ini, *okul dışı muhalefet*

davranışının %6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin yöneticilere ve okul dışı kişilere ifade edilen muhalefet üzerindeki görece önem sırası; bilişsel olgunluk, katılım ve yenilikçiliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; sadece bilişsel olgunluk boyutu okul dışına ifade edilen muhalefet davranışının anlamlı yordayıcısıdır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel muhalefet davranışlarını yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ilk alt amacı öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini belirlemek, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir. Alanyazında Türkiye'deki öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri konusunda farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Ekinci ve Ekinci'nin (2017), Emir'in (2013) ve Korkmaz'ın (2009) araştırmaları ile bu araştırma bulguları örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde (Alkın Şahin ve diğerleri, 2016; Çiçek-Sağlam ve diğerleri, 2017; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017; Şengül ve Üstündağ, 2009) olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık dikkat çekicidir. Ancak çalışmalar dikkatli incelendiğinde, farklılığın genel olarak kullanılan ölçme aracından ve buna bağlı olarak elde edilen puanların yorumlanmasından kaynaklandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerini düşük olarak belirleyen bu çalışmalarda Kaliforniya Eleştirel Düşünme Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. CCTDI'da eleştirel düşünme eğilimi puanı 240'dan ($240/75 = 3.2$ 'den) az olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düşük, 300'den ($300/75 = 4.0$ 'ten) fazla olanların ise eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olarak yorumlanmaktadır (Kökdemir, 2003). Ancak bu farklılık örneklem grubunun özellikleri gibi başka nedenlerden de kaynaklanabilir. Bu farklılıkların belirlenmesine yönelik yapılacak bir meta analiz çalışması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme eğilimi, eleştirel düşünme becerisinden fazlasını işe koşmayı gerektirmektedir (Halpern, 1999). Eğitimin temel amacı, öğrencilerin kendini gerçekleştirme sürecine katkı sağlamaktır. Bireyin kendini gerçekleştirme "kendi zihni ile" yani özgür ve eleştirel düşünebilmesine bağlıdır. Özgür ve eleştirel düşünen bireyler de ancak özgür ve eleştirel düşünen öğretmenlerle yetiştirilebilir. Alanyazındaki araştırmalar bu yorumu destekler niteliktedir. Willingham (2007), öğrencilerin eleştirel düşünmesinin öğretmene bağlı olduğunu belirtmektedir. Eleştirel düşünmenin öğretilir (Marin ve Halpern, 2011) ve öğrenilebilir (Halpern, 1999) bir özellik olduğu göz önüne alınırsa, öğretmenlerin eleştirel düşünmesinin ne denli önemi olduğu görülebilir. Öğretmenlerin, eleştirel düşünme konusunda entelektüel sorumlular olarak rol model olmaları (Lipman, 1988), öğrenme ortamlarını tartışmayı destekleyici şekilde tasarlamaları (Ehrenworth, 2017) ve öğretmek istedikleri eleştirel düşünme becerilerini önce kendilerinin kullanmaları oldukça önemlidir (Kapur, 2013). Ayrıca alanyazında eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının yalnız başına karar vermeleri ve akademik destek almaları (Akgün ve Duruk, 2016), üst bilişsel rehberlik (Akyüz, Samsa Yetik ve Keser, 2015), eğitim inançları (Alkın Şahin ve diğerleri, 2014; Aybek ve Aslan, 2017), özyeterlik (Cansoy ve Türkoğlu, 2017), araştırma kaygıları (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005), problem çözme becerileri (Cansoy ve Türkoğlu, 2017; Özyurt ve Özyurt, 2015), demokratik ortam (Turabik ve Gün, 2016), motivasyon (Valenzuela ve diğerleri, 2011) ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ancak, McBride ve diğerleri (2002) eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği araştırmaların eleştirel düşünme becerilerini ölçmediğini, yüksek eğilimin yüksek eleştirel düşünme anlamına gelmeyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme eğilimleriyle ilgili sonuçlar dikkatli yorumlanmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı

düzeylede olduğunu ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimleri bireysel bir özelliktir. Bu nedenle bu çeşitliliğin normal olduğu söylenebilir. Ancak, bireyin eleştirel düşünme eğiliminin yükselmesinin öncelikle kendisine ve çalıştığı kurum da dahil olmak üzere çevresine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu araştırma bulgusuna paralel olarak Ekinci ve Ekinci'nin (2017) ve Korkmaz'ın (2009) çalışmalarında eleştirel düşünme eğilimleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde Alkın Şahin ve diğerlerinin (2016), Ekinci ve Ekinci'nin (2017) ve Korkmaz'ın (2009) çalışmalarında da kıdem değişkenine göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri farklılaşmamaktadır. Ancak, Narin ve Aybek'in (2010), Anahita ve Omid'in (2017) çalışmalarında kıdem arttıkça eleştirel düşünme düzeyi artmaktadır. Sulaiman ve diğerlerinin (2017) çalışmasında ise kıdem arttıkça eleştirel düşünme eğilimleri azalmaktadır. Bu nedenle mesleki kıdem, eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde farklılık yaratmadığı konusunda genelleme yapmanın zor olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılacak bir meta analiz çalışması alanyazına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmenlerin muhalefet davranışlarının belirlenmesidir. Öğretmenlerin *yöneticilere, meslektaşlara, okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* davranışı orta düzeydedir. Okul türü ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin *yöneticilere ve okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışları farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde *meslektaşlara ifade edilen muhalefet* davranışları da kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Yıldız'ın (2014) araştırma bulguları da öğretmenlerin muhalefet davranışlarının kıdemlerine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin meslektaşlara ifade ettikleri muhalefet davranışları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre muhalefet davranışlarını daha çok meslektaşları ile paylaşmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, kimi çalışmalarda üç boyutlu bir muhalefet ölçeğinin kullanıldığı, kimi çalışmalarda ise iki boyutlu muhalefet ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla isimlendirmelerde farklılık bulunsa da, incelenen çalışmalarda orta düzeyde *yöneticilere, meslektaşlara, okul dışı aile ve arkadaşlara ifade edilen muhalefet* davranışları sergilendiği belirtilmiştir (Bakan, vd., 2017; Biçkes, 2017; Croucher, vd., 2017; Payne, 2014; Yıldız, 2013). Görüldüğü gibi tüm bu araştırmaların bulgularına göre muhalefetin boyutları arasında düzeyse olarak pek farklılık bulunmamaktadır. Ancak muhalefetin yöneticilere, meslektaşlara ya da örgüt dışı kimselere ifade edilmesi aynı anlama gelmemekte ve her bir muhalefet stratejisinin kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bununla birlikte muhalefetin kime ifade edildiği kadar ifade edilebilmesi, bunun için uygun yolların olması oldukça önemlidir.

Örgüt içinde çalışanlar düşüncelerini paylaşabilecekleri ya da sorunlarla ilgili çözüm önerileri getirebilecekleri güvenli yerler aramaktadırlar. Oral Ataç ve Köse'nin (2017) çalışması örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde iş yerinde konuşma özgürlüğünün olması da muhalefet davranışlarının ifade edilmesi konusunda kritik önem taşımaktadır. Croucher ve diğerlerinin (2017) çalışması iş yerinde konuşma özgürlüğü ile yöneticilere ve meslektaşlara ifade edilen muhalefet arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışanlar, iş yerinde konuşma özgürlüğüne sahipse muhalefetlerini yöneticiler ve meslektaşları ile paylaşabilmektedir. Muhalefet davranışlarının ifade edilmesinde diğer önemli bir konu ise çalışanların algıladıkları örgütsel destektir. Çakır ve diğerlerinin (2017) çalışması bireylerin örgütsel destek gördüklerine inandıkları takdirde, yöneticilere ve meslektaşlara ifade edilen muhalefet davranışı sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Garner (2017) örgütsel muhalefet çalışmalarında, genellikle, muhalefetin hangi iletişim kanalı aracılığı ile iletilmediğini ve yüz yüze iletişime muhalefetin dile getirildiğinin varsayıldığını ifade

etmektedir. Çalışanın düşündüklerini seslendirmesi yani muhalefetini ifade edebilmesi için resmi kanalların açık olması oldukça önemlidir (Zeng ve Croucher, 2017). Eğer örgüt bu kanalları çalışana sağlamakta başarısız olursa, çalışanlar kendi kanallarını oluşturmaktadır (Gosset ve Kilker, 2006). Araştırma bulgularında yöneticilere, meslektaşlara ve okul dışına ifade edilen muhalefetin düzeylerinin birbirine yakın olması, bu durumla ilişkili olabilir. Diğer bir ifade ile örgüt içi iletişim kanalları açık olduğunda çalışanlar yöneticilere, aksi durumda ise meslektaşlara ya da okul dışına muhalefetlerini ifade etmektedirler. Çalışanlar örgütsel sorunlar karşısında beklemek yerine muhalefetlerini dile getirebildiklerinde sorunların çözümüne daha çok katkı sağladıklarını (Garner, 2016) ve yaptıkları iş üzerinde daha çok kontrole sahip olduklarını düşünmektedir (Kesen ve Pabuççu, 2016). Örgütsel sorunların dile getirilmesi önemlidir. Ancak, örgütsel sorunların çözülmesi konusunda sorunun kime ifade edildiği kritik önem taşımaktadır. Doğru olan örgüt çalışanı olarak öğretmenlerin, kaygı ve korku duygusuna kapılmadan muhalefet davranışlarını yüksek düzeyde yöneticilere gösterebilmesidir. Araştırma bulguları bunun olmadığını göstermektedir. Çalışanlar yöneticilerine yeterli düzeyde muhalefet davranışı gösterememektedir. Alanyazında muhalefet davranışın karşıtı olarak çalışan sessizliği konusundaki çalışmalar da (Altınkurt, 2014; Aydın, 2016; Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016; Kahveci ve Demirtaş, 2013; Nafei, 2016; Whiteside ve Barclay, 2013) bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın son amacı öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin muhalefet davranışlarını ne derece yordadığının belirlenmesidir. Buna göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *yöneticilere* ve *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışının yordayıcısıdır. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri *meslektaşlara muhalefet* davranışının anlamlı yordayıcısı değildir. İkili korelasyonlar incelendiğinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin *katılım*, *bilişsel olgunluk* ve *yenilikçilik* boyutları ile *yöneticilere ifade edilen muhalefet* davranışı arasında orta düzeye yakın ilişkiler bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bu değerlerin oldukça düştüğü görülmektedir. Bu durum eleştirel düşünmenin boyutların hepsinin bir arada *yöneticilere ifade edilen muhalefet davranışını* yordama gücünün olduğunu ortaya koymaktadır. Eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm boyutları *yöneticilere ifade edilen muhalefet* davranışlarının yaklaşık %11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre *yöneticilere ifade edilen muhalefeti* en çok *bilişsel olgunluğun*, ardından *yenilikçiliğin* ve en son *katılımın* yordadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışı ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, sadece *bilişsel olgunluk* ile *okul dışına ifade edilen muhalefet* arasında düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bu boyutun *okul dışına ifade edilen muhalefeti* yordama gücünün daha da düştüğü görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin boyutları, *okul dışına ifade edilen muhalefet* davranışının yaklaşık %6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre *okul dışına ifade edilen muhalefet* üzerinde en çok *bilişsel olgunluk*, ardından *katılım* ve en son *yenilikçilik* etkilidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde sadece *bilişsel olgunluk* boyutunun *okul dışı muhalefetin* önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Örgütsel muhalefet stratejisi seçilirken, birçok değişken etkilidir. Bireysel özellikler bunlardan sadece biridir. Sergilenen bireysel davranışlar ve bireyin taşıdığı değerler çalışanın muhalefet davranışını etkilemektedir (Kassing ve Avtgis, 1999). Nitekim Kadı ve Beytekin'in (2015) çalışmasında da örgütsel muhalefet davranışının mesleki değerler ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bakan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında mesleki olarak kendini güçlü olarak değerlendiren bireylerin, örgütsel muhalefet davranışı sergileme eğiliminin yüksek olduğu görülmektedir. Bireysel özellikler ile ilgili başka bir çalışmada (Kaya, 2016) dışsal kontrol odağı, bireyin dışa muhalefet yapma eğilimi ile ilişkiliyken; içsel kontrol odağı, bireyin açık (*yöneticilere*) muhalefet yapma davranışı ile ilişkili bulunmuştur. Dıştan denetimli bireyler örgütte rahatsız oldukları sorunları örgüt dışı kimselerle paylaşma eğiliminde iken, içten

denetimli bireyler ortada bir sorun olduğunda doğrudan sorunu çözebilecek kişilerle iletişime geçerek muhalif tavırlarını ifade etmektedir. Ötken ve Cencki'nin (2013) çalışmasında sorumlu ve düzenli kişilerin yapıcı ve sorgulayıcı açık (*yöneticilere*) muhalefet davranışında bulunduğu, dışadönük kişilerin yapıcı açık muhalefet davranışı sergilediği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifade ile sorumlu, düzenli ve dışa dönük kişiler örgüt içi sorunlarla karşılaştığında doğrudan yöneticilere bu sorunu ifade etmektedir. Kassing ve Avtgis'in (1999) çalışmasında *yöneticilere ifade edilen muhalefet* tartışmacılık ile pozitif yönde ve agresif iletişim ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. *Meslektaşlara ifade edilen muhalefetin* agresif iletişim ile pozitif yönde ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Biçkes'in (2017) çalışmasında ise bireylerarası saldırganlık ile dikey (*yöneticilere ifade edilen*) muhalefet arasında negatif yönde, yatay (*meslektaşlara ifade edilen*) muhalefet arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bireylerarası saldırganlık ile dışsal (*okul dışı arkadaşlara ifade edilen*) muhalefet arasında ise ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak diğer araştırma bulguları da bireysel özelliklerin örgütsel muhalefet davranışı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin hem eleştirel düşünme eğilimlerinin hem de yöneticilere yönelik muhalefet davranışlarının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun birçok nedeni olabilir. Kişilik özellikleri, kültürel kodlar ve buna bağlı olarak güç mesafesi algısı, örgüt yapısı ve korku kültürü vb. değişkenler çalışanların muhalefet davranışlarını etkileyebilir. Örneğin, Morrison ve Milliken'e göre (2000) sessizlik ikliminin olduğu örgütlerde çalışanlar örgüt içindeki sorunlar hakkında konuşmanın fayda getirmeyeceğine, düşünce ve kaygıları anlatmanın tehlikeli olduğuna inanmaktadırlar. Knoll ve Van Dick (2013) yaptıkları araştırmada örgütsel sessizlik ikliminin, sessizliğin nedenlerinden korku ve boyun eğme ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla belirtilen değişkenlerin öğretmenlerin muhalefet davranışları ve eleştirel düşünceleri üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılacak araştırmalar alanyazına önemli katkılar getirecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin neden yeterli düzeyde olmadığına sorgulanacağı çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra örgütsel muhalefetin kültür, bireysel özellikler, güç mesafesi, örgüt özellikleri ile ilişkisinin ele alınacağı çalışmalar da alanyazına katkı sağlayacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Ağalday, B., Özgan, H. ve Arslan, M.C. (2014). İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 35-50.
- Akgün, A. & Duruk, D. (2016). The investigation of preservice science teachers' critical thinking dispositions in the context of personal and social factors. *Science Education International*, 27(1), 3-15.
- Akyüz, H. A., Samsa Yetik, S. & Keser, H. (2015). Effects of metacognitive guidance on critical thinking disposition. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 133-148.
- Altinkurt, Y. (2014). The relationship between school climate and teachers' organizational silence behaviors. *Anthropologist*, 18(2), 289-297.
- Altinkurt, Y. ve Iliman Püsküllüoğlu, E. (2017). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 75-86.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2016). Relationship between professional values and critical dispositions of science-technology and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 25-40.
- Alkın Şahin, S., Tunca, N. & Ulubey, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492.
- Anahita, B. & Omid, A. (2017). The relationship between novice and experienced EFL teachers' critical thinking ability and their successful teaching. *International Journal of Research Studied in Language Learning*, 6(2), 19-32.
- Aybek, B. (2016). The relationship between prospective teachers' media and television literacy and critical thinking dispositions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 261-278.

- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Relationship between prospective teachers' critical thinking dispositions and their educational philosophies. *Journal of Educational Research*, 5(4), 544-550.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192.
- Bakan, İ., Doğan, İ.F. ve Yılmaz, Y.S. (2017). Çalışanlarda mesleki öz yeterlilik algısı ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 54-70.
- Biçkes, D. M. (2017). Konaklama işletmelerinde örgütsel muhalefetin bireylerarası saldırganlık üzerindeki etkisi: Kapadokya'daki otellerde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(4), 957-973.
- Brinsfield, C. H., Edwards, M. S. & Greenberg, J. (2009). Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualization. In J. Greenberg & M. S. Edwards (Eds.) *Voice and silence in organizations*. Bingley: Emerald.
- Büyüköztürk, S. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. & Türkoğlu, M. E. (2017). Examining the relationship between pre-service teachers' critical thinking disposition, problem solving skills and teacher self-efficacy. *International Education Studies*, 10(6), 23-35.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Coleman, M. (2014). Anomie: Concept, theory, research promise. *Unpublished Senior Honors Thesis*. Oberlin College, Sociology Department, Ohio.
- Coşkun, M.V. & Altınkurt, Y. (2016). The relationship between values and critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(4), 298-312.
- Croucher, S. M., Zeng, C., Rahmani, D. & Cui, X. (2017). The relationship between organizational dissent and workplace freedom of speech. *Journal of Management and Organization*, 1-15.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çakır, V.O., Yurtseven, C.N. ve Dal, S. (2017). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 78-87.
- Çiçek Sağlam, A. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278.
- Çiçek Sağlam, A., Çankaya, İ., Üçer, H. & Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31-41.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47-67.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, E. & Kilmen, S. (2014). An adaptation study of critical disposition scale. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 203-218.
- Demirtaş, Z. Özdemir, T.Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- Djamaa, S. (2016). Reading the book versus "reading" the film: Cinematic adaptations of literature as catalyst for EFL students' critical thinking dispositions. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 252-263.
- Dwyer, C.P., Hogan, M.J., Harney, O.M. & Kavanagh, C. (2016). Facilitating a student-Educator conceptual model of dispositions towards critical thinking through interactive management. *Education Technology Research and Development*, 65, 47-73.
- Ehrenworth, M. (2017). Why argue? *Educational Leadership*, 74(5), 35-40.
- Ekinci, C.E. & Ekinci, N. (2017). A study on the relationships between teachers' critical dispositions and their perceptions of occupational professionalism. *Educational Process: International Journal*, 6(2), 53-78.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.

- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325-347.
- Ennis, R.H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ennis, R.H. (1996). Critical thinking dispositions, their nature and assessibility. *Informal Logic*, 18(2-3), 165-182.
- Ennis, R.H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Erişim 28.04.2017 http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Ertuş Kılıç, H. ve Şen, A.İ. (2014). UF/EMI Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Facione, P.A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Newark: American Philosophical Association.
- Facione, P.A. (1990b). *The California critical thinking skills test – college level. Technical report #1. Experimental validation and content validity*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, N.C. & Facione, P.A. (1994). *The “California critical thinking skills test” and the National League for nursing accreditation requirement in critical thinking*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P.A., Facione, N.C. & Giancarlo, C.A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Featherstone, R. & Deflem, M. (2003). Anomie and strain: Context and consequences of Merton’s two theories. *Sociological Inquiry*, 73(4), 471-489.
- Friedel, C.R., Irani, T.A., Rhoades, E.B., Fuhrman, N.E. & Gallo, M. (2008). It’s in the genes: Exploring relationships between critical thinking and problem solving in undergraduate agriscience students’ solutions to problems in Mendelian genetics. *Journal of Agricultural Education*, 49(4), 25-37.
- Garner, J.T. (2016). Open doors and iron cages: Supervisors’ responses to employee dissent. *International Journal of Business Communication*, 53(1), 27-54.
- Garner, J.T. (2017). An examination of organizational dissent events and communication channels: Perspectives of a dissenter, supervisors, and coworkers. *Communication Reports*, 30(1), 26-38.
- Gossett, L.M. & Kilker, J. (2006). My job sucks, examining counter institutional web sites as locations for organizational member voice, dissent, and resistance. *Management Communication Quarterly*, 20(1), 63-90.
- Grosser, M.M. & Nel, M. (2013). The relationship between the critical thinking skills and the academic language proficiency of prospective teachers. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-18.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 69-74.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty, responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kadı, A. ve Beytekin, O.F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin mesleki değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97.
- Kahveci, G. & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kapur, K. (2013). Developing critical thinking. *English Language Teaching Institute Bikaner Journal*, 10, 10-15.
- Kassing, J. W. (1998a). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W. (1998b). Articulating, antoganizing, and displacing: A model of employee dissent. *The Electronic Journal of Communication Studies*, 8(1), 1-20.
- Kassing, J. W. (2000). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17, 387-396.
- Kassing, J. W. (2011). *Dissent in organizations*. Malden: Polity.
- Kassing, J. W. & Avtgis, T.A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(1), 100-115.

- Kaya, Ç. (2016). Kontrol odağı ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12(46), 81-96.
- Kesen, M. ve Pabuççu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin ANFIS model ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42(9), 1552-1563.
- Knoll, M. & Van Dick, R. (2013). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113, 349-362.
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2017a). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 93-117.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, O. ve Schreglmann, S. (2011). Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin fakülte ve unvanlarına göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 3(40), 116-121.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Lamm, A. J. (2016). Integrating critical thinking into extension programming #4: Measuring critical thinking styles using the UFCTI. Erişim 28.04.2017 <http://edis.ifas.ufl.edu/pdf/edis/WC/WC20900.pdf>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking – what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Maltepe, S. (2016). Critical thinking dispositions of pre-service Turkish Language teachers and primary teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 44-50.
- Marin, L.M. & Halpern, D.F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces great gains. *Thinking Skills and Creativity* 6, 1-13.
- McBride, R. E., Xiang, P., Wittenburg, D. & Shen, J. (2002). An analysis of preservice teachers' dispositions toward critical thinking: A cross cultural perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(2), 131-140.
- Merton, K. R. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682.
- Merton, K. R. (1968). *Social theory and social structure*. New York: The Free.
- Morrison, E.W. & Milliken, F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25, 706-725.
- Nafei, W.A. (2016). Organizational silence: Its destroying role of organizational citizenship behavior. *International Business Research*, 9(5), 57-75.
- Narin, N. ve Aybek, B. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 19(1), 336-350.
- Oral Ataç, L. ve Köse, S. (2017). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet ilişkisi: Beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(1), 117-132.
- Ötken, A.B. ve Cenkcı, T. (2013). Beş faktörlü kişilik modeli ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 41-51.
- Özyurt, H. ve Özyurt, Ö. (2015). Elektrik/Elektronik mühendisliği öğrencilerinin problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1124-1142.
- Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual*. Buckingham-Philadelphia: Open University.
- Payne, H.J. (2014). Examining the relationship between trust in supervisor-employee relationships and workplace dissent expression. *Communication research reports*, 31(2), 131-140.
- Pinder, C.C. & Harlos, K.P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Sabri, P.S.U., Ilyas, M. & Amjad, Z. (2015). Organizational learning culture and its effects on critical thinking skills on female teachers of public sector HEL. *Bulletin of Education and Research*, 37(2), 1-23.

- Sadykova, G. ve Tutar, H. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Samba, C., Knippenberg, D.V. & Miller, C.C. (2017). The impact of strategic dissent on organizational outcomes: A meta-analytic integration. *Strategic Management Journal*, 1-17.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Stolley, K.S. (2005). *The basics of sociology*. Connecticut: Greenwood.
- Sulaiman, T., Kuppusamy, S.K., Ayub, A.F. & Rahim, S.S. (2017). Relationship between critical thinking disposition and teaching efficacy among special education integration program teachers in Malaysia. *AIP Conference Proceedings*, 1795(1), 020027-1-8
- Sunay, H. (2015). Critical thinking dispositions of the students study in sport science at university. *Anthropologist*, 20(3), 656-662.
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşümenin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 237-248.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tishman, S. & Andrade, A. (1996). Thinking dispositions: A review of current theories, practices, and issues. Project Zero, Harvard University, Cambridge. Erişim 19.06.2017, <http://www.lslearning.com/wp-content/uploads/2012/09/Dispositions.pdf>
- Turabik, T. & Gün, F. (2016). The relationship between teachers' democratic classroom management attitudes and students' critical thinking dispositions. *Journal of Education and Training*, 12(4), 45-57.
- Turan, H. (2016). Comparison of critical thinking dispositions of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 867-876.
- Uluçınar, U. ve Aypay, A. (2016). Eleştirel düşünmeye dayalı karar verme modeli. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 251-268.
- Valenzuela, J., Nieto, A.M. & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- Whiteside, D.B. & Barclay, L.J. (2013). Echoes of silence: Employee silence as a mediator between overall justice and employee outcomes. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 251-266.
- Willingham, D.T. (2007). Critical thinking, why is it so hard to teach? *American Educator*, American Federation of Teachers, Summer, 8-19.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 6(8), 853-879.
- Yıldız, K. (2014). Örgütsel muhalefet. *Akademik Bakış Dergisi*, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 43. Erişim 15.02.2017, <http://www.akademikbakis.org/?sayfa=dergiyrinti&no=364&icerik=orgutsel-muhalefet&kategori=egitim>
- Yu, W-C. W., Lin, C.C., Ho, M-H. & Wanag, J. (2015). Technology facilitated PBL pedagogy and its impact on nursing student's academic achievement and critical thinking. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 97-107.
- Zeng, C. & Croucher, S. M. (2017). An exploration of organization dissent and workplace freedom of speech among young Professional intra-urban migrants in Shanghai. *Journal of International and Intercultural Communication*, 10(3), 201-218.

Extended Abstract

Organizations are social units that exist to balance limitless requests and limited sources. While the balance is maintaining, the actualization of previously defined goals, effective use of organizational sources and especially not wasting the organizational energy are important. In order to ensure effectiveness and to prevent deviant behaviors, an organization has to take into consideration the warnings coming from its surrounding, especially, its employees. In this context warnings, coming from employees, can be called dissent behaviors. Organizational dissent, accepted as a warning by the organization, is the expression of unsatisfactory situations or contradictory opinions for the employee

(Kassing, 1998a). While expressing dissent, employees choose one of the dissent strategies, articulated, lateral or displaced (Kassing, 1998b). The choice of dissent strategy is determined by individual, relational and organizational characteristics (Kassing, 1998b; Kassing, 2011). In this study, to whom teachers express their contradictory opinions is tried to be defined, especially dissent behaviors in relation to critical thinking dispositions, as an individual characteristic, is analyzed.

The assumption that critical thinking disposition as an individual characteristic affecting organizational dissent stems from the power of critical thinking. Critical thinking is cognitive skills and strategies used in order to get intended results (Halpern, 1999). In this context it is possible to say that critical thinking is an important tool for organizational effectiveness. Besides, critical thinking is defined as a kind of rational reflective thinking used when deciding what to do or what to believe (Ennis, 1991). When communication environment in the organization is taken into consideration, critical thinking can be accepted as a way of thinking followed in order to reach effectiveness. For this reason, critical thinking is a powerful tool in organizations and especially in education (Facione, 1990a). At this point the importance of teachers' critical thinking has emerged. At schools in the provision of effectiveness, in the definition of the problems and in the creation of alternative solutions, critical thinking teachers have crucial roles. For this reason, it is foreseen that critical thinking has effects on teachers' dissent. In this context, the main purpose of this study is to define to what extent teachers' critical thinking dispositions predict dissent behaviors. In the same line with this purpose, it is intended to define the levels of teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent, and whether these variables differ or not according to the seniority and school type.

The research is designed in correlational survey model. The research sample consists of teachers working in the primary, secondary and high school of Muğla province. In the research disproportional cluster sampling method is used. In the research, 421 teachers participated and with eligible 377 data analyses are done. In the research, 26.8% of teachers (n = 101) work in primary, 40.3% of teachers (n = 152) secondary and 32.9% high schools (n = 124). Besides, 24.1% of teachers have seniority less than 10 years (n = 91), 39.8% of teachers between 11 and 20 years (n = 150), 35.2% of teachers more than 20 years (n = 131). Five teachers do not state their seniority. In the research Organizational Dissent Scale developed by Kassing (1998a) and adapted to Turkish by Altinkurt and Iliman Püsküllüoğlu (2017), and Florida Critical Thinking Dispositions Scale adapted to Turkish by Ertaş Kılıç and Şen (2014) are used as data collection tools. Before the analysis of the data outliers are cleared, skewness and kurtosis coefficients, and whether there is multi-collinearity problem or not is analyzed. While the data is analyzed descriptive statistics, comparison of means and regression are used.

According to the findings, teachers' critical thinking disposition levels are above moderate level ($\bar{X} = 4.08$, $S = .48$). Teachers have scores above moderate level on *engagement* ($\bar{X} = 4.08$, $S = .50$), *cognitive maturity* ($\bar{X} = 4.09$, $S = .44$) and *innovativeness* ($\bar{X} = 4.07$, $S = .55$). The levels of teachers' critical thinking dispositions on *engagement* [$F_{(2-374)} = 1.50$; $p > .05$], *cognitive maturity* [$F_{(2-374)} = .66$; $p > .05$] and *innovativeness* [$F_{(2-374)} = 9.1$; $p > .05$] and on total score [$F_{(2-374)} = 1.03$; $p > .05$] do not differ according to the school type. Similarly, the levels of teachers' critical thinking dispositions on *engagement* [$F_{(2-369)} = .63$; $p > .05$], *cognitive maturity* [$F_{(2-369)} = 1.59$; $p > .05$] and *innovativeness* [$F_{(2-369)} = 1.51$; $p > .05$] and on total score [$F_{(2-369)} = 1.29$; $p > .05$] do not differ according to the seniority. According to the seniority-school type interaction, teachers' critical thinking dispositions do not differ significantly [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Besides, teachers' scores on *articulated* ($\bar{X} = 3.54$, $S = .80$), *lateral* ($\bar{X} = 3.49$, $S = .52$), *displaced* ($\bar{X} = 3.40$, $S = .48$) dissent are on middle level and close to each other. Teachers' *articulated* [$F_{(2-374)} = .26$; $p > .05$] and *displaced* [$F_{(2-374)} = 1.21$; $p > .05$] dissent behaviors do not differ according to the school type. However, teachers' *lateral* [$F_{(2-374)} = 3.32$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$] dissent behaviors differ according to the school type. The difference is between primary and secondary school teachers. In comparison with secondary school teachers ($\bar{X} = 3.43$, $S = .52$), primary school teachers ($\bar{X} = 3.60$, $S = .50$) display more *lateral* dissent. On the other hand, teachers' *articulated* [$F_{(2-369)} = 1.57$; $p > .05$], *lateral* [$F_{(2-369)} = 1.21$; $p > .05$], *displaced* [$F_{(2-369)} = .95$; $p > .05$] dissent behaviors do not differ according to the seniority. According to the seniority-school type interaction, teachers' organizational dissent behaviors do not differ significantly [Wilks' Lambda = .98; $F_{(4-372)} = .62$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$]. Besides both teachers' critical thinking dispositions and organizational dissent behaviors do not differ significantly according to the seniority-school type interaction [Wilks' Lambda = .96; $F_{(4-372)} = .60$; $p > .05$; $\eta^2 = .01$].

Lastly, teachers' critical thinking dispositions do not predict *lateral* dissent behaviors. On the other hand, teachers' critical thinking dispositions are predictors of *articulated* ($R = .33$, $R^2 = .11$, $p < .01$) and *displaced* ($R = .24$, $R^2 = .06$, $p < .01$) dissent. When zero-order correlations are examined, there are positive and middle level relationships between teachers' *articulated* dissent behaviors and the dimensions of critical thinking dispositions, respectively *engagement* ($r = .32$), *cognitive maturity* ($r = .31$) and *innovativeness* ($r = .31$); there are positive and low level relationships between teachers' *displaced* dissent behaviors and the dimensions of critical thinking dispositions, respectively *engagement* ($r = .21$), *cognitive maturity* ($r = .24$) and *innovativeness* ($r = .20$). When the other variables are constant, there is positive and low level relationship between *displaced* dissent and *cognitive maturity* ($r = .12$). There is no relationship between *displaced* dissent and *engagement*, *displaced* dissent and *innovativeness*, *articulated* dissent and each dimension of critical thinking disposition. Critical thinking dispositions explain 11% of *articulated* and 6% of *displaced* dissent. According to the standardized regression coefficient (β) relative importance of predictive variables on *articulated* and *displaced* dissent is *cognitive maturity*, *engagement* and *innovativeness*. When t-test results related to the significance of regression coefficients are examined, just *cognitive maturity* predicts *displaced* dissent. As a result, it can be stated that teachers' critical thinking dispositions from individual characteristics have effects on teachers' *articulated* and *displaced* dissent.



Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik Alanlarını Seçmeyi Planlama: Meslek Seçimine İlişkin İnançlar

Planning of the Selection of Science, Technology, Engineering and Mathematics Fields: Beliefs about Career Choice

Fidan KORKUT OWEN*, Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN**

• *Geliş Tarihi:* 17.10.2016 • *Kabul Tarihi:* 28.10.2017 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Korkut Owen, F., & Eraslan Çapan, B. (2018). Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarını seçmeyi planlama: Meslek seçimine ilişkin inançlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 915-933. doi: 10.16986/HUJE.2017032884

Citation Information: Korkut Owen, F., & Eraslan Çapan, B. (2018). Planning of the selection of science, technology, engineering and mathematics fields: Beliefs about career choice. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 915-933. doi: 10.16986/HUJE.2017032884

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (FeTeMM) alanlarını seçmeyi düşünen ve düşünmeyen ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine, devam ettikleri okulun türüne ve akademik başarılarına göre meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarının değişip değişmediğini araştırmaktır. Türk eğitim sisteminde FeTeMM alanları müsbet ve doğal bilimler ile mühendislik, üretim ve yapı eğitim alanları olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları üç lisede öğrenim görmekte olan 126'sı kadın ve 152 erkek olmak üzere toplam 278 öğrencidir. Veriler, Meslek Seçimine İlişkin Düşünceler Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile elde edilmiştir. Yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, müsbet ve doğal bilimleri seçmeyi planlama değişkeninde cinsiyet ve okul değişkenlerinde temel etkide ve fizik dersi not ortalamasında ise etkileşimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Mühendislik, üretim ve yapı alanlarını seçmeyi planlama değişkeninde ise cinsiyet ve genel not ortalaması değişkenlerinde temel etkide, genel not ortalamasında ise etkileşimde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Lise öğrencileri, fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanları, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar, kariyer psikolojik danışmanlığı

ABSTRACT: The purpose of this study was to investigate the irrational beliefs in career choice of students who are considering the selection of careers in the fields of science, technology, engineering and mathematics (STEM) according to their gender, school type and academic achievement. In the Turkish educational system of career classification two areas predominate in the STEM areas: natural and physical science, and engineering, production and structure. The subjects of this study were 278 (126 female, 152 male) students from three high schools. Data were collected from respondents using Scale for Irrational Beliefs in Career Choices along with demographic information form. Two-way variance analysis results detected significant main effect differences between school and gender and an interaction effect for science grade point average for students planning to pursue natural and physical science. Similarly significant main effect differences were detected for gender and academic achievement and an interaction effect for overall grade point average was observed among the subjects who planned to pursue engineering production and structure preparation.

Keywords: Secondary school students, science, technology, mathematic and engineering fields, irrational beliefs in career choices, career counseling

* Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, PDR Bölümü, İstanbul - TÜRKİYE. e-posta: fidan.korkut@es.bau.edu.tr (ORCID: 0000-0003-0144-1521)

** Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Eskişehir - TÜRKİYE. e-posta: beraslan@anadolu.edu.tr (ORCID: 0000-0001-5000-7321)

1. GİRİŞ

Son yıllarda lise öğrencilerinin, ortaöğretimden sonra yükseköğretim devam etme eğilimlerinde bir artış olduğu gözlenmektedir. Nitekim, Birleşmiş Milletler Eğitimsel, Bilimsel ve Kültürel Örgütü'nün istatistikleri (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO, 2014) tüm dünyada öğrencilerin üniversite eğitimi alma isteklerinin daha önce olmadığı kadar fazla olduğunu göstermektedir. Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kayıtları incelendiğinde, Türkiye'deki üniversite öğrenci sayılarında ciddi bir artış olduğu görülmektedir. Örneğin, ÖSYM kayıtlarına göre 1998 yılında üniversiteye yerleşen öğrenci sayısı 394,432 (ÖSYM, 2016) iken, bu sayı 2017 yılında 825.397 ulaşmıştır (ÖSYM, 2017a). Bu eğilim, üniversite eğitimi almayı düşünen ortaöğretim öğrencilerinin daha sağlıklı ve etkili seçimler yapabilmeleri için etkili kariyer/meslek psikolojik danışmanlığı yapmanın önemine işaret etmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerden birisi akılcı olmayan kariyer inançlarıdır. Bu araştırmada fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (Science, Technology, Engineering and Mathematics) alanlarından birini seçmeyi düşünme durumları farklı olan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine, okullarına ve akademik başarılarına göre meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan düşüncelerinin değişip değişmediği sorusuna yanıt aranmaktadır. O nedenle aşağıda mesleğe ilişkin akılcı olmayan inançlar ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) alanlarıyla ilgili kuramsal bilgilerden ve araştırmalardan söz edilmektedir.

1.1. Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar

Bireyin, kendisi ve mesleklerle ilgili bazı inançlarının, meslek/kariyer seçimini etkileyen etmenlerden birisi olduğu belirtilmektedir (Brown, 1999). Bireyin bu inançları, aile, medya, ilk yaşantılar gibi bir dizi etmen aracılığı ile gelişebilmektedir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK) bireylerin kariyer ilgilerinin nasıl geliştiği, mesleki seçimlerini nasıl yaptıkları ve kariyer başarıları ve istikrarına nasıl eriştikleriyle ilgili olarak kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır (Brown ve Lent, 1996; Lent, 2005; Lent ve Brown, 2002; Lent ve Brown, 2006). SBKK bireylerin kariyer gelişimlerinde ve kariyer kararı vermelerinde bilişsel etmenlerin önemli bir rol oynadığı sayılına dayanmaktadır. Bilişsel etmenlerden söz eden Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımın kavramlarından birisi olan akılcı olmayan inançlar, meslek seçimi sürecinde de etkili olabilmektedir. Mesleğe ilişkin inançlar bireylerin kendileri, meslekleri ve kariyer gelişim süreçleri ile ilgili olumlu ve olumsuz düşünce ve varsayımları olarak tanımlanmaktadır (Peterson, Sampson, Reardon ve Lenz, 1996). Akılcı olmayan kariyer inançları ise bireyin kendisine, mesleğine ve kariyer gelişim sürecine yönelik olumsuz yanlış algılamaları, öz yıkıma neden olan varsayımları ve davranışları, özel kuralları, sözleri, akılcı olmayan beklentileri, fonksiyonel olmayan biliş ve kariyer inançları olarak ifade edilmektedir (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon ve Saunders, 1996). Bu tür inançlar, kaygı ve dışsal kontrolü artırarak kişinin öz yeterliliğini ve öz saygısını düşürmekte ve bireyin meslek seçimi konusunda doğru karar verebilmesine ilişkin güvenini azaltmaktadır (Peterson, Sampson ve Reardon, 1991). Mesleğe ilişkin olumlu ve akılcı inançların kariyer kararları üzerinde geliştirici; olumsuz ve akıldışı inançların ise zayıflatıcı ve geriletici etkisi bulunmaktadır (Roll ve Arthur, 2002). Akılcı olmayan kariyer inançlarının azalması bireyin, kendisi ve potansiyel meslek seçenekleri hakkında daha sağlıklı düşünmesini sağlayarak (Saunders, Peterson, Sampson ve Reardon, 2000), kariyer seçimlerini daha yaratıcı ve gerçekçi yapabilmesini kolaylaştırmaktadır (Sampson, Reardon, Peterson ve Lenz, 2004). Bu nedenle akılcı olmayan kariyer inançlarının ilişkili olduğu değişkenlerin iyi çalışılarak, bu inançların azaltılmaları için önlemlerin alınması önemlidir.

1.2. FeTeMM Alanları

FeTeMM alanları, ÖSYM'nin Uluslararası Standart Eğitim Sınıflamasını (-International Standard Classification of Education) dikkate alarak yaptığı grupta müsbet ve doğal

bilimler ile mühendislik, üretim ve yapı bilimleri eğitim alanları olarak ele alınmaktadır (Bkz., OSYM, 2017b). Bu eğitim alanları altında yer alan bölümlere örnek olarak fizik, kimya, matematik, bilgisayar, biyoloji, mimarlık ve mühendislikler verilebilir. Üniversite eğitimine yönelimin artmış olmasına rağmen yükseköğrenim kurumlarında FeTeMM alanlarıyla ilişkili programları tercih eden ve bu programlardan mezun olan öğrenci sayısının beklenenin oldukça altında (Hurtado, Eagan ve Chang, 2010; Morganson, Jones ve Major, 2010; Shapiro ve Sax, 2011) olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bununla birlikte gelecekte mühendisliklere ve bilgisayarla ilgili mesleklere daha çok gereksinim olacağına (Nixon, Meikle ve Borman, 2007) ilişkin öngörüler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra istihdam anlamında, gelecekte FeTeMM alanlarından mezun olanların işe alımlarının çok daha fazla olacağına ilişkin öngörüler de vardır (Carnevale, Melton ve Smith, 2011). Öte yandan Adelman (2004) Amerikalı öğrencilerin matematik ve bilimle ilgili mesleklere yönelik ilgisinin düştüğünü açıklamıştır.

Türkiye’de son yıllarda FeTeMM alanlarının önemine dikkat çeken bazı gelişmeler bulunmaktadır. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı’nın hazırladığı Türkiye Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği (KÜSİ) Stratejisi ve Eylem Planı’nda (2015-2018) Türkiye’yi yüksek teknoloji üssü haline getirmek ifadesi yer almaktadır (Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2015). Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği de (TÜSİAD), Türkiye’de hedeflenen geleceğe ulaşmak için geliştirilmesi gereken eğitim alanlarının ve becerilerin başında FeTeMM alanlarının ve bu alanlar kapsamına giren becerilerin geldiğini vurgulamaktadır (TÜSİAD, 2014). Sonuç olarak dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bu konunun önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır.

FeTeMM ile ilgili yapılan araştırmalar erkeklerin kadınlara göre bu alanları daha fazla seçme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Benbow, Lubinski, Shea ve Eftekhari-Sanjani, 2000; Catsambis, 1994; Chen ve Weko, 2009; Lubinski, Webb, Morelock, ve Benbow, 2001; Sadler, Sonnert, Hazari ve Tai, 2012; Su ve diğerleri, 2009). Bununla birlikte farklı FeTeMM alanlarına göre bu bulgu değişmektedir. Örneğin müsbet ve doğal bilimleri kadınların, mühendislik, üretim ve yapı alanlarını erkeklerin daha fazla seçtiğini gösteren yurtiçi ve dışında yapılmış çalışmalar vardır (Barndt, 2014; Beede, Julian, Langdon, McKittrick ve Khan, 2011; Korkut-Owen, Kelecioğlu ve Owen, 2014). Ülkemizde mezun olunan okul türünün genel lise ya da mesleki lise olması üniversite sınavında alınan puanı etkilemektedir. Buna paralel olarak farklı ortaöğretim türü okullarından mezun olanların belirli fakülteleri ve bölümleri meslekleri tercih ettiklerine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ayık, Özdemir ve Yavuz, 2007). Öğrencilerin akademik başarılarının göstergesi olan genel not ortalamalarının FeTeMM alanlarına yönelmeyle ilişkisi olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Astin ve Astin, 1992; Barton, 2003; Bonous-Hammarth, 2000; Moreno ve Muller, 1999; Rakow ve Bermudez, 1993; Sondgeroth ve Stough, 1992; U.S. National Center for Education Statistics, 2009). Ortaöğretim öğrencileri arasında FeTeMM alanını seçmeyi düşünmeyi etkileyen en önemli değişkenlerden birisinin matematik dersindeki başarı olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Adelman, 1998; Astin ve Astin, 1992; Bonous-Hammarth, 2000; Crisp, Nora ve Taggart, 2009; Ethington ve Wolfle, 1988; Gross, 1993; Maple ve Stage, 1991; Moakler ve Kim, 2014; Moreno ve Muller, 1999; Porter ve Umbach, 2006; Robinson, 2003; Seymour ve Hewitt, 1997; Simpson, 2001; Sondgeroth ve Stough, 1992; Wang, 2013). X.Wang (2013) ise, çalışmasında matematik ve fen bilimleri başarısının birlikte FeTeMM alanına yönelmeyi çok daha güçlü olarak yordadığını bulmuştur. Dolayısıyla FeTeMM alanını seçmeyi düşünenleri etkileyen en önemli değişkenlerden bir diğeri de fen derslerindeki başarıdır (Ethington ve Wolfle, 1988; Maple ve Stage, 1991; Robinson, 2003; Seymour ve Hewitt, 1997; X.Wang, 2013). Üstelik X.Wang’a (2013) göre matematikle birlikte fen bilimleri derslerindeki başarı bu alanlara yönelmeyi daha iyi yordamaktadır. Dolayısıyla cinsiyet, devam edilen orta öğretim okul tipi ve akademik başarı FeTeMM alanlarını seçmede önemli değişkenler olarak görülmektedir.

1.3. Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar ve FeTeMM Alanlarına İlişkin Araştırmalar

Bireyin FeTeMM alanlarını seçmesinde kariyer inançları tek etmen değilse de önemli etmenlerden biri olarak ele alınmaktadır (Hill, Corbett ve Rose, 2010). Godwin, Sonnert ve Sadler (2015) mühendislik alanlarını seçme konusunda bazı akıldışı inançların etkili olduğundan söz etmektedirler. Yapılan çalışma sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin FeTeMM alanlarını seçme konusunda çekinik kaldıkları gözlenmektedir. Bazı ortaöğretim öğrencilerinin FeTeMM alanlarını zor olarak değerlendirdikleri (Christensen, Knezek ve Tyler-Wood, 2015), özellikle kadın öğrencilerin FeTeMM alanının yeterlikleri konusunda kendilerini yetersiz algıladıklarını gösteren (Correll, 2001; Pajares, 2005) çalışmalar bulunmatadır. Öte yandan, kadın öğrencilerin cinsiyet rolleri açısından kendilerine uygun görmedikleri için bu alanları seçmediklerini gösteren araştırmalar da (Ceci ve Williams, 2010; Cotter, Hermsen ve Vanneman, 2011, England ve Li, 2006; Jacobs ve Winslow, 2004; Low, Yoon, Roberts ve Rounds, 2005) bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin bu alana yönelmemelerinde meslek seçimine ilişkin düşüncelerinin rol oynadığı bazı araştırmalarda (Abele ve Spurk, 2011; Freund, Weiss ve Wiese, 2013; Su, Rounds ve Armstrong, 2009) rapor edilmiştir. Webster (2010), özellikle kadın öğrencilerin FeTeMM alanlarıyla ilgili akılcı olmayan kariyer inançlarının değiştirilmesiyle ilgili yaptığı bu deneysel çalışmada bilişsel yeniden yapılandırma tekniğinin işe yarayabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Bireylerin kariyer gelişimini olumsuz etkileyebilecek kariyer inançlarının keşfedilmesi, ihtiyaç duydukları yardımı alabilmeleri için gerekli görülmektedir (Gati, Krausz ve Osibow, 1996; Roll ve Arthur, 2002). Akılcı olmayan inançların cinsiyet, akademi başarı ve okul türü gibi değişkenlere göre farklılaştığına ilişkin bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Cinsiyetin akılcı olmayan inançları etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak ele alındığı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Kepir-Savoly ve Korkut-Owen (2015) kadın ortaöğretim öğrencilerinin mesleklere yönelik akılcı olmayan inançlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Gati ve Saka (2001) ise erkek ortaöğretim öğrencilerinin işlevsel olmayan düşüncelerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla cinsiyetlere göre akılcı olmayan inançlar konusunda tutarlı sonuçlar bulunmamaktadır. Bir diğer değişken olarak *akademik başarı* ile akılcı olmayan inançlar arasında ters yönlü ilişkiler olduğuna, dolayısıyla akademik başarı yükseldikçe akılcı olmayan inançların azaldığına yönelik araştırma bulgusu bulunmaktadır (Göller, 2010). Bunun yanı sıra akademik başarısı, özellikle matematik ve fen derslerindeki akademik başarısı yüksek olan ortaöğretim öğrencilerinin FeTeMM alanına yöneldiklerine ilişkin araştırma sonuçlarına da (Ayık, Özdemir ve Yavuz, 2007; Chen ve Weko, 2009) rastlanmaktadır. *Okul türü* açısından meslek seçimine yönelik akılcı olmayan inançların incelendiği araştırmalarda (Göller, 2010; Kepir-Savoly ve Korkut-Owen, 2015) farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kepir-Savoly ve Korkut-Owen (2015) tarafından yapılan çalışmada meslek lisesinde okuyan ya da mezun olan öğrencilerin meslek seçimine yönelik akılcı olmayan inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Göller (2010) ise, araştırmasında Anadolu Lisesi öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının Genel Lise ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Yukarıda sözü edilen alanyazına göre, FeTeMM alanlarını seçmeyi düşünen ve düşünmeyen ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine, devam ettikleri okulun türüne ve akademik başarılarına göre meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan düşüncelerinin farklı olabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı bu sorulara yanıt bulmaktır. Çalışmada FeTeMM alanları, ÖSYM'nin kullandığı sınıflama gözönüne alınarak müsbet ve doğal bilimler ile mühendislik, üretim ve yapı bilimleri olarak iki grupta ele alınmıştır. Elde edilen bulguların üniversiteye hazırlanan öğrencilere yönelik yapılacak mesleki rehberlik/kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerine katkı getirmesi beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu amaçla çalışılan gruba, kullanılan ölçme araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, araştırmacılara hız ve pratiklik kazandırması amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu kapsamda, araştırma İç Anadolu Bölgesindeki orta ölçekli bir şehirdeki ikisi Anadolu lisesi ve birisi meslek ve teknik Anadolu lisesi olmak üzere üç liseden toplam 126'sı kadın (% 45.3) ve 152'si erkek (% 54.7) olmak üzere toplam 278 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sadece gönüllü olanlardan veri toplanmıştır. Tablo 1'de bu öğrencilerin özelliklerine yer verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	126	45.3
	Erkek	152	54.7
	Toplam	278	100.0
Okul	Mes. ve Tek. Ana. Li.	69	24.8
	Anadolu Li.1	132	47.5
	Anadolu Li.2	77	27.7
	Toplam	278	100.0
Genel not ortalaması	Düşük	27	10.8
	Orta	37	13.8
	Yüksek	192	75.4
	Toplam	278	100.0
Mat not ortalaması	Düşük	94	38.8
	Orta	55	22.7
	Yüksek	93	38.5
	Toplam	242	100.0
Fen not ortalaması	Düşük	41	18.4
	Orta	63	28.3
	Yüksek	119	53.3
	Toplam	223	100.0
Müsbet ve doğal bilimleri düşünme	Düşünüyorum	82	29.8
	Düşünmüyorum	149	54.2
	Kararsızım	44	16.0
	Toplam	275	100.0
Mühendislik, Üretim ve Yapı ile ilgili alanları düşünme	Düşünüyorum	127	46.2
	Düşünmüyorum	114	41.4
	Kararsızım	34	12.4
	Toplam	275	100.0

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeği (MSAOİÖ)

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları ölçmek amacıyla Yılmaz-Erdem ve Bilge (2008) tarafından geliştirilen ve Akılcı Duyuşsal Davranışçı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış olan MSAOİÖ kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları sonucunda 33 maddeden oluştuğu anlaşılan MSAOİÖ, beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin mükemmeliyetçilik, dışsal kontrol, yanlış çıkarımlar, genellemeler ve özsayıgı olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 33 ile 165 arasında değişmektedir ve puanın yüksek olması, akılcı olmayan inanç düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada sadece toplam puanlar kullanılmıştır.

2.2.1.1. MSAOİÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları: Bu ölçeğe ilişki olarak yapılan geçerlik çalışmaları sonucunda MSAOİÖ'den elde edilen puanlarla Nowicki-Strickland

Denetim Odağı Ölçeği arasında 0.28 ($p<0.05$) ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği arasında 0.12 ($p<0.05$) düzeyinde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları sonucunda ise MSAOİÖ'nün iç tutarlılık katsayısının 0.79 olduğu rapor edilmiştir (Yılmaz-Erdem ve Bilge, 2008). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı bu araştırma grubu için araştırmacılar tarafından yeniden hesaplanmıştır. Elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0.84'dür.

2.2.2. Kişisel bilgi formu

Bu form ile ortaöğretim öğrencilerinin müsbet ve doğal bilimler (Örn., Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Bilgisayar gibi) ile mühendislik, üretim ve yapı bilimleri (tüm mühendislikler) alanını seçmeyi düşünme dereceleri (düşünüyorum, kararsızım düşünmüyorum), cinsiyetleri, okulları ve akademik başarılarına (genel, matematik ve fen dersleri not ortalamaları) ilişkin bilgileri elde edilmiştir. Veri toplanan okullardan ilki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi iken Anadolu Lisesi 1, Anadolu Lisesi 2'ye göre daha düşük puanla öğrenci alan, öğrenci sayısı görece fazla olan yatılı bir okuldur. Anadolu Lisesi-2 ise, daha az sayıda ve yüksek puanla öğrenci almaktadır. Not ortalamaları rakam olarak istendiği için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ölçütlere göre beşli (1= 0-49; 2= 50-59; 3= 60-69; 4= 70-84; 5= 85-100) puana dönüştürülmüştür. Ancak genel not ortalamasında 0-49 arası 11; 50-59 arasında 16; fen not ortalamasında 85-100 arası not ortalaması olan 14 öğrencinin olması nedeniyle tekrar gruplama yapılması gerekmiştir. Not ortalaması bir ve iki olanlar birleştirilerek akademik başarısı düşük olan grup, dört ve beş olanlar ise akademik başarısı yüksek grup olarak ele alınmıştır. Genel not ortalaması üç olanlar aynen korunmuş ve akademik başarısı orta derecede olarak değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması Süreci ve Analizi

Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Belirlenen okulların yöneticilerinden izin alınarak ikinci araştırmacı tarafından okul rehber öğretmeni eşliğinde sınıflara girerek öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş, gönüllü öğrencilerin araştırmaya destek olabileceği belirtilerek veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 13.0 programından yararlanılmıştır. Analizler iki yönlü varyans analizi aracılığı ile yapılmıştır. Homojenlik testleri, bağımlı değişkene ilişkin varyansların her örneklem için eşit olduğu denencesini test etmeye (Büyüköztürk, 2002, s.44) yönelik olarak yapılmaktadır. Bağımsız değişkenin ya da değişkenlerin kategorik olması durumunda bağımlı değişkenin, bağımsız değişkenin her bir kategorisinde ya da bağımsız değişken kategorilerinin her bir kombinasyonunda normal dağılım göstermesi (Demir, Saatcioğlu ve İmrol, 2016) gerekmektedir. Bu bilgilere dayanarak her analiz için verilerin normalliği Kosmorogov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, verilerin homojenliği ise Levene testi ile sınanmış ve her analizde verilerin normal ve homojen oldukları saptanmıştır. Post hoc testleri için ise, LSD (Fisher's Least Significant Difference) testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu kısımda, elde edilen araştırma verileri müsbet ve doğal bilimleri (MDB) ve mühendislik, üretim ve yapı bilimlerini (MÜYB) düşünmeye göre iki ana başlıkta verilmiştir. Her ana başlık altında, bağımsız değişkenlere ait alt başlıklara yer verilmiştir. Toplamda akılcı olmayan inanç puanlarının 33-153 arasında dağıldığı ve ortalamalarının 89.17 olduğu belirlenmiştir.

3.1. Müsbet ve Doğal Bilimleri Seçmeyi Düşünme

Bu başlık altında MDB alanlarını seçmeye ilişkin veriler sunulmuştur. Bulgular cinsiyet, okul ve akademik başarı değişkenleri sırası dikkate alınarak sıralanmıştır.

3.1.1. Cinsiyet

MDB alanlarını seçmeyi planlama düzeyleri farklı kadın ve erkek öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. MBD seçmede farklı düşünceleri olan cinsiyetleri farklı öğrencilere ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	1089.14	1	1089.14	4.83	.02*
MBD	28.21	2	14.10	0.06	.93
Cinsiyet * MBD	160.45	2	80.22	0.35	.70
Hata	60546.17	269	225.07		
Toplam	2271116.00	275			

Tabloda görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda, ortak etkileşimde ($F(2,269)=0.35$; $p>.05$) ve MBD alanını seçmeyi düşünme temel etkisinde anlamlı fark bulunmamıştır ($F(1,269)=0.06$; $p>.05$). Bununla birlikte, cinsiyet değişkenine ilişkin temel etkide farklılığa ulaşılmıştır ($F(1,269)=4.84$; $p<.02$). Ortalamalara bakıldığında da, erkek öğrencilerin mesleğe ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamalarının ($\bar{X}=91.98$) kadın öğrencilerin puan ortalamalarına kıyasla ($\bar{X}=86.66$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.1.2. Okul

MBD seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve farklı puanlarda öğrenci alan iki farklı Anadolu Lisesi öğrencilerinin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. MBD seçmede farklı düşünceleri olan okulları farklı öğrencilere ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Okul	1752.76	2	876.38	3.85	.02*
MBD	91.48	2	45.74	0.21	.81
Okul* MBD	406.35	4	101.58	0.44	.77
Hata	60532.33	266	225.07		
Toplam	2271116.00	275			

Tablo 3’de verildiği gibi analizler sonucunda, ortak etkileşimde ($F(4,266)=0.446$; $p>.05$) ve MBD alanını seçmeyi düşünme temel etkisinde anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,266)=0.20$; $p>.05$). Ancak okul değişkeniyle ilgili temel etkide fark bulunmaktadır ($F(2,266) = 3.85$; $p<.02$). Yapılan post hoc LSD testine göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($\bar{X}= 91.15$) ile Anadolu Lisesi-2 ($\bar{X}= 85.46$) öğrencileri arasında ($LSD= 5.50$, $p< 0.02$) ve Anadolu Lisesi-1 ($\bar{X}= 91.13$) ile Anadolu Lisesi-2 ($\bar{X}= 85.46$) öğrencileri arasında ($LSD= 5.44$, $p< .01$) anlamlı fark vardır. Bu durumda Anadolu Lisesi-2 öğrencilerinin mesleğe ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları daha az görünmektedir.

3.1.3. Akademik başarı

Öğrencilerin akademik başarıları genel, matematik ve fen dersleri not ortalamaları olarak ayrı ele alınarak değerlendirilmiştir. MBD seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan *genel not ortalamaları* değişik olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup

olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre alanı seçme ($F(4,242) = 0.1$; $p > .05$), genel not ortalaması temel etkilerinde ($F(2,242) = 1.21$; $p > 0.05$) ve ortak etkileşimde anlamlı fark bulunmamıştır ($F(2,242) = 1.11$; $p > .05$). MBD alanlarını seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan *matematik not ortalamaları* değişik olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre alanı seçme ($F(4,230) = 0.38$; $p > .05$), matematik not ortalaması temel etkilerinde ($F(2,230) = 1.02$; $p > .05$) ve ortak etkileşimde ($F(2,230) = 1.52$; $p > .05$) anlamlı fark bulunmamıştır. MBD alanlarını seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan *fen not ortalamaları* değişik olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. MBD seçmede farklı düşünceleri olan fen not ortalamaları farklı öğrencilere ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
FenNotOrt	292.22	2	146.41	0.69	.50
MBD	232.81	2	116.40	0.55	.57
FenNotOrt*MBD	2653.84	4	663.46	3.13	.01*
Hata	45084.06	213	221.662		
Toplam	1857642.00	222			

Analiz sonuçlarına göre MDB alanlarını seçme ($F(2,213)=0.55$; $p > .05$), fen not ortalaması temel etkilerinde ($F(2,213)=0.69$; $p > .05$) anlamlı fark bulunmamışken ortak etkileşimde ($F(4,213)=3.13$; $p < .01$) anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda MDB alanlarını seçme konusunda farklı düşünen ve fen not ortalamaları farklı olan öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançları (MSİAOİ) farklılaşmaktadır. MDB alanlarını seçmeyi düşünceleri ve fen dersi not ortalamaları farklı olan öğrencilerin MSİAOİ’nin farklılaşmasına ilişkin bulgunun anlaşılması amacıyla ortalamalara bakıldığında aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öncelikli olarak bu gruptaki öğrencilerin toplamda MSİAOİ puan ortalamaları 90.28 olarak hesaplanmıştır. MDB alanını seçmeyi isteyen/düşünen ancak fen not ortalaması düşük olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamaları ($\bar{X}=75$), fen not ortalaması orta ($\bar{X}=97.07$) ve yüksek olanların ortalamaları ($\bar{X}=90.64$) olarak elde edilmiştir. Bu alanı seçmeyi istemeyen/düşünmeyen ve fen not ortalaması düşük olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamaları ($\bar{X}= 94.42$), fen not ortalaması orta ($\bar{X}=87.13$) ve yüksek olanların ortalamaları ($\bar{X}= 90.27$) olarak bulunmuştur. Son olarak MDB alanını seçme konusunda kararsız ve fen not ortalaması düşük olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamaları ($\bar{X}=90.57$), fen not ortalaması orta ($\bar{X}=86.76$) ve yüksek olanların ortalamaları ($\bar{X}=90.61$) olarak hesaplanmıştır.

3.2. Mühendislik, Üretim ve Yapı Bilimlerini Seçmeyi Düşünme

Bu başlık altında MÜYB alanlarını seçmeye ilişkin veriler sunulmuştur. Bulgular cinsiyet, okul ve akademik başarı değişkenleri sırası dikkate alınarak sıralanmıştır.

3.2.1.Cinsiyet

MÜYB seçmeyi planlama düzeyleri farklı kadın ve erkek öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. MÜYB seçmede farklı düşünceleri olan cinsiyetleri farklı öğrencilere ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Cinsiyet	1161.35	1	1161.35	5.78	.02*
MÜYB	999.00	2	499.50	2.27	.10
Cinsiyet*MÜYB	508.60	2	254.30	1.15	.31
Hata	59088.54	269	225.07		
Toplam	2271116.00	275			

Yapılan iki yönlü varyans analizi sonucunda ortak etkileşimde ($F(2,269)=1.1.6$, $p>.05$) ve MÜYB alanlarını seçme temel değişkeninde ($F(2,269)=2.27$, $p>.05$) anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeniyle ilgili temel etkide ise anlamlı fark bulunmaktadır ($F(1,269)=5.28$; $p<.02$). Ortalamalara göre erkeklerin mesleğe ilişkin akılcı olmayan inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=93.03$) kadınlarınkine kıyasla ($\bar{X}=87.89$) daha yüksek görünmektedir.

3.2.2. Okul

MÜYB seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve farklı puanlarda öğrenci alan iki farklı Anadolu Lisesi öğrencilerinin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. MÜYB seçmede farklı düşünceleri olan okulları farklı öğrencilere ilişkin iki yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Okul	145.65	2	72.82	0.32	.72
MÜYB	1187.63	2	593.81	2.66	.07
Okul* MÜYB	350.60	4	87.65	0.39	.81
Hata	59194.95	266	222.53		
Toplam	2271116.00	275			

Yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçlarına alanı seçmeyi düşünme ($F(2,266)=2.66$; $p>.05$) ve okul ($F(2,266)=37$; $p>.05$) temel etkilerinde fark bulunmamıştır. Benzer olarak ortak etkileşimde de ($F(4,266)=0.39$; $p>.05$) anlamlı fark bulunmamıştır.

3.2.3. Akademik başarı

MÜYB alanlarını seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan genel not ortalamaları değişik olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. MÜYB seçmede farklı düşünceleri olan genel ortalamaları değişik öğrencilere ilişkin iki yönlü varyans analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gen. Not ort	708.90	2	354.45	1.65	.19
MÜYB	726.72	2	363.36	1.69	.18
Gen.notort*MÜYB	2230.24	4	557.56	2.60	.03*
Hata	51927.50	242	214.57		
Toplam	2084473.00	250			

Analiz sonuçlarına göre alanı seçme ($F(2,242)=1.69$; $p>.05$), genel not ortalaması temel etkilerinde ($F(2,242)=1.65$; $p>.05$) anlamlı fark bulunmamışken etkileşimde ($F(4,242)=2.60$; $p<.03$) anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda, MÜYB alanlarını seçme konusunda farklı

düşünen ve genel not ortalamaları farklı olan öğrencilerin MSİAOİ'leri farklılaşmaktadır. MÜYB alanlarını seçmeyi düşünmeleri ve genel not ortalamaları farklı olan öğrencilerin MSİAOİ'lerinin farklılaşmasına ilişkin bulgunun anlaşılması amacıyla ortalamalara bakıldığında aşağıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öncelikli olarak bu grupta öğrencilerin toplamda MSİAOİ puan ortalamaları (\bar{X} = 89.89) olarak hesaplanmıştır. MÜYB alanını seçmeyi isteyen/düşünen ancak genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamaları (\bar{X} = 91.85), genel not ortalaması orta (\bar{X} = 86.94) ve yüksek olanların ortalamaları ise (\bar{X} = 92.03) olarak bulunmuştur. MÜYB alanını seçmeyi istemeyen/düşünmeyen ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamaları (\bar{X} = 85.42) , genel not ortalaması orta (\bar{X} = 92.20) ve yüksek olanların ortalamaları ise (\bar{X} = 85.97) olarak hesaplanmıştır. MÜYB alanını seçme konusunda kararsız ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamaları (\bar{X} = 109.40), genel not ortalaması orta (\bar{X} = 84.00) ve yüksek olanların ortalamaları da (\bar{X} = 92.91) biçiminde saptanmıştır.

MÜYB alanlarını seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan matematik not ortalamaları değişik olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre alanı seçmeyle ilgili değişkene ilişkin sadece temel etkide anlamlı fark bulunmuştur ($F(2,230) = 5.24$; $p < .006$). Yapılan LSD testine göre bu alanı seçmeyi düşünen (\bar{X} = 91.74) ile düşünmeyenler (\bar{X} = 85.52) arasında ($LSD= 5.61$; $p < .006$) ve bu alanı seçmeyi düşünmeyenlerle (\bar{X} = 85.52) kararsızlar (\bar{X} = 93.49) ($LSD=8.03$; $p < .008$) arasında alanı seçmeyi düşünmeyenler lehine meslekle ilgili akılcı olmayan inançlar ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark vardır. Mühendislik, Üretim ve Yapı Bilimlerini seçmeyi planlama düzeyleri farklı olan fen dersleri not ortalamaları farklı olan öğrencilerin meslek seçimiyle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre alanı seçme ($F(2,213) = 2.16$; $p > .05$), fen not ortalaması temel etkilerinde ($F(2,21) = 0.03$; $p > .05$) ve etkileşimde anlamlı fark bulunmamıştır ($F(4,213)=0.63$; $p > .05$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Müsbet ve Doğal Bilimleri Seçmeyi Düşünme

Bu bölümde tartışmalar bulgulardaki sıra izlenerek sunulmuştur. Bu amaçla sırasıyla cinsiyet, okul ve akademik başarı değişkenleri ele alınmıştır.

4.1.1. Cinsiyet

Yapılan analizlerde ortak etkide fark bulunmamış ise de cinsiyet değişkenine ilişkin temel etkide kadınlar lehine fark bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu Gati ve Saka (2001) tarafından lise öğrencileri ile yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte; ulaşılan bu bulgu, lise öğrencileri arasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla mesleğe ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip olduklarını gösteren çalışmalardaki (Altıntaş, 2006; Kepir-Savoly ve Korkut-Owen, 2015) bulgularla örtüşmemektedir. Kartol (2013) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetler arasında mesleğe ilişkin akılcı olmayan inançlar açısından fark olmadığına bulunması daha fazla çalışma yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Yapılan çalışmalarda FeTeMM alanlarından MDB alanından meslekleri daha çok kadınların tercih ettiği belirtilmektedir (Barndt, 2014; Beede ve diğerleri, 2011; Korkut-Owen ve diğerleri, 2014; Korkut-Owen ve Mutlu, 2016). Bu bulgu, kadınların kendileri için önemli olan bu meslek alanlarında daha çok bilgi sahibi oldukları ve daha az akılcı olmayan düşüncelere sahip oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, SBKK açısından bakıldığında toplumun özellikle erkek öğrencilerden yüksek beklentilerinin olması ile açıklanabilir.

4.1.2. Okul

Analizler sonucunda sadece okul temel etkisinde fark bulunmuştur. Farklı okullardaki öğrencilerin ortalamalara bakıldığında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Anadolu Lisesi-2 öğrencileri arasında ve Anadolu Lisesi-1 ile Anadolu Lisesi-2 öğrencileri arasında Anadolu Lisesi-2 lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Anadolu Lisesi-2 öğrencileri arasındaki farka ilişkin bulgu, akılcı olmayan inançlar açısından meslek lisesi öğrencilerinin lehine fark olduğunu gösteren Kepir-Savoly ve Korkut-Owen (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulgusuyla çelişmektedir. Bu durum daha yüksek akademik başarıya sahip olan Anadolu Lisesi-2 öğrencilerinin kendileri ve meslekler konusunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha bilinçli oldukları, bu nedenle mesleklere ilişkin akılcı olmayan inançlarının daha düşük olduğu şeklinde açıklanabilir. SBKK açısından bu durum, başarılı olan öğrencilerin görece daha fazla öz yeterliğe sahip olmaları ile açıklanabilir.

Farklı okullardaki öğrenciler arasındaki mesleklere ilişkin akılcı olmayan inançlarının farklı olması okulların bazı özellikleriyle de açıklanabilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, meslek lisesi olması ile diğer okullardan farklıdır. Bu okulun öğrencilerinin mesleklere ilişkin akılcı olmayan inançlarının yüksekliği, görece yüksek akademik ortalama ile seçilseler de sadece bilişim teknolojileri, uçak bakım gibi alanlarda eğitim aldıkları için seçeneklerinin sadece o alanlarla sınırlı olduğunu düşünmeleri ile açıklanabilir. Anadolu Lisesi-1, görece daha düşük puanlı ve fazla sayıda öğrenci kabul etmektedir. Bu durumda öğrenciler kendilerini akademik olarak yeterli görmüyor olabilirler. Anadolu Lisesi-2 ise, daha az sayıda ve yüksek puanla öğrenci alması nedeniyle diğer okullardan farklılık göstermektedir. Bu nedenle Anadolu Lisesi-2 öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olduğu, ayrıca ailelerin ve kendilerinin meslekler ve eğitim konusunda daha fazla olanağa sahip ve daha bilinçli oldukları söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, anne ve babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuklarının akılcı olmayan inançlarının arttığı görülmüştür (Altıntaş, 2006; Çivitçi, 2006). Dolayısıyla, okul olanakları, öğrenci profilinin farklılığı ve ailelerinin farkındalığı nedeniyle Anadolu Lisesi-2'nin öğrencilerinin diğer okullardaki öğrencilerine göre daha az akılcı olmayan düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

4.1.3. Akademik başarı

MDB'ni seçmeyi planlama düzeyleri farklı ve *genel not ortalama* düzeyleri farklı olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançların arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Alanyazında yüksek akademik başarı ile FeTeMM alanını seçme arasında bağlantı olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Ayık ve diğerleri, 2007; Chen ve Weko, 2009; Cole ve Espinoza, 2008). O'Connor, Gambrell ve Pulvermacher (2015) FeTeMM alanlarında üniversite eğitimi almak için matematik ve fen düzeylerinin yüksek olması beklendiğini ve FeTeMM alanlarına girmek isteyenlerin diğer öğrencilere göre daha iyi akademik hazırlık içinde olmasına gerek olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda akademik başarı ve akılcı olmayan inanç arasında ters yönlü ilişkinin olduğu, akademik başarı arttıkça akılcı olmayan inancın azaldığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Göller, 2010). Dolayısıyla, bu bulgu önceki araştırma bulgularına benzememektedir. Bunun nedeni genel not ortalamasının sadece matematik ve fen derslerinden değil diğer derslerin birleşiminden de oluşması ve çalışmaya katılan öğrenciler arasında MDB alanını seçmeyi düşünen öğrenciler kadar MDB alanı dışında farklı alanları da seçmeyi düşünen öğrencilerin de olmasıyla açıklanabilir.

MDB'ni seçmeyi planlama düzeyi ve *matematik not ortalama* düzeyleri farklı olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda FeTeMM alanlarına yönelmeyi belirleyen en güçlü değişkenin matematik başarısı olduğu belirtilmiştir (Crisp ve diğerleri, 2009; Michigan State University, 2010; Porter ve Umbach, 2006; Wang, 2012 ve X. Wang, 2013). Bu anlamda araştırmaya

başlarken bu alanı seçmeyi düşünen ve matematik not ortalaması yüksek olanların meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarının daha az olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada matematik not ortalaması açısından öğrencilerin mesleki akılcı olmayan inanç düzeylerinde fark çıkmamasının nedeni matematik başarısından daha çok öğrencilerin kendilerinin bu konudaki yeterliliklerini nasıl algıladıkları ile ilgili olabilir.

MDB'ni seçmeyi planlama düzeyleri ve *fen dersleri not ortalama* düzeyleri farklı olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarında fark olup olmadığına ilişkin yapılan analizlerde ortak etkide fark bulunmuştur. MDB'ni seçme konusuna sıcak baksalar da fen dersi not ortalaması düşük olan gençlerin MSİAOİ puan ortalamalarının grup ortalamasının çok altında olması, bu öğrencilerin bir bakıma MDB alanlarına gidemeyeceklerini bilmeleri ile açıklanabilir. Fen not ortalaması orta derecede olan gençlerin MSİAOİ puan ortalamalarının grup ortalamasının üstünde olması MDB alanlarına gidebilmek için fazla çabalamaları gereken bir durumda olmaları nedeniyle anlaşılabilir. Fen not ortalaması yüksek olan gençlerin MSİAOİ puan ortalamalarının grup ortalamasıyla neredeyse aynı olması da gruba göre fazla akılcı olmayan inançları olmadığını, MDB alanları için önemli olan fen derslerinde başarılı olmalarının onlara belli bir güven verdiği biçiminde değerlendirilebilir. Bu alanı seçmeyi düşünmeyen gruba bakıldığında, fen dersi başarısı düşük olanların MSİAOİ puanının ortalamadan biraz yüksek olması, orta derecede başarılı olanlarının ise ortalamadan biraz düşük olduğu görülmektedir. Fen dersinden başarılı olan ve MDB alanını seçmeyi planlamayanların MSİAOİ puanı da ortalamaya yakındır. Bu durum ise fen derslerinde başarılı olan ve MSD dışındaki farklı alanları seçmeyi düşünen öğrencilerin diğer mesleklere ilişkin akılcı olmayan inançlarının yüksek olması ile açıklanabilir. Son olarak MDB alanını seçme konusunda kararsız olan ve fen dersi başarıları farklı olan öğrencilerin MSİAOİ, bu alanı seçmeyi planlamayanlara yakın bir eğilim göstermektedir. Bu bulgu X. Wang (2013) ve Tai, Liu, Maltese ve Fan (2006) yaptıkları araştırmalarda, matematik ve fen bilimleri başarısının birlikte FeTeMM alanına yönelmeyi çok daha güçlü olarak yordadığını belirten çalışmasını tam olarak desteklemese de alanı seçmede fen derslerinin rolünü göstermesi açısından anlamlıdır.

4.2. Mühendislik, Üretim ve Yapı Bilimlerini Seçmeyi Düşünme

Bu bölümde tartışmalar bulgulardaki sıra izlenerek sunulmuştur. Bu amaçla sırasıyla cinsiyet, okul ve akademik başarı değişkenleri ele alınmıştır.

4.2.1. Cinsiyet

Analizlerin sonucunda ortak etkide fark bulunmamış sadece cinsiyet değişkenine ilişkin temel etkide kadınlar lehine fark bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda mühendislik alanına daha çok erkeklerin eğilimli oldukları (Barndt, 2014; Beede ve arkadaşları, 2011; Korkut-Owen ve diğerleri, 2014) belirtilmektedir. Elde edilen bulgu erkeklerin önemsedikleri alanlarda yanlış yapmaktan kaygılandıkları için daha fazla akılcı olmayan inançlara sahip oldukları biçiminde ele alınabilir.

4.2.2. Okul

MÜYB'ni seçmeyi planlama düzeyleri ve devam ettikleri okullar farklı olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu, akılcı olmayan inançlar açısından meslek lisesi öğrencilerin lehine fark olduğunu gösteren Kepir-Savoly ve Korkut-Owen'ın (2015) çalışmasının bulgusuyla çelişmektedir. Bu araştırmada okullar açısından fark çıkmaması, Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesinin bilişim teknolojileri ve uçak bakım teknolojileri gibi mühendislik bilimleri ile ilişkili olabilecek alt alanlarının olması, Anadolu liselerinin mühendislik alanlarıyla ilgili öğrencileri bilgilendirmeleri ve farkındalık kazandırmaları ile açıklanabilir.

4.2.3. Akademik başarı

MÜYB alanını seçmeyi planlama durumları ve *genel not ortalamaları* farklı olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançlarıyla ilgili analiz sonucunda ortak etkide anlamlı fark bulunmuştur. MÜYB alanını seçmeyi isteyen/düşünen ve not ortalamaları farklı olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamalarına bakıldığında ilginç bir örüntüye rastlanmıştır. Şöyle ki genel not ortalaması düşük ve yüksek olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamaları ortalamanın biraz üstünde iken genel not ortalaması orta olanların MSİAOİ puan ortalamaları ortalamanın biraz altındadır. MÜYB alanını seçmeyi düşünen ve akademik başarısı da yüksek olan öğrencilerin MÜYB alanlarından birini seçmek söz konusu olduğunda MSİAOİ'lerinin ortalamasının üstünde olması üzerinde durulması gereken bir konu olabilir. Düşündükleri alana girebilecek olmalarına rağmen bu konuda kaygı yaşıyor olabilirler. Bu alanı seçmeyi planlamayan ve akademik başarısı düşük olan öğrencilerle akademik başarısı yüksek olanların MSİAOİ puan ortalamalarının, grup ortalamasının altında olması yukarıdakine benzer bir durumdur. MÜYB alanlarından birini seçmeyi düşünmedikleri için akademik başarılarının düşük ya da yüksek olması MSİAOİ puanlarında fark yaratmıyor olabilir. Bu alana girmeyi düşünmemelerine rağmen akademik başarısı orta olanların MSİAOİ puan ortalamasının grup ortalamasının biraz üstünde olması ise MÜYB dışında seçmeyi düşündükleri alanla ilgili kaygı yaşamaları ile ilgili olabilir. MÜYB alanını seçme konusunda kararsız ve genel not ortalaması düşük olan öğrencilerin MSİAOİ puan ortalamalarının grup ortalamasının epey üstünde olması kararsızlık ile meslekle ilgili akılcı olmayan inançlar arasında ilişki olduğunu belirten araştırma sonuçlarına (Osborn, 1998; Stead, Watson ve Foxcroft, 1993) benzerlik göstermektedir. Bu alanı seçme konusunda kararsızlık yaşayan ve genel not ortalaması yüksek olanların MSİAOİ'leri ortalamanın biraz üstüneyken genel ortalaması orta olanların MSİAOİ ortalamasının biraz altındadır.

MÜYB alanlarından birini seçmeyi planlama düzeyleri ve *matematik not* ortalamaları farklı olan öğrencilerle ilgili yapılan analizlerde bu alanları seçmeyi düşünme konusunda fark bulunmuştur. Posthoc testine göre bu alanı seçmeyi düşünenlerle düşünmeyenler arasında ve bu alanı seçmeyi düşünmeyenlerle kararsızlar arasında fark bulunmaktadır. Ortalamalara bakıldığında bu alanı seçmeyi düşünmeyenlerin MSİAOİ'lerinin grup ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin MÜYB'lerinin seçmeyi düşünmemeleri ve başka mesleki planları olması nedeniyle bu konuda akılcı olmayan inançları daha az olabilir. Alanı seçmek isteyenlerin MSİAOİ'lerinin biraz daha yüksek olması MÜYB alanlarına girmenin zorluğu ile ilgili yaşanan kaygı ile ilgili olabilir. Kararsızların MSİAOİ'lerinin görece daha yüksek olması ise alanyazındaki kararsızların daha fazla akılcı olmayan inanca sahip olduklarına yönelik araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Hamamcı ve Çoban, 2007; Kleiman, Gati, Peterson, Sampson, Reardon ve Lenz, 2004; Stead ve diğerleri, 1993). Ergenlerle yapılan çalışmalarda mesleklere yönelik akılcı olmayan inançların mesleki kararsızlığın en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Sounders, Peterson, Sampson ve Reardon, 2000). Dolayısıyla mühendislik bölümünü seçmede kararsız olan öğrencilerin, mühendislik bölümünü seçmeyi planlamayan öğrencilere göre akılcı olmayan inançlarının yüksek bulunması şaşırtıcı değildir.

MÜYB alanı seçmeyi planlama düzeyleri ve *fen dersleri not ortalaması* farklı olan öğrencilerin meslekle ilgili akılcı olmayan inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, X. Wang (2013) ve Tai ve diğerlerinin (2006) yaptığı araştırmalarda elde ettikleri matematik ve fen bilimleri başarısının birlikte FeTeMM alanına yönelmeyi çok daha güçlü olarak yordadığı bulgularıyla çelişmektedir. Bu çalışmada fen dersleri not ortalaması açısından öğrencilerin mesleki akılcı olmayan inanç düzeylerinde fark çıkmamasının nedeni öğrencilerin fen derslerindeki başarılarını algılama biçimleriyle açıklanabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin, üniversite eğitimi için FeTeMM eğitim alanları olan müsbet ve doğal bilimler ile mühendislik, üretim ve yapı eğitim alanlarına gören bölümleri seçmeyi planlamalarına göre meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan görüşlerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmada MDB alanını seçmeyi planlayan erkeklerin, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve merkezden uzak ve yatılı öğrenci alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin akılcı olmayan inançları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu alanı seçmeyi planlama düzeyleri ve fen dersleri not ortalama düzeyleri farklı olan öğrencilerin akılcı olmayan inançları da farklılık göstermiştir. Benzer şekilde, MÜYB alanını seçmeyi planlayan erkeklerin, bu alanı planlama düzeyleri ve genel not ortalaması farklı olan öğrencilerin akılcı olmayan inançları da farklılık göstermiştir.

Çalışmada MDB alanını seçmeyi planlayan erkeklerin akılcı olmayan inançlarının yüksek bulunması dikkate alındığında erkek öğrencilere yönelik bazı kariyer psikolojik danışmanlığı etkinliklerinin yapılması gerekli görülmektedir. Bu durumda ortaöğretim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanlarının erkeklerin akılcı olmayan inançlarının azaltılmasına ve FeTeMM alanı ile ilgili daha ayrıntılı bilgilendirilmesine yönelik çalışmalar yapmaları etkili olabilir. Ayrıca MDB alanında akılcı olmayan inançlarının yüksek olduğu bulunan okullardaki öğrencilere hizmet veren okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını azaltıcı seminerler vermeleri yerinde olacaktır.

MÜYB alanını seçmeyi düşünen ve kararsız olan öğrencilerin akılcı olmayan inançlarının yüksek olması, okul psikolojik danışmanlarının bu durumun nedenlerini araştırmaları ve öğrencilerin akılcı olmayan inançlarını azaltıcı çalışmalar yapmalarını gerektirmektedir. Webster, (2010) akılcı olmayan kariyer inançlarının kariyer seçimlerini nasıl etkilediği ile ilgili yaptığı çalışmada bilişsel yeniden yapılandırma yoluyla akılcı olmayan düşünme biçimlerinin değiştirilerek bireylerin FeTeMM alanlarıyla ilgili kariyer seçimlerinin daha akılcı olabileceği üzerinde durmuştur. Psikolojik danışmanların SBKK açısından öğrencilerin olumsuz sonuç beklentilerinin farkında olmaları, onların akılcı olmayan inançlar geliştirmelerini önlemek için çalışmalar yapabilmek adına önemlidir.

Çalışma farklı özelliklerde öğrencileri kabul eden üç lisede yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğini artırmak için daha fazla lise türündeki öğrencilerle de çalışmalar yapılması uygun olacaktır. Ayrıca bu çalışmada erkek, meslek lisesi öğrencileri gibi farklı grup öğrencilerin akılcı olmayan inançları yüksek bulunmuştur. Bu sonuçların derinlemesine araştırılması için niteliksel çalışmalara da yer verilebilir.

6. KAYNAKLAR

- Abele, A. E., & Spurk, D. (2011). The dual impact of gender and the influence of timing of parenthood on men's and women's career development: Longitudinal findings. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 225-232.
- Adelman C. (1998). Women and men of the engineering path: A model for analysis of undergraduate careers. Washington, DC: U.S. Department of Education and the National Institute for Science Education. [Çevrim-içi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419696.pdf>], Erişim tarihi: 22 Ağustos 2016.
- Adelman, C. (2004). Principal Indicators of Student Academic Histories in Postsecondary Education, 1972-2000. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. [Çevrim-içi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483154.pdf>],], Erişim tarihi: 25 Ağustos 2016.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (1992). Undergraduate science education: The impact of different college environments on the educational pipeline in the sciences. Los Angeles, CA: University of California, Graduate School of

- Education, Higher Education Research Institute. [Çevrim-içi, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362404.pdf>], Erişim tarihi: 11 Ağustos 2016.
- Ayık, Y. Z., Özdemir, A. ve Yavuz, U. (2007). Lise türü ve lise mezuniyet başarısının, kazanılan fakülte ile ilişkisinin veri madenciliği tekniği ile analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 441-454.
- Barton, T. (2003). Career management system, method and computer program product. U.S. Patent Application No. 09/893,494.
- Beede, D. N., Julian, T. A., Khan, B., Lehrman, R., McKittrick, G., Langdon, D., & Doms, M. E. (2011). Education supports racial and ethnic equality in STEM. *Economics and Statistics Administration Issue Brief*, (05-11).
- Benbow, C. P., Lubinski, D., Shea, D. L., & Eftekhari-Sanjani, H. (2000). Sex differences in mathematical reasoning ability at age 13: Their status 20 years later. *Psychological Science*, 11, 474-480.
- Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, (2015). Türkiye Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği (KÜSİ) Stratejisi ve Eylem Planı (2015-2018). [Çevrim-içi, [http://www.sanayi.gov.tr/userfiles/file/Yeni%20Strateji%20Belgeleri/T%C3%BCrkiye%20%20Kamu%20%C3%9Cniversite%20Sanayi%20%C4%B0%C5%9Fbirli%C4%9Fi\(K%C3%9CS%C4%B0%20\)Stratejisi%20ve%20Eylem%20Plan%C4%B1%202015-2018.pdf](http://www.sanayi.gov.tr/userfiles/file/Yeni%20Strateji%20Belgeleri/T%C3%BCrkiye%20%20Kamu%20%C3%9Cniversite%20Sanayi%20%C4%B0%C5%9Fbirli%C4%9Fi(K%C3%9CS%C4%B0%20)Stratejisi%20ve%20Eylem%20Plan%C4%B1%202015-2018.pdf)], Erişim tarihi: 16 Temmuz 2016.
- Bonus-Hammarth, M. (2000). Pathways to success: Affirming opportunities for science, mathematics, and engineering majors. *Journal of Negro Education*, 92-111.
- Brandt R. (2014). Why do undergraduate women persist as STEM majors? A study at two technological universities. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). Paper 1935. [Çevrim-içi, <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2946&context=dissertations>], Erişim tarihi: 2 Eylül 2016.
- Brown, B.L. (1999). Self-efficacy beliefs and career development. ERIC Digest No. 205. ED429187, [Çevrim-içi, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429187.pdf>], Erişim tarihi: 2 Eylül 2016.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 354-366.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carnevale, A. P., Melton, M., & Smith, N. (2011) STEM. Science, Technology Engineering, Mathematics – Executive Summary. Report issued by the Georgetown University Center on Education and the Workforce. [Çevrim-içi, <https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/stem-complete.pdf>], Erişim tarihi: 22 Ağustos 2016.
- Catsambis, S. (1994). The path to math: Gender and racial-ethnic differences in mathematics participation from middle school to high school. *Sociology of Education*, 199-215.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (2010). Sex differences in math-intensive fields. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 275–279. [doi :10.1177/0963721410383241].
- Chen, X., & Weko, T. (2009). Stats in brief: Students who study science, technology, engineering, and mathematics (STEM) in postsecondary education (NCES 2009-161). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, US Department of Education. Washington, DC.
- Christensen, R., Knezek, G., & Tyler-Wood, T. (2015). Alignment of hands-on STEM engagement activities with positive STEM dispositions in secondary school students. *Journal of Science Education and Technology*, 24(6), 898-909.
- Cole, D., & Espinoza, A. (2008). Examining the academic success of Latino students in science technology engineering and mathematics (STEM) majors. *Journal of College Student Development*, 49(4), 285-300.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.
- Cotter, D., Hermsen, J. M., & Vanneman, R. (2011). The end of the gender revolution? Gender role attitudes from 1977 to 2008. *American Journal of Sociology*, 117(1), 259-289.
- Crisp, G., Nora, A. ,& Taggart, A. (2009). Student characteristics, precollege, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a Hispanic Serving Institution. *American Educational Research Journal*, 46(4), 924-942.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: Sosyo-demografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(19), 9–19.

- Demir, E., Saatcioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi, *Current Research in Education*, 2(3), 130-148. [Çevrim-içi, dergipark.ulakbim.gov.tr/crd/article/download/5000203572/5000176789], Erişim tarihi: 30 Mart 2017.
- England, P., & Li, S. (2006). Desegregation stalled the changing gender composition of college majors, 1971-2002. *Gender ve Society*, 20(5), 657-677.
- Ethington, C. A., & Woffle, L. M. (1988). Women's selection of quantitative undergraduate fields of study: Direct and indirect influences. *American Educational Research Journal*, 25(2), 157-175.
- Freund, A. M., Weiss, D., & Wiese, B. S. (2013). Graduating from high school: The role of gender-related attitudes, self-concept and goal clarity in a major transition in late adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(5), 580-596.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (4), 510-526.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79(3), 331.
- Godwin, A., Sonnet, H., & Sadler, P. M. (2015). *The influence of out-of-school high school experiences on engineering identities and career choice*. 122nd ASEE Annual Conference and Exposition Seattle, WA.
- Gross, S. (1993). Early mathematics performance and achievement: Results of a study within a large suburban school system. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 269-287.
- Göller, L. (2010). *Ergenlerin akılcı olmayan inançları ile depresyon-umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A.E. (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (27), 31-42.
- Hill, C., Corbett, C., & Rose, A.S. (2010). Why so few? Women in science, technology, engineering, and mathematics. The American Association of University Women, [Çevrim-içi, <https://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf>], Erişim tarihi: 08 Ağustos 2016.
- Hurtado, S., Eagan, M. K. Jr. & Chang, M. (2010). Degrees of success: Bachelor's degree completion rates among initial STEM majors. 15 Temmuz 2015 tarihinde <http://heri.ucla.edu/publications-main.php> adresinden alınmıştır.
- Jacobs, J. A., & Winslow, S. E. (2004). The academic life course, time pressures and gender inequality. *Community, Work ve Family*, 7(2), 143-161.
- Kartol, A. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Keşir-Savoly, D. D. ve Korkut-Owen, F. (2015). Üniversite adaylarında meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 820-836. [doi? 10.14687/ijhs.v12i2.3357]
- Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R., & Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 312-331.
- Korkut-Owen, F. ve Mutlu, T. (2016). Türkiye'de fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının seçiminde cinsiyetler arası farklılıklar, *Yaşadıkça Eğitim* 30(3),53-72.
- Korkut-Owen, F., Kelecioğlu, H. ve Owen, D. W. (2014). Cinsiyetlere göre üniversitelerdeki onbir yıllık eğitim: Kariyer danışmanlığı için doğurgular. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 794-813. [Doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2845]
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown ve R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2002). Social cognitive career theory and adult career development. In S. G. Niles (3rd ed.), *Adult career development: Concepts, issues and practices*, (pp. 76-97). Columbus, OH: National Career Development Association.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of career assessment*, 14(1), 12-35.

- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W., & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131(5), 713–37.
- Lubinski, D., Webb, R. M., Morelock, M. J., & Benbow, C. P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 718.
- Maple, S. A., & Stage, F. K. (1991). Influences on the choice of math/science major by gender and ethnicity. *American Educational Research Journal*, 28(1), 37-60.
- Michigan State University (2010). Parental influence and access to mathematics courses are likely to guide students to careers in science, technology, engineering, mathematics or medicine, according to new research. *ScienceDaily*, 21 February 2010. www.sciencedaily.com/releases/2010/02/100220204814.htm.
- Moakler, M.W., & Kim, M.M. (2014). College major choice in STEM: Revisiting confidence and demographic factors, *The Career Development Quarterly*, 62, 128- 142.
- Moreno, S. E. & Muller, C. (1999). Success and diversity: The transition through first-year calculus in the university. *American Journal of Education*, 108, 30-57.
- Morganson, V., Jones, M. & Major, D. (2010). Understanding women’s underrepresentation in science, technology, engineering, and mathematics: The role of social coping. *The Career Development Quarterly*, 59, 169-179.
- Nixon, A.E., Meikler, H. & Borman, M. (2007). The urgent need to encourage aspiring engineers: Effects of college degree program culture on female and minority student STEM participation. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 1(2), 57-63.
- O’Connor, R., Gambrell, J., & Pulvermacher, R. (2015). Core academic skills. In W. Camara, R. O’Connor, K. Mattern, M. A. Hanson, (Eds) *Beyond academics: A holistic framework for enhancing education and workplace success* (Pp. 10-18). ACT Research Report Series. [Çevrim-içi, http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR2015-4.pdf], Erişim tarihi: 23 Ağustos 2016.
- Osborn, D.S. (1998). *The relationships among career indecision, perfectionism, and dysfunctional career thinking*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee, Florida, USA.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, (2016). *Geçmiş yıllardaki sınavlara ait sayısal bilgiler*. [Çevrim-içi, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12668/gecmis-yillardaki-sinavlara-ait-sayisal-bilgiler.html>], Erişim tarihi: 12 Temmuz 2016.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, (2017a). 2017 – ÖSYS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/YSayisal%20Bilgiler15082017.pdf>. Erişim tarihi:26 Eylül 2017.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, (2017b). Eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki öğrenci sayıları, https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T24.pdf. Erişim tarihi:26 Eylül 2017.
- Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In A. M. Gallagher ve J. C. Kaufman (Eds.), *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach* (pp. 294–315). New York, NY: Cambridge University Press.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (1996). Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd. Ed.) (pp. 423-475). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P. Jr., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Porter, S. R., & Umbach, P. D. (2006). College major choice: An analysis of person environment fit. *Research in Higher Education*, 47, 429-449.
- Rakow, S. J., & Bermudez, A. B. (1993). Science is “ciencia”: Meeting the needs of Hispanic American students. *Science Education*, 77(6), 669-683.
- Robinson, M. (2003). Student enrollment in high school AP sciences and calculus: How does it correlate with STEM careers?. *Bulletin of Science, Technology ve Society*, 23(4), 265-273.
- Roll, T., & Arthur, N. (2002). Beliefs in career counselling. NATCON Papers. [Çevrim-içi, <http://contactpoint.ca/wp-content/uploads/2013/01/pdf-02-03.pdf>], Erişim tarihi: 17 Temmuz 2016.

- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, 96(3), 411-427.
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G.W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1996). *Career Thoughts Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Sampson, J. P., Reardon, R. C. Jr., Peterson, G.W., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling ve services*. Toronto, Canada: Brooks/Cole.
- Saunders, D.E., Peterson, G.W., Sampson, J.P., & Reardon, R.C. (2000). The contribution of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 288-298.
- Seymour, E., & Hewitt, N. (1997). Talking about leaving: Factors contributing to high attrition rates among science, mathematics, and engineering undergraduate majors. Boulder, CO: Bureau of Sociological Research, University of Colorado.
- Shapiro, C. A. & Sax, L. J. (2011). Major selection and persistence for women in STEM. *New Directions for Institutional Research*, (152), 5-18.
- Simpson, J. C. (2001). Segregated by subject: Racial differences in the factors influencing academic major between European Americans, Asian Americans, and African, Hispanic, and Native Americans. *Journal of Higher Education*, 63-100.
- Sondgeroth, M. S., & Stough, L. M. (1992). *Factors influencing the persistence of ethnic minority students enrolled in a college engineering program*. Paper presented at a meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Stead, G. B., Watson, M. B., & Foxcroft, C. D. (1993). The relation between career indecision and irrational beliefs among university students. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 155-169.
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859-884.
- Tai, R. H., Liu, C. Q., Maltese, A. V., & Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Education Forum*, 1143-1144. [Çevrim-içi, http://www.afterschoolalliance.org/documents/stem/rhtai2006science_planearly.pdf], Erişim tarihi: 27 Ağustos 2016.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (2014). TÜSİAD “STEM Zirvesi” İstanbul’da düzenlendi, [Çevrim-içi, <http://tusiad.org/tr/tum/item/8040-tusiad-stem-zirvesi>], Erişim tarihi: 04 Temmuz 2015.
- UNESCO Institute for Statistics (2014). Higher education. [Çevrim-içi, <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-education.aspx>], Erişim tarihi: 12 Temmuz 2016.
- U. S. National Center for Education Statistics (2009). The condition of education 2009. [Çevrim-içi, <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009081.pdf>], Erişim tarihi: 12 Temmuz 2016.
- Wang M. T. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, 1, 1–22
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50, 1081–1121.
- Webster, J. (2010). *The incremental effects of ethnically matched animated agents in restructuring the irrational career beliefs of African American young women*, unpublished master dissertaton, Arizona State University, Arizona, USA.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz-Erdem, A. Y. ve Bilge, F. (2008). Lise öğrencileri için Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 95-114.

Extented Summary

As career options evolve so have the terms used to refer to preparation programs. Over the past decades the fields of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) have been grouped together to refer to a constellation of areas seen as essential for many career opportunities in the future. It has been theorized that cognitive processes highly influence career choice of students. These cognitive factors may be logical and fact-based but just as easily, they may be irrational. Social Cognitive Career Theory and Rational Emotive Behavior Approach emphasize the cognitive aspects of choice and the

resulting behaviors. Clearly evident in these theories is the potential impact of irrational beliefs and their effect on career choice. Recent research has suggested a number of widely held beliefs seem to influence career choice in the STEM areas. Chief among these beliefs are that gender, academic achievement and type of high school may be significant in accounting for career choice in the STEM areas.

The purpose of this study was to investigate the irrational beliefs of students who are considering the selection of careers in the fields of Science, Technology, Engineering and Mathematics. In the Turkish educational system of career classification two areas predominate in the STEM areas of employment and education: Natural and physical science and Engineering production and structure. This investigation focused on gender, academic achievement and type of high school and how these variables were related to career choice and irrational beliefs in career choice.

The subjects of this study were 278 (126 female, 152 male) students from three high schools in a city located in the Central Anatolian region of Turkey. Selected schools were a Vocational and Technical Anatolian High school, Anatolian High School-1 which was residential and an Anatolian High School-2. Data were collected from respondents using Scale for Irrational Beliefs in Career Choices (Yılmaz-Erdem and Bilge, 2008) along with demographic information including gender, school type, and academic achievement as indicated by grade point ratio in overall performance, mathematics and science. Additionally subjects were asked to classify their interest in STEM as interested, unsure, not interested.

All data collected for this investigation were examined utilizing SPSS (13) and the initial data analysis included an examination of homogeneity and normality of the data. Homogeneity was tested using Levene's Test and normality was examined using Kosmogorov-Smirnov Test and Shapiro-Wilk tests. The results of these analyses were found to be acceptable and permitted the following data analysis procedures. These data were subjected to analysis to generate descriptive measures of the groups and two-way ANOVA for the purpose of investigating the interaction of demographic and scale variables. For Post-Hoc analysis the Fisher's Least Significant Difference procedure was utilized.

The results revealed significant main effect differences between school and gender for students planning to pursue natural and physical science while for students planning to pursue engineering production and structure preparation significant main effect differences were detected for gender, general grade point average in terms of irrational beliefs in career choices. These results demonstrate that males for students planning to pursue natural and physical science, regardless of school type, did seem to hold higher levels of irrational beliefs in career choices. Results demonstrated differences among students for students planning to pursue natural and physical science at Vocational and Technical Anatolian High school with students from Anatolian High School-1, schools scored higher in irrational belief in career choices. An interaction effect for science grade point average was observed among the subjects who planned to pursue natural and physical science preparation. These results demonstrate that males for students planning to pursue engineering production and structure preparation as well, regardless of school type, did seem to hold higher levels of irrational beliefs in career choices. Additionally, an interaction effect for overall grade point average was observed among the subjects who planned to pursue engineering production and structure preparation.

Findings were discussed in light of current career development literature, Social Cognitive Career Theory and suggestions were made for career counseling applications. The findings of this study are generally consistent with earlier research investigations and indicate that a number of variables impact career choice. The identification of significant variables including gender, type of school and academic success history would seem to indicate potential targets of school counselor intervention. The results reinforce the need for counselors to combat irrational beliefs in career choices and provide both factual information as well as needed motivation to encourage students to develop more positive outcome expectations as they move toward their preparation in STEM areas.



Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigation of Beginning Teachers', Mentor Teachers' and School Administrators' Opinions about Teacher Induction Program

İshak KOZİKOĞLU**, Hayriye SOYALP***

• Geliş Tarihi: 25.08.2017 • Kabul Tarihi: 14.02.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Kozikoğlu, İ., & Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952. doi: 10.16986/HUJE.2018037027

Citation Information: Kozikoğlu, İ., & Soyalp, H. (2018). Investigation of beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' opinions about teacher induction program. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 934-952. doi: 10.16986/HUJE.2018037027

ÖZ: Bu çalışmanın amacı; aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenen araştırma, Van ilinde görev yapan 15 aday öğretmen, 15 danışman öğretmen ve 10 okul yöneticisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcı görüşlerine göre, aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırlama, idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağlama, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilmelerini sağlama, ildeki ilgili kurumları tanıma, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olma ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilme gibi olumlu yönlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, katılımcılar doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları okullarda geçirmemeleri, teoride iyi olmasına rağmen uygulamada sorunların yaşanması gibi aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır. Bu durumda, mevcut aday öğretmen yetiştirme programının eksik yönlerinin giderilerek daha etkili ve işlevsel hale getirilmesi ve uygulama süreci öncesinde ilgili paydaşların kapsamlı şekilde bilgilendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Adaylık eğitimi programları, danışman öğretmenler, aday öğretmenler, okul yöneticileri

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the opinions of beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' opinions about induction program. The study designed as a case study as one of the qualitative research methods was conducted with 15 beginning teachers, 15 mentor teachers and 10 school administrators working in Van province. Research data were collected with semi-structured interview forms. Content analysis technique was used for data analysis. As a result of the research, according to the participant's opinions, it was found that teacher induction program has some positive aspects for beginning teachers such as preparing them for the teaching profession by gaining them experience, providing them to have experience in administrative affairs and learn school's functioning, learning how to communicate with students, parents, and other school personnel, recognizing relevant institutions, having knowledge about the functions of the institutions and thus knowing which institution they should contact when they need. However, beginning teachers emphasized some negative aspects of induction program such as having to fill too many forms/reports; beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' not adequately being informed about the program, beginning teachers' not spending the first six

*Bu çalışma, 27-30 Ekim 2016 tarihlerinde Antalya'da gerçekleşen "4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Van-TÜRKİYE. e-posta: ishakkozikoglu@yyu.edu.tr (ORCID: 0000-0003-3772-4179)

*** MEB, Van-TÜRKİYE. e-posta: h_soyalp@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-0557-6004)

months of the program in the schools where they were appointed, having problems in practice despite being good in theory, etc. In this case, it may be suggested to make the current induction program more effective and functional by completing the deficiencies of the program, and to inform the target stakeholders thoroughly before the implementation process.

Keywords: Teacher induction programs, mentor teachers, beginning teachers, school administrators

1. GİRİŞ

Öğretmenlik, toplumun yapısını şekillendiren ve toplumu yönlendirerek topluma ışık tutan bir meslektir. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin niteliğinin artırılması, eğitimin nitelikli olmasını ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi konusunda geçmişten günümüze birtakım çalışmalar yapılarak öğretmen niteliği arttırılmaya çalışılmıştır (Özonay, 2004). Günümüzde üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelen öğretmen eğitimi (Gürşimşek, 1998), kendi içinde birçok boyuttan oluşan kapsamlı bir yapıdır. Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik ve okul deneyimi uygulamaları, adaylık eğitimi, hizmet-içi eğitim gibi birçok alanı içinde barındırmaktadır (Kavcar, 2002).

Öğretmen eğitimi hizmet öncesi öğretmen eğitimi, adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitim (mesleki gelişim) olmak üzere üç aşamada ele alınabilir (Thompson ve Power, 2015). Bu durumda, adaylık eğitimi, hizmet öncesi eğitiminden hizmet içi eğitime geçiş dönemi olarak görülebilir ve öğretmenlik mesleğinin ilk yılları olarak adlandırılmaktadır. Adaylık dönemi, aday öğretmenin hizmet öncesi eğitimini tamamlayıp, mesleğe atanmasıyla başlayan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen bir ya da iki yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu süre hizmet öncesi eğitimin bir devamı olmakta ve bu süreyi başarı ile tamamlayan aday öğretmenler daha sonra asil öğretmenler olarak atanmaktadır (Özonay, 2004).

Öğretmenlerin mesleki kimlik kazanma, mesleki açıdan gelişim gösterme gibi konulardaki tutumları, mesleklerine başladıkları ilk yıllarda kazandıkları tecrübelerden etkilenmektedir (Balkar ve Şahin, 2014). Öğretmenlik mesleğinde eğitimin kalitesini arttırmanın sağlanması açısından öğretmenin mesleğe uyum süreci oldukça önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıllarda zorluklar yaşamakta ve okul yöneticilerinden, meslektaşlarından ve bağlı oldukları milli eğitim bakanlığından mesleki desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda mesleki destek almaları önem arz etmektedir (Toker-Gökçe, 2013).

Öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları eğitimlerin öğretmenlik mesleğinin tüm gerekliliğini karşılayamadığı düşüncesi (Gökkyer, 2012), öğretmenlerin deneyim kazanabilecekleri programların geliştirilmesini sağlamıştır. Yurtdışında birçok ülkede mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlere ihtiyaç duydukları profesyonel desteği sağlamak üzere adaylık eğitimi programlarının (teacher induction programs) hazırlanıp uygulandığı bilinmektedir. Bu ülkeler içerisinde Japonya, Almanya, Yeni Zelanda, İsviçre, Çin, Fransa, Kanada ve Amerika gibi ülkelerin adaylık eğitimi programları en iyi uygulamalar arasında gösterilmektedir. Her ne kadar bu ülkelerin uygulamalarında farklılıklar görülse de bu ülkelerin programlarında öne çıkan ortak özelliklerin; öğretmenlerin öğrenme ve değerlendirilmesine dayalı bir veya iki yıllık zorunlu bir programın uygulanması, danışman öğretmen desteği, diğer öğretmenlerle işbirliğine olanak tanıma, yapılandırılmış gözlemler, okul temelli öğrenme, seminer veya çalıştaylar, profesyonel destek ve iletişim ağı, mesleki gelişim olarak sıralandığı görülmektedir (Kearney, 2014).

Türkiye’de son yıllarda adaylık eğitimi programları ile ilgili farklı uygulamalara gidilmiştir (Kozikoğlu, 2016). Son olarak, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2016 Şubat ayında gerçekleştirilen 30.000 öğretmen atamasının ardından 02.03.2016 tarihinde "Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci"ne ilişkin yeni bir yönerge yayımlamıştır. Bu yönergeye göre aday öğretmenler adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme

programına tabi tutularak bu kapsamda sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirir ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırlar. Aday öğretmenler altı aylık yetiştirilme sürecini kendi branşlarından rehber öğretmenin bulunduğu iller arasından tercih yapabilirler (MEB, 2016a).

Yetiştirme süreci 16 hafta sınıf içi, okul içi ve dışı etkinlikler, 10 hafta seminer ve kurs türü çalışmalar olmak üzere 26 haftalık bir programdan oluşmaktadır. Bu süreçte aday öğretmen, haftanın üç günü danışman öğretmen eşliğinde ders öncesi hazırlık, ders izleme ve ders sonrası etkinliklere katılır, bir gün okul içindeki iş ve işleyişi, idari faaliyetleri, gündelik okul hayatını gözlemler, bir gün de şehrin kültürünü tanıma, farklı eğitim merkezlerini ziyaret etme gibi faaliyetlere katılır (MEB, 2016a). Bunun yanı sıra aday öğretmenler, her ay eğitsel içerikli bir kitap okumak ve iki film izlemekle görevlendirilmişlerdir (MEB, 2016b).

Rehber (danışman) öğretmenler adaylık dâhil en az on yıl deneyime sahip öğretmenler arasından belirlenir, fakat aday öğretmenin yetiştirilmek üzere atandığı ilde on yıllık deneyime sahip öğretmen bulunamaması durumunda hizmet süresi on yıldan az olanlar arasından, aynı alandan öğretmen bulunamaması durumunda ise farklı alandan danışman öğretmen görevlendirilebilir. Aday öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerle ilgili günlük tutmaları, kişisel ve mesleki gelişim dosyaları hazırlamaları gerekmektedir. Aday öğretmen için üç kez performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu performans değerlendirmesinin ilki yetiştirme sürecinin geçirildiği okuldaki rehber öğretmen ve okul idaresi tarafından yapılmakta, ikinci ve üçüncü performans değerlendirmeleri ise atandıkları okullarda yapılmaktadır (MEB, 2016a).

Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilemez, bu süreçte aday öğretmen derslere danışman öğretmen eşliğinde girer ve danışman öğretmenin yanında yer alır. Aday öğretmen, altı ay yetiştirme sürecini tamamladıktan sonra atandığı okulda göreve başlamaktadır (MEB, 2016a). Bu programla, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlüklerin en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Bir başka deyişle, bu programla birlikte aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılarak aday öğretmenlerin hem sınıf ve okul içinde yaşadıkları zorlukların aşılması hem de okul dışında yaşadıkları uyum sorunlarının çözülmesi düşünülmüştür (MEB, 2016b). Bu durumda, aday öğretmen yetiştirme programının sınıf içi, okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetleri gibi öğretmenlik mesleğine ilişkin birçok boyutu içine alan kapsamlı bir program olduğu görülmektedir. Fakat 2016 Şubat dönemi içerisinde atamasını gerçekleştiren 30 bin öğretmenin tabi tutulduğu aday öğretmen yetiştirme programının kâğıt üzerinde iyi hazırlanması uygulamada işlerliğinin garantisi değildir. Nitekim Ertürk'ün (2013) de belirttiği üzere, çok iyi tasarlanmış eğitim programları uygulamada istendik sonuçları vermeyebilir.

2016 yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme programı, formalitenin ötesine geçerek uygulamaya önem veren bir program olarak görülebilir. Fakat ilk kez uygulamaya konulan bir programın istenilen amaçlara ulaşip ulaşmadığının belirlenmesine yönelik izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017). Dolayısıyla, işe koşulan programların uygulamada yaşanan güçlük ve aksaklıkların giderilerek geliştirilmesi ve programa işlerlik kazandırılabilmesi için program ve uygulamalar hakkında ilgili paydaşların görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde, farklı ülkelerde işe koşulan adaylık eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir. Thompson, Paek, Goe ve Ponte (2005) tarafından yürütülen çalışmada, Kaliforniya'da uygulanan adaylık eğitimi programının öğretmen uygulamaları ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Mingo (2012) tarafından yürütülen çalışmada, Kuzey Carolina'da uygulanan adaylık eğitimi programındaki mentörlük, ihtiyaç temelli mesleki gelişim uygulamalarının ve yönetici desteğinin öğretmenler için faydalı olduğu ve programın öğretmenlerin mesleği bırakma oranlarını düşürdüğü belirlenmiştir. Benzer şekilde, Raffle ve

Holbert (2006) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin adaylık eğitimi programından memnun kaldıkları ve programın öğretmenlerin mesleği bırakma oranlarını düşürdüğü belirlenmiştir. Ingersoll ve Strong'un (2011) adaylık eğitiminin aday öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyen 15 çalışmayı ele aldıkları çalışmada, incelenen çalışmaların çoğunda adaylık eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin adanmışlığı, meslekte kalma durumları, öğretimsel uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kane (2008) tarafından yürütülen çalışmada, aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerinin adaylık eğitimi programına ilişkin görüşleri incelenmiş ve programdan oldukça memnun kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda, yurtdışı alanyazında yürütülen çalışmalarda adaylık eğitimi programlarının etkililiğinin ve ilgili paydaşların programa ilişkin görüşlerinin incelendiği görülmektedir.

2016 Şubat dönemi içerisinde atamasını gerçekleştiren 30 bin öğretmenin tabi tutulduğu aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili alanyazın incelendiğinde ise Türkiye'de sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini inceleme (Altıntaş ve Görgeç, 2016; Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim, 2016; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Oral ve Demir, 2016; Sarıca ve Turan-Özpolat, 2016; Ulubey, 2017), aday ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini inceleme (Kaya, 2016), aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini inceleme (Tunçbilek ve Tünay, 2017) ve mesleğin ilk yılında aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimi ve karşılaştıkları sorunları incelemeye (Ergünay ve Adıgüzel, 2016) yönelik olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmaların çoğunda, aday öğretmen yetiştirme programının sadece aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelendiği, sadece bir çalışmada ilgili paydaşların (aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri) görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin incelendiği görülmektedir. Tunçbilek ve Tünay (2017) tarafından yürütülen araştırma, ölçek kullanılarak verilerin toplandığı nicel bir çalışmadır. Oysaki aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin farklı paydaşların görüşlerinin derinlemesine ele alındığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı aday öğretmen yetiştirme programının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin **aday öğretmen yetiştirme programına** ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
2. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programının "**sınıf içi uygulamalar**" boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
3. Aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programının "**okul içi gözlem/uygulama**" boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?
4. Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programının "**okul dışı faaliyetler**" boyutuna ilişkin görüş (olumlu/olumsuz) ve önerileri nelerdir?

Bu araştırmanın aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin bilgi sahibi olduğu düşünülen farklı paydaşların görüşlerinin alınarak programa ilişkin farklı bakış açılarının ortaya konulması ve daha derinlemesine veri sağlaması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programı 2016 yılında Türkiye'de ilk kez uygulandığından aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu programın olumlu ve eksik yönlerine ilişkin görüşlerini belirlemek önemlidir; bu çalışma sınıf içi uygulamalar, okul

İçerik gözlem/uygulama ve okul dışı faaliyetler olmak üzere aday öğretmen yetiştirme programının her bir boyutuna ve aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin ilgili paydaşların görüş ve önerilerini alması yönüyle kapsamlı bir değerlendirme olanağı tanımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın aday öğretmen yetiştirme programının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin veri sağlaması, uygulamada karşılaşılan aksaklıkların belirlenmesi ve bu bulgular ışığında daha nitelikli adaylık eğitimi programlarının geliştirilmesi açısından önem taşımakta ve ilgili alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, bir/birkaç olay veya durum derinlemesine incelenir ve incelenen durumu/olayı etkileyen veya ondan etkilenen faktörler üzerinde durulur (Cohen, Manion, ve Morrison, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, aday öğretmen yetiştirme programının ilgili paydaşların görüşleri alınarak derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için durum çalışması deseninin bu araştırmanın amacına uygun olacağı düşünülmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Van ilinde görev yapan 15 aday öğretmen, belirlenen öğretmenlere danışmanlık yapan 15 danışman öğretmen ve belirlenen öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede örneklemin belirlenmesi için ölçüt belirlenir ve belirlenen ölçütü karşılayan birimler (birey, nesne, olay vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada; aday öğretmenlerin belirlenmesinde 2016 Şubat ayında göreve yeni atanmış ve aday öğretmen yetiştirme programının ilk 6 ayını Van ilinde tamamlamak üzere olmaları ölçüt olarak belirlenmiş, bu ölçütü karşılayan aday öğretmenler çalışma grubuna alınmıştır. Ayrıca, belirlenen aday öğretmenlere danışmanlık yapan danışman öğretmenler ve belirlenen öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticileri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan aday öğretmenlerin 10'u kadın, 5'i erkek; danışman öğretmenlerin 10'u kadın, 5'i erkek; yöneticilerin ise 9'u erkek, biri kadındır. Aday öğretmenlerin 4'ü sınıf, 4'ü İngilizce, 2'si Türk dili/Türkçe, 2'si bilişim teknolojileri, birer öğretmen ise biyoloji, sosyal bilgiler ve din kültürü öğretmenidir. Danışman öğretmenlerin ise 5'i sınıf, 4'ü İngilizce, 2'si Türk dili/Türkçe, birer öğretmen ise bilişim teknolojileri, biyoloji, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenidir. Danışman öğretmenlerin tamamı 12 yıl ve üzeri deneyime sahiptir, okul yöneticilerinin 9'u 10 yıl ve üzeri, biri ise bir yıl yöneticilik deneyimine sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Aday öğretmenlere yönelik görüşme formu oluşturulurken "Aday Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programı" incelenmiş ve bu programa yönelik sekiz soru hazırlanmıştır. Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında, aday öğretmenler sınıf içi ve okul içi faaliyetlere, okul dışı faaliyetlere ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmışlardır. Bu doğrultuda aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlere; 1) Aday öğretmen yetiştirme programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin önerileriniz nelerdir? 2) Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? 3) Aday öğretmen yetiştirme

programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz? 4) Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? 5) Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz? 6) Aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun size ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? 7) Aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz? 8) Eklemek istediğiniz bir şey var mı? soruları yöneltilmiştir. Ayrıca, soruların net olarak anlaşılması durumunda onları aydınlatmak ve onlardan daha fazla bilgi sağlamak amacıyla ek sorular sorulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşü almak için Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinden üç uzmana gönderilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorular dil ve içerik bakımından gözden geçirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde aday öğretmenlere görüşme formundaki soruların tamamı, danışman öğretmen (1., 2., 3. ve 8. sorular) ve okul yöneticilerine (1., 4., 5. ve 8. sorular) ise bu soruların dördü (ilgili kişilerin görüş belirtebileceği sorular) yöneltilmiştir. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 40-45 dakika, danışman öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler ise yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Bu araştırma Van ilinde görev yapan aday öğretmen, danışman öğretmen, okul yöneticileri ve elde edilen veriler katılımcılarla yapılan görüşmelerin kapsamıyla sınırlıdır. Araştırmada veri çeşitlenmesi zaman ve emek bakımından yapılamadığı için aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili farklı paydaşların görüşleri alınarak verilerin geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek verileri açıklayabilecek kavramlar (kodlar) ortaya çıkarılmakta ve bu kavramlar uygun kategoriler (temalar) altında düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, elde edilen verilerin içerik analizi sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

2. Veri analizi için görüşmelerde kullanılan görüşme soruları ve boyutlarından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin sınıf içi uygulamalar, okul içi gözlem ve uygulamalar, okul dışı faaliyetler ve adaylık eğitimi programı olmak üzere dört ana tema altında sunulması belirlenmiştir.

3. Araştırmadan elde edilen veriler derinlemesine incelenerek kodlar belirlenmiş ve belirlenen kodlar birbirleriyle olan ilişkilerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaların oluşturduğu gruplar "olumlu görüşler", "olumsuz görüşler" ve "öneriler" olmak üzere isimlendirilmiş ve bunlar alt temalar olarak belirlenmiştir.

4. Belirlenen alt temalar görüşmelerde kullanılan görüşme soruları ve boyutları dikkate alınarak oluşturulan ana temalar altında birleştirilmiştir.

5. Öğretmen ve yönetici görüşlerinin (kodların) her tema altında hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak kodlamalar frekans ve yüzdelerle tablolaştırılmıştır. Bu durumda, tablolarda yer alan frekanslar öğretmen veya yönetici görüşlerinin (kodların) ne sıklıkla tekrar ettiğini, yüzde hesaplamaları ise öğretmen veya yönetici görüşlerinin (kodların) ilgili katılımcıların yüzde kaç tarafından tekrar edildiğini göstermektedir.

6. Analiz sürecinde, aday öğretmen (A1, A2, A3...), danışman öğretmen (D1, D2, D3...) ve yöneticilere (Y1, Y2, Y3...) birer kod numarası verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini açık ve net bir şekilde yansıtabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmada verilerin dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği gibi araştırmacıların konumu, araştırmanın katılımcıları ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç güvenilirliği (tutarlılık) sağlamak için ise görüşmelerden elde edilen veriler iki farklı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (*Güvenirlik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı*) formül kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda, kodlayıcılar arasındaki uyum %86 olarak bulunmuştur ve bu uyum kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum tüm kodlar için hesaplandıktan sonra, fikir ayrılığının olduğu durumlarda kodlayıcılar bir araya gelerek ilgili kodlamalar gözden geçirilmiş ve ortak bir karara varılmıştır. Veri analizinin daha iyi anlaşılması için örnek tema ve kodlama Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma Verileri Kodlama Örneği

<i>Öğretmen görüşleri</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Tema</i>
<i>"Öğretmenliğe hazırlayıcı bir süreç oldu. Aday öğretmen; sınıf yönetimi, öğrenciler ile iletişim, ders anlatımı, öğrenciyi derse katma ve akıllı tahta kullanımı hakkında bilgi sahibi oldu"</i>	Uygulama yapma (deneyim kazanma)	Sınıf içi uygulamalar
<i>"Mebbis, e-okul, kurum net okul işlemleri hakkında bilgiler edindik. Benim açımdan çok faydalı bir süreçti. Gideceğim yerde müdür yetkili olursam edindiğim bilgiler ile zorluk çekmeyeceğim. Ve gittiğim zaman donanımlı bir şekilde gideceğim."</i>	İdari iş ve işlemleri öğrenme	Okul içi gözlem ve uygulama
<i>"Okul dışı faaliyetler hem şehri hem de şehirdeki kurumları tanımak ve bu kurumlara ısınmak için çok faydalı oldu."</i>	Kurumlar (kurum işleyişi) hakkında bilgi sahibi olma	Okul dışı faaliyetler

Araştırmada verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak için verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli gözden geçirilmiş, gerektiğinde ilgili alanda çalışma yapmış ve nitel araştırma konusunda deneyim sahibi olan uzmanların görüşü alınmış ve bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Dış geçerliği (transfer edilebilirlik) sağlamak için ise araştırmanın tüm süreçlerine ilişkin ayrıntılı betimlemelere ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırma verileri, benzer çalışma yapacak araştırmacılara karşılaştırma yapmaya olanak kılması açısından uygun tema ve kodlarla açıkça sunulmuştur.

3. BULGULAR

Aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmen ve yönetici görüşleri "*aday öğretmen yetiştirme programı, sınıf içi uygulamalar, okul içi gözlem/uygulamalar ve okul dışı faaliyetler*" olmak üzere dört tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

3.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Bu temaya ilişkin aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerine "*Aday öğretmen yetiştirme programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin önerileriniz nelerdir?*" soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde, "aday öğretmen yetiştirme programı" temasına ilişkin aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticilerinden elde edilen yanıtlara göre

oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Aday Öğretmenler, Danışman Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	Aday öğretmen (n=15)		Danışman öğretmen (n=15)		Yönetici (n=10)		Toplam (n=40)		
		f	%	f	%	f	%	f	%	
Aday öğretmen yetiştirme programı	Deneyim kazanma (mesleğe hazırlama)	11	73	11	73	8	80	30	75	
	Okul içi idari iş ve işlemleri öğrenme	7	47	6	40	7	70	20	50	
	Okumalar, filmlerin faydalı olması	6	40	6	40	7	70	19	48	
	Kurum ziyaretleri (kurumu tanıma)	4	27	4	27	5	50	13	33	
	Sınıf yönetimi	5	33	4	27	2	20	11	28	
	Öğretmenlik mesleğine uyum	4	27	-	-	-	-	4	10	
	Dönüt sağlama	2	13	1	7	-	-	3	8	
	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar									
	Formaların/raporların fazla olması	10	67	9	60	2	20	21	53	
	Aday/yönetici/danışmanın bilgilendirilmemesi	6	40	9	60	6	60	21	53	
	Adayın kendi okulunda adaylığı geçirmemesi	4	27	8	53	5	50	17	43	
	Uygulamadaki sorunlar	7	47	4	27	4	40	15	38	
	Öğretmen olarak görülmemesi	6	40	2	13	-	-	8	20	
	Oryantasyon eksikliği	3	20	1	7	-	-	4	10	
	Adaylık sürecinin uzun olması	3	20	-	-	-	-	3	8	
	Danışman seçimi (klasik yöntemler)	3	20	-	-	-	-	3	8	
	Önerilere ilişkin kodlar									
	Süreç hakkında bilgilendirme olmalı	6	40	9	60	6	60	21	53	
	Adaylık süreci atandığı okulda başlamalı	4	27	8	53	5	50	17	43	
	Raporlar/formlar haftalık olmalı	7	47	6	40	2	20	15	38	
	Danışman öğretmene ek ders verilmeli	-	-	8	53	6	60	14	35	
	Süreç daha planlı yürütülmeli	3	20	5	33	-	-	8	20	
	Denetleme olmalı	-	-	2	13	5	50	7	18	
	Adaylık eğitimi üniversite eğitimi içinde olmalı (staj)	-	-	4	27	-	-	4	10	

Tablo 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların çoğu aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırladığını; katılımcıların yaklaşık olarak yarısı ise aday öğretmenlerin e-okul, Mebbis, evrak hazırlama vb. idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağladığını ve bu süreçte okunması gereken kitapların, izlenmesi gereken filmlerin aday öğretmenler için oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise aday öğretmen yetiştirme programının; aday öğretmenlerin kurumları tanıyarak ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvuracaklarını bilmelerini sağlama, sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğine uyum sağlama ve aday öğretmene eksik ve güçlü yönlerine ilişkin dönüt sağlama gibi olumlu yanlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Adaylık eğitim programı, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce birçok konuda deneyim sahibi olmamızı sağladı" (Ö12)

"Programda okutulan kitaplar ve izlettirilen filmler oldukça yararlı bence. Bence her öğretmenin izlemesi ve okuması gerekli." (D8)

"Okul içi yaptığımız idari çalışmalar kesinlikle faydalı oldu. Çünkü ileride idareci olarak çalıştığımda idari iş ve işlemlerin nasıl yapılması gerektiğini öğrenmiş oldum." (Ö1)

"Okul dışı faaliyetler, adayın diğer kurumları tanıması için gerekli ve faydalı bir uygulama." (D1)

"Bu program, aday öğretmenin, deneyimli öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yönlerini görerek kendisini düzeltme ve deneyimli öğretmende gördüğü olumlu yönleri örnek almasını sağlıyor." (Y3)

Öte yandan katılımcıların yarısından fazlası, doldurulması gereken rapor/formların fazla olması ve aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin program

hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri gibi aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı, aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları okullarda geçirmemeleri ve teoride iyi olmasına rağmen uygulamada yaşanan sorunlardan dolayı aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerini; bu süreçte aday öğretmenlerin öğretmen olarak görülmemeleri, program hakkında yeterli oryantasyon eğitiminin verilmemesi, adaylık sürecinin uzun tutulması ve belirlenen danışman öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullandıkları için aday öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerle çelişmesi şeklinde sıralamışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Form ve raporların etkili olduğunu düşünmüyorum. Benim için zaman kaybı idi. Çok fazla form doldurduk. Bu formların daha az olması gerekiyordu. Haftalık formlar olabilirdi mesela." (Ö5)

"Okul içinde öğretmenler sanki bizi üniversiteden gelmiş stajyerler gibi görüyordu. Okulda okulun öğretmenleri olmadığımız için eğreti duruyorduk." (Ö4)

"Biz kesinlikle sürecin başında bilgilendirilmedik. Her şeyi internetten öğrendik. Bu sürecin en önemli eksikliği buydu." (D3, Y2)

Katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programındaki eksik veya yanlış uygulamaların giderilmesine ilişkin çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası, program ve süreç hakkında bilgilendirmenin olması gerektiğini önermişlerdir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı, adaylık eğitiminin aday öğretmenin atandığı okulda başlamasını, rapor/formların haftalık olmasını ve danışman öğretmene ek ders verilmesini önermişlerdir. Bazı katılımcılar ise adaylık eğitimi sürecinin daha planlı ve denetimli yürütülmesi ve adaylık eğitimi yerine bu sürecin üniversite eğitiminde staj uygulamaları süresince gerçekleştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Katılımcıların önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Uygulama süresi uzatılır ve uygulama süreci sağlıklı yürütülürse hazırlanan eğitim programının çok yararlı olacağını düşünüyorum." (Ö6)

"Raporlar daha kısa ve net olmalı. Her dersin raporunun tutulması yerine haftalık raporların yazılması aday öğretmenin konsantresinin daha iyi olmasını sağlayacaktır." (D12)

"Aday öğretmenin kendi atandığı okul dışında göreve başlaması, okul ortamını ve çevreyi tanıma açısından çelişkili bir durumdur, dolayısıyla aday öğretmen atandığı okulda göreve başlamalı." (D6)

"İlk defa uygulanan bir program olduğu için aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri sürecin başında bilgilendirilmeli." (Y9)

3.2. Sınıf İçi Uygulamalar

Bu temaya ilişkin aday öğretmenler ve danışman öğretmenlere "Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?" soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde, "sınıf içi uygulamalar" temasına ilişkin aday öğretmenler ve danışman öğretmenlerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Aday Öğretmenler ve Danışman Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	Aday öğretmen		Danışman öğretmen		Toplam		
		(n=15)		(n=15)		(n=30)		
		f	%	f	%	f	%	
Sınıf İçi Uygulamalar	Uygulama yapma (deneyim kazanma)	10	67	13	87	23	77	
	Sınıf yönetimi	7	47	10	67	17	57	
	Öğrenciyi tanıma imkânı	7	47	9	60	16	53	
	Yöntem /teknik	5	33	6	40	11	37	
	Kendi eksikliklerini görme fırsatı	4	27	6	40	10	33	
	Akıllı tahta kullanımı	3	20	6	40	9	30	
	Materyal hazırlama	4	27	3	20	7	23	
	Sınıfı dışarıdan gözlemleme	2	13	3	20	5	17	
	Velilerle etkili iletişime geçme imkânı	2	13	2	13	4	13	
	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar							
	Rapor/formların fazla olması	9	60	8	53	17	57	
	Danışmanın program hakkında bilgisinin eksikliği	6	40	5	33	11	37	
	Uygulama süresinin azlığı	6	40	5	33	11	37	
	Gözlem süresi fazlalığı	4	27	3	20	7	23	
	Danışman öğretmenin klasik yöntemleri kullanması	6	40	-	-	6	20	
	Danışmanın sınıf içinde eleştirmesi	3	20	-	-	3	10	
	Süreçte denetim eksikliği	3	20	-	-	3	10	
	Farklı sınıf düzeyinde uygulama yapma	1	6	-	-	1	3	
	Önerilere ilişkin kodlar							
	Raporlar/formlar haftalık olmalı	7	47	8	53	15	50	
Uygulama süresi uzatılmalı	7	47	7	47	14	47		
Danışman ve yöneticilerin bilgilendirilmesi	6	40	5	33	11	37		
Gözlem süresi azaltılmalı	6	40	3	20	9	30		
Süreç daha kontrollü yürütülmeli	3	20	2	13	5	17		
Akıllı tahta eğitimi sürecin başında verilmeli	2	13	-	-	2	7		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcıların çoğu aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere gerçek sınıf ortamında uygulama yapma ve deneyim kazanma fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlası, sınıf içi uygulamaların aday öğretmenlere sınıf yönetimi ve öğrenci özelliklerini bilme noktasında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise sınıf içi uygulamaların aday öğretmenlere farklı yöntem, teknikleri uygulama, materyal hazırlama, akıllı tahta kullanımı, velilerle iletişim konularında deneyim kazandırdığını ve sınıfı dışarıdan gözlemleyebilme, kendi eksiklerini görebilme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Öğretmenliğe hazırlayıcı bir süreç oldu. Aday öğretmen; sınıf yönetimi, öğrenciler ile iletişim, ders anlatımı, öğrenciyi derse katma ve akıllı tahta kullanımı hakkında bilgi sahibi oldu" (D4)

"Gözlem sırasında öğrencinin neyi iyi, neyi kötü gördüğünü öğrendim. Bu da ileride bizim öğretmen olarak nelere dikkat edebileceğimiz konusunda fikir verdi." (Ö4)

"Aday bu süreçte öğretmenlik mesleği ile ilgili uzun bir sürede ancak elde edebileceği bir tecrübeyi, altı ay gibi kısa bir sürede elde etti." (D10)

Öte yandan, katılımcıların yarısından fazlası sınıf içi uygulamalara ilişkin doldurulması gereken rapor/formların fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise sınıf içi uygulamaların olumsuz yönlerini; danışman öğretmenin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, uygulamanın az gözlemin ise fazla olması, danışman öğretmenlerin geleneksel yöntemleri kullanması, danışmanın aday öğretmeni öğrencilerin önünde eleştirmesi, süreçte herhangi bir denetimin olmaması, aday öğretmenin atandığı sınıf düzeyinden farklı bir sınıf düzeyinde adaylık eğitimini tamamlaması şeklinde sıralamışlardır. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Program süresince rapor yazmak hem aday hem de danışman öğretmenin çok zamanını alıyor."
(D10)

"Danışman öğretmenimden bir şey öğrenemedim. Klasik yöntemler kullanıyordu. Genelde sunuş yolu ile öğretim yapıyordu. Ben uygulama haftalarında kendi yöntemlerimle ders anlatıyordum." (Ö7)

"Bu süreçte ne biz ne de idarecilerimiz ve danışman öğretmenlerin yeterince bilgili olduğunu düşünmüyorum. Biz zamanla sosyal etkileşim ağları aracılığı ile süreç hakkında bilgi sahibi olduk."
(Ö10)

"Uygulama döneminde 10 haftada günde 3 saat yetersiz. Bu sürede adayın tam olarak deneyim kazanması zor." (D1)

"Gözlemin süresi çok fazla idi. 6 hafta bir öğretmenin başka bir öğretmeni gözlemlemesi fazla idi."
(Ö2)

Katılımcılar, aday öğretmen yetiştirme programının sınıf içi uygulamalar boyutundaki eksik veya yanlış uygulamaların giderilmesine ilişkin çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı, rapor/formların haftalık olmasını ve uygulama süresinin daha fazla olmasını önermişlerdir. Bazı katılımcılar ise sınıf içi uygulamalara ilişkin danışman ve yöneticilerin program öncesinde daha fazla bilgilendirilmesi, gözlem süresinin azaltılması, sürecin daha planlı ve kontrollü yürütülmesi, akıllı tahta eğitiminin sürecin başında verilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Bana göre gözlemden çok uygulamanın olması gerekir. Adaylık eğitim programı uygulama ağırlıklı olmalı." (Ö5)

"Program olumlu olmakla beraber uygulamalarda daha planlı ve denetimli olması gerektiğini düşünüyorum." (D14)

"Formlar haftalık olmalı." (Ö9, D15)

"Formların nasıl doldurulacağı, süreçte neler yapılması gerektiği ile ilgili kapsamlı bilgilendirme olmalı." (D2)

3.3. Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar

Bu temaya ilişkin aday öğretmenler ve okul yöneticilerine *"Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?"* soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde, "okul içi gözlem ve uygulamalar" temasına ilişkin aday öğretmenler ve okul yöneticilerinden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Aday Öğretmenler ve Okul Yöneticilerinin Okul İçi Gözlem ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	Aday öğretmen (n=15)		Yönetici (n=10)		Toplam (n=25)	
		f	%	f	%	f	%
	İdari iş ve işlemleri öğrenme	13	87	10	100	23	92
	Öğrencilerle ilişkiler	3	20	5	50	8	32
	Yönetmelikleri/Özlük hakları bilme	1	6	5	50	6	24
	Velilerle iletişim	2	13	2	20	4	16
	Diğer personelle iletişim	1	6	2	20	3	12
Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar						
	Sürecin planlı ve programlı olmaması	8	53	2	20	10	40
	Uygulamalı olmaması	8	53	2	20	10	40
	Yöneticilerin yoğun olması	6	40	4	40	10	40
	Denetimin olmaması	3	20	3	30	6	24
	Yöneticilerin olumsuz tutumu	3	20	1	10	4	16
	Yöneticilerin süreci bilmemesi	1	6	3	30	4	16
	Önerilere ilişkin kodlar						
Aday öğretmenle ilgilenen bir yönetici olmalı	3	20	5	50	8	32	
Yöneticiler daha bilinçli ve gönüllü olmalı	2	13	2	20	4	16	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların neredeyse tamamı aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun aday öğretmenlere Mebbis, e-okul, kurum net, evrak hazırlama vb. idari iş ve işlemleri öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise okul içi gözlem ve uygulamaların aday öğretmenlere yönetmelikler ve özlük hakları bilme, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilme noktasında deneyim kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Mebbis, e-okul, kurum net okul işlemleri hakkında bilgiler edindik. Benim açımdan çok faydalı bir süreçti. Gideceğim yere daha donanımlı bir şekilde gideceğim." (Ö14)

"Bu süreçte aday öğretmen idarecilik deneyimi kazandı ve yönetmelikleri, kendi özlük haklarını daha iyi tanıma fırsatı buldu." (Y1)

"Bu süreçte okulda birçok veli ile görüşme yaptık. Veliler ile iletişim kurmanın zorluklarını gördüm. Etkili bir iletişimin hem okul içi hem de veliler ile olan önemini gördüm." (Ö8)

"Okul içi gözlem ve uygulamalarda adaylar öğrencilerle ve okuldaki diğer personelle nasıl diyalog kurmaları gerektiğini öğrendiler." (Y6)

Öte yandan, katılımcıların yaklaşık olarak yarısı okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin sürecin planlı ve programlı yürütülmemesi, uygulama fırsatının pek olmaması ve idarecilerin yoğun olması yönüyle eleştiride bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar ise okul içi gözlem ve uygulamaları denetimin olmaması, yöneticilerin aday öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilemeleri ve süreci pek bilmemeleri yönüyle eleştirmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten katılımcıların görüşlerinden çarpıcı olanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Daha planlı ve programlı bir çalışma yapılabilirdi. Okul içi faaliyette tam olarak oturmuş herhangi bir düzen yoktu. Yöneticiler de bu süreci tam olarak bilmiyordu." (Ö8, D7)

"Yöneticilerin mevcut iş yoğunluğu fazla, bu uygulama yöneticilerin iş yükünü artırdı ve iş yükünden dolayı yöneticiler okul içi uygulamalarda aday öğretmenlerle yeterince ilgilenemediler." (Y8)

"Okul içi gözlem/uygulama denetimli olabilirdi. Müdür bir müdür yardımcısını bizim için görevlendirseydi, süreç daha başarılı olabilirdi. Örneğin biz mebbis, e-okul kurum net gibi şeyler hakkında bilgi edindik ancak bunları uygulayamadık. Sadece bilgi edindik." (Ö11)

"Okul içi faaliyetlere ayrılan süre yeterli olmadığı için, uygulama pek yaptırmadık, daha çok kağıt üzerinde göstermeye çalıştık." (Y2)

Katılımcıların bazıları okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin aday öğretmenlerden sorumlu bir yöneticinin olması ve yöneticilerin daha bilinçli, gönüllü olması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"İdareciler biraz gönüllü olsaydı daha verimli bir süreç yaşayabilirdik." (Ö7)

"İdari işleri öğrenmek için aday öğretmenlere ayrıca bir idareci belirlenmesi gerekir. Çünkü idareciler zaten çok yoğun idi. Bir de bizimle ilgileniyorlardı. Bu da hem idare hem de aday öğretmenler için zor oluyordu." (Ö1)

"Aday öğretmenlerin iş ve işlemleri ile ilgilecek bir idarecinin atanması yararlı olacaktır." (Y8, Y4)

3.4. Okul Dışı Faaliyetler

Bu temaya ilişkin aday öğretmenlere *"Almış olduğunuz aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun size ne gibi yeterlikler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun sizce eksik yönleri nelerdir? Bu eksiklerin giderilmesi için neler önerirsiniz?"* soruları yöneltilmiştir. Görüşmelerde, "okul dışı faaliyetler" temasına ilişkin aday öğretmenlerden elde edilen yanıtlara göre oluşturulan olumlu, olumsuz ve önerilere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Okul Dışı Faaliyetlere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Tema	Olumlu görüşlere ilişkin kodlar	f	%
Okul Dışı Faaliyetler	Kurumlar (kurum işleyişi) hakkında bilgi sahibi olma	11	73
	İhtiyaç duyulduğunda hangi kurumlara başvuracağını bilme	10	67
	Coğrafi, kültürel özellikleri bilme	3	20
	Mesleğe motive olma	1	6
	Olumsuz görüşlere ilişkin kodlar		
	Kurum ziyaretlerinin plansız yürütülmesi	6	40
	Kalabalık olması	6	40
	Kurumlarda ilgili (sorumlu) kişilerin olmaması	2	13
	Önerilere ilişkin kodlar		
	Süreç daha planlı yürütülmeli	4	27
Kişi sayısı az tutulmalı	4	27	
Aday öğretmenler atandıkları yerlerde okul dışı faaliyetlere katılmalı	3	20	

Tablo 5'te görüldüğü üzere, aday öğretmenlerin çoğu, aday öğretmen yetiştirme programı kapsamındaki okul dışı faaliyetlerin ildeki ilgili kurumları tanıma, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olma ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilme konularında faydalı olduğuna ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten aday öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Okul dışı faaliyetler hem şehri hem de şehirdeki kurumları tanımak ve bu kurumlara ısınmak için çok faydalı oldu." (Ö15)

"Okul dışı faaliyetler sayesinde okulda herhangi bir problem durumuyla karşılaşırsam hangi kuruma başvuracağımı öğrendim. Kurumların görevlerini öğrenmiş oldum." (Ö8)

Bazı aday öğretmenler, okul dışı faaliyetlerin ilin coğrafi ve kültürel özelliklerini tanımalarına yardımcı olduğunu ifade ederken bir öğretmen ise mesleğe motive olmasını sağladığını belirtmiştir. Buna karşın, bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetlere ilişkin olumsuz görüş belirtmişlerdir. Okul dışı faaliyetlere ilişkin olumsuz görüş belirten aday öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

"Gruplar halinde gidildi okul dışı kurumlara. Bu gruplar oldukça kalabalıktı. Örneğin 30, 60, 120 kişilik gruplar vardı. Bu da gittiğimiz yerleri iyi tanımamıza sebep oluyordu." (Ö11)

"Programda yer alan ziyaretler sistemli gerçekleşmiyordu. Plan da vardı ancak gittiğimizde bu kurumlardan bazıları tadilatta olduğundan bilgi alamıyorduk." (Ö2)

“Gittiğimiz kurumların hepsi uygun sunumu yapamadı ve bazıları yeterli ilgiyi göstermedi. Bu konuda ziyaret edilecek kurum ve yerler işi daha ciddiye almalıdır.” (Ö15)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, görüşme yapılan bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetler kapsamında yapılan kurum ziyaretlerinin plansız yürütülmesi, kurumların bu ziyaretleri pek önemsememesi ve sorumlu kişilerin olmaması, yapılan ziyaretlerin kalabalık yürütülmesi yönüyle eleştiri getirmişlerdir. Ayrıca, bazı akademisyenler okul dışı faaliyetlere ilişkin çeşitli öneriler geliştirmişlerdir. Okul dışı faaliyetlere ilişkin öneride bulunan aday öğretmenlerin görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda sunulmuştur.

“Bana göre gidilecek kurumlardan sürecin en başından randevu alınsa, süreç daha planlı yürütülse okul dışı faaliyet boyutunun çok daha verimli geçmesi sağlanır.” (Ö7)

“Aday öğretmenlerin atandığı illerde bu uygulamayı gerçekleştirmesi gerekiyor. Bölgeyi tanıma açısından ancak bu şekilde faydalı olabilir.” (Ö5)

“Grup sayıları azaltılır ise daha verimli ziyaretlerin yapılabileceğini zannediyorum.” (Ö12)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde belirtildiği gibi, bazı aday öğretmenler okul dışı faaliyetlerin daha sistematik ve planlı yürütülmesini, bu faaliyetlerde kişi sayısının az tutulmasını ve aday öğretmenin atandığı ili, bölgeyi daha iyi tanınması için bu tür faaliyetlerin atandıkları illerde düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, katılımcı (aday öğretmen, danışman öğretmen ve yöneticiler) görüşlerine göre, aday öğretmen yetiştirme programının; aday öğretmenlere deneyim kazandırarak onları mesleğe hazırlaması, idari iş ve işlemleri, okul içi işleyişi öğrenmelerini sağlaması, kitap ve filmlerin aday öğretmenlere katkı sunması gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, Altıntaş ve Görgeç'in (2016) aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin değerlendirmelerini inceleyen çalışmalarında, programın teorik eğitimden çok uygulamaya ağırlık verilmesi, danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması gibi olumlu yönlerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, Ulubey'in (2017) aday öğretmenlerin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programını incelediği çalışmada, aday öğretmenlerin programı genel olarak olumlu buldukları, onları mesleğe hazırladıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Tunçbilek ve Tünay'ın (2017) yaptıkları çalışmada; aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri aday öğretmen sürecine ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) Türkiye'nin bütün illerinden 17 bin 619 aday öğretmene yaptığı anket ve Ankara, İstanbul ve Diyarbakır'da 39 aday öğretmenle yaptığı görüşme sonucunda, öğretmenlerin yarısından fazlasının adaylık eğitimini mesleğe hazırlık ve mesleki gelişim bakımından olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde, Oral ve Demir'in (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecini bir hazırlık ve rehberlik süreci olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumda; paydaş (aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul yöneticileri) görüşlerine göre, 2016 yılında uygulamaya konulan aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin çok yönlü mesleki gelişimine (sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetler) olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Aday öğretmenlerin bu süreçte dersi gözlemlemeleri, danışman öğretmen rehberliğinde derse girmeleri, okul içi iş ve işlemleri yaparak yaşayarak öğrenmeleri, sorumluluk almaları gelecekte muhtemel deneme yanılma sonucu öğrenme sorunlarını azaltacaktır veya ortadan kaldıracaktır (Tunçbilek ve Tünay, 2017). Nitekim aday öğretmen yetiştirme programında, aday öğretmenlerin eğitim ortamları ve yönetim süreçlerinin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları, deneyim kazanmaları, eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumlar ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2016b). Dolayısıyla, aday öğretmen yetiştirme programının belirlenen amaçlara önemli ölçüde ulaştığı söylenebilir. Yurtdışı alanyazında yürütülen benzer çalışmalarda da adaylık eğitimi programlarının öğretmen uygulamaları, öğretmenlerin

deneyimleri ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu (Ingersoll ve Strong, 2011; Mingo, 2012; Thompson, Paek, Goe ve Ponte, 2005), programın öğretmenlerin mesleği bırakma oranlarını düşürdüğü (Ingersoll ve Strong, 2011; Mingo, 2012; Raffel ve Holbert, 2006) ve ilgili paydaşların adaylık eğitimi programından memnun kaldıkları (Kane, 2008; Raffel ve Holbert, 2006) belirlenmiştir. Bu durumda, adaylık eğitimi programlarının hem aday öğretmenler hem de öğrenciler için olumlu yansımalarının olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, bu araştırmaya dâhil edilen katılımcıların doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları okullarda geçirmemeleri, teoride iyi olmasına rağmen uygulamada sorunların yaşanması gibi aday öğretmen yetiştirme programının olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Benzer şekilde, katılımcıların doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, danışman öğretmenin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, uygulamanın az olması gibi programın “sınıf içi uygulamalar” boyutunun olumsuz yönlerine dikkat çektikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar, alan yazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Ulubey'in (2017), Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim'in (2016), İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) aday öğretmenlik uygulaması üzerine yaptıkları çalışmada, bu süreçte doldurulan formların çok fazla olduğu, aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince katkı sağlamadığı ve dolayısıyla azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Ulubey'in (2017) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler aday öğretmen yetiştirme programının atandıkları okulda olması gerektiğini, okullardaki ve MEB'deki yetkililerin program hakkında detaylı bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Altıntaş ve Görgen'in (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin atandıkları illerden farklı bir ilde göreve başlamaları onların görev yapacakları yerlere uyum sağlamalarını zorlaştıracağı ileri sürülmüştür. Ayrıca, Sarıca ve Turan-Özpolat'ın (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olumsuz görüşe daha çok sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumda, her ne kadar aday öğretmen yetiştirme programının olumlu yönleri çok olsa da uygulamada çeşitli sorun ve eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bu eksiklikler daha çok doldurulması gereken rapor/formların çok fazla olması, programa ilişkin oryantasyon ve bilgilendirme eksikliği, aday öğretmenlerin atandıkları okullarda göreve başlamamaları vb. şeklinde sıralanabilir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcı (aday öğretmen ve danışman öğretmenler) görüşlerine göre, aday öğretmen yetiştirme programının "sınıf içi uygulamalar" boyutunun; aday öğretmenlere gerçek sınıf ortamında uygulama yapma ve deneyim kazanma fırsatı sunması, sınıf yönetimi ve öğrenci özelliklerini bilmelerini sağlaması gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçü (%74) sınıf içi uygulamaların kendilerini geliştirmeleri açısından faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Kaya (2016) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında üniversitede öğrendikleri teorik bilgiyi uygulama fırsatı bulduklarını, özellikle sınıf yönetiminde kendi eksikliklerini görme fırsatı bulduklarını, danışman öğretmen rehberliğinde dersi planlama ve yürütmeyi öğrendiklerini, deneyimli öğretmenleri gözlemleyerek hangi yöntem ve teknikleri nasıl işe koşacaklarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim'in (2016) aday öğretmenlik uygulaması üzerinde yaptıkları çalışmada, aday öğretmen yetiştirme programının sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı vb. konularda katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Ulubey'in (2017) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler derslerde yaptıkları uygulamaların onlara deneyim kazandırdığını, sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, aday öğretmen yetiştirme programının; dersin ön hazırlık, işleniş ve değerlendirme süreci hakkında bilgi sahibi olma, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili problem alanlarını tanıma ve çözme gibi amaçlarına (MEB, 2016b) hizmet eder niteliktedir. Bu durumda,

aday öğretmen yetiştirme programının sınıf içi gözlem ve uygulamalar boyutunun aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, öğrenciyi tanıma, sınıf yönetimi vb. konularda deneyim kazanmalarını sağladığı söylenebilir. Nitekim Ergünay ve Adıgüzel'in (2016) yaptığı çalışmada, aday öğretmenler mesleğin ilk yılında öğrencileri tanıdıkça ve deneyim kazandıkça öğretimi planlama ve uygulamada, sınıf yönetiminde ve etkili yöntem-teknik seçiminde kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Ingersoll ve Strong'un (2011) adaylık eğitiminin aday öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyen 15 çalışmayı ele aldıkları çalışmada, incelenen çalışmaların çoğunda adaylık eğitimi alan aday öğretmenlerin öğretimi planlama, sınıf yönetimi, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma gibi öğretimsel uygulamalarda daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu durumda, adaylık eğitimi uygulamalarının aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve bu uygulamalara yönelik yeterliklerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, katılımcı görüşlerine (aday öğretmen ve yöneticiler) göre aday öğretmen yetiştirme programının "okul içi gözlem ve uygulamalar" boyutunun; aday öğretmenlere Mebbis, e-okul, kurum net, evrak hazırlama vb. idari iş ve işlemleri öğrenmelerini sağlama, yönetmelikler, özlük hakları, öğrenciler, veliler ve okuldaki diğer personelle nasıl iletişim kuracaklarını bilmelerini sağlama gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%76) okul içi gözlem ve uygulamaları deneyim kazanma açısından faydalı bulmuşlardır. Nitekim aday öğretmen yetiştirme programının okul içi gözlem ve uygulamalar boyutu, belirtilen yeterlikleri aday öğretmenlere kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2016b). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, özellikle köyde göreve başlayan öğretmenler, bazen bir okulda tek öğretmen olarak veya aynı zamanda yetkili müdür olarak görev yapabilmektedir (Kozikoğlu, 2016). Dolayısıyla, aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere okuldaki idari iş ve işlemler, yönetmelikler ve özlük haklarını öğrenmelerini sağlama programının önemli bir kazanımı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde okuldaki diğer kişilerle etkili iletişim kurabilmek öğretmen üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Barbara ve Grady, 2007). Bu durumda, okul içi gözlem ve uygulamalarla aday öğretmenlerin okuldaki diğer personelle ve velilerle nasıl iletişim kuracaklarını öğrenmeleri hem aday öğretmenin başarısı hem de olumlu okul iklimi ve etkili iletişim açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, katılımcıların sürecin planlı ve programlı yürütülmemesi, uygulama fırsatının pek olmaması ve yöneticilerin yoğun olması gibi programın okul içi gözlem ve uygulamalar boyutunun olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Görüşmelerde katılımcıların da belirttiği üzere, okul içi gözlem ve uygulamalarda en önemli sorun, yöneticilerin yoğun olmalarından dolayı aday öğretmenlere pek vakit ayıramadıkları için uygulamaya vakit kalmamasıdır. Ayrıca, sürecin planlı ve programlı yürütülmemesi bir diğer neden olarak değerlendirilebilir. Bu durumda, aday öğretmen yetiştirme sürecinin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için özellikle kalabalık okullarda sadece aday öğretmenlerle ilgili iş ve işlemleri yürütmekten sorumlu bir yöneticinin görevlendirilmesine ve dolayısıyla sürecin daha planlı yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programının "okul dışı faaliyetler" boyutunun aday öğretmenlere ildeki ilgili kurumları tanımaları, kurumların işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları ve dolayısıyla ihtiyaç duyduklarında hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilmeleri gibi olumlu yönlerinin ön plana çıktığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, İlyas, Coşkun ve Toklucu'nun (2017) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yarısından fazlası (%61) okul dışı faaliyetleri şehir kimliğini tanıma açısından faydalı bulurken aday öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte üçü (%74) ise farklı kurumlardaki kurumsal işleyişi öğrenme açısından faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, program kapsamındaki okul dışı faaliyetlerin aday öğretmenlerin

özellikle ildeki ilgili kurumları tanımaları, gerektiğinde hangi kuruma başvurmaları gerektiğini bilmeleri ve kurumsal işleyişi öğrenmeleri açısından aday öğretmenlere katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada, aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetlerin avantajlarını sıralarken şehir kimliğini tanıma gibi bir avantajı ifade etmemeleri, yaşadıkları ve bildikleri illerde adaylık eğitimini geçirmelerinden kaynaklanabilir. Bununla birlikte, bu çalışmada aday öğretmenlerin kurum ziyaretlerinin plansız yürütülmesi, kurumların bu ziyaretleri pek önemsememesi ve sorumlu kişilerin olmaması, yapılan ziyaretlerin kalabalık yürütülmesi gibi programın okul dışı faaliyetler boyutunun olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durumda, okul dışı faaliyetlerde planlamaya, kurumdaki kişilerin bu programdaki faaliyetleri sahiplenmesine ve kurumlar arası işbirliğine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve katılımcıların sunmuş olduğu önerilerden hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Aday öğretmenlerin fiziki, sosyal ve kültürel çevreye etkin uyumu kolaylaştırmak için adaylık eğitimi aday öğretmenlerin atandığı il veya okulda başlamalıdır.
2. Aday öğretmen yetiştirme süreci daha planlı ve denetimli yürütülmeli, programla ilgili paydaşlar yapılacak iş ve işlemler, görev ve sorumluluklar bağlamında program ve süreç hakkında detaylı olarak bilgilendirilmelidir.
3. Rapor/formlar makul ve gerçekleştirilebilir düzeyde olmalıdır.
4. Özellikle kalabalık okullarda okul içi gözlem ve uygulamalara ilişkin aday öğretmenlerden sorumlu bir yöneticinin olması önerilebilir.
5. Okul dışı faaliyetlerin daha sistematik ve planlı yürütülmesi, kurumlar arası işbirliğinin sağlanması ve bu faaliyetlerde kişi sayısının az tutulması önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, Antalya-Türkiye.
- Barbara, B. L. & Grady, M. L. (2007). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginner teachers*. USA: Corwin Press.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29, 83-100.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Ergünay, O. ve Adıgüzel, O. C. (2016). İlk yıl mesleki deneyimleri süresince aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *4th International Conference on Curriculum and Instruction*, Antalya-Türkiye.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6.baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Gökyer, N. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 233-267.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Kane, R. G. (2008). *Evaluation of the new teacher induction program (NTIP) year one results executive summary*. University of Ottawa.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

- Kaya, S. (2016). *Mentor and candidate teachers' views about the recent teacher induction program*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kürüm-Yapıcıoğlu, D., Öztürk, T. ve Yetim, N. (2016). *Sen stajyer öğretmen misin? Aday öğretmen misin? Öğretmen misin?: Aday öğretmenlik uygulaması üzerine bir inceleme*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- MEB. (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Sayı: **2456947**, [çevrim içi: oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/02052358_ynerge.docx], Erişim tarihi: 23.08.2017.
- MEB. (2016b). Aday öğretmen yetiştirme programı, [çevrim içi: [http://oygm.meb.gov.tr /www/aday-ogretmen-yetistirme-programi-17102016/icerik/358](http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-programi-17102016/icerik/358)], Erişim tarihi: 16.08.2017.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mingo, A. L. W. (2012). *Evaluating the impact of the beginning teacher induction program on the retention rate of beginning teachers*. Gardner-Webb University.
- Oral, Ş. ve Demir, F. (2016). *Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- Özonay, İ. Z. (2004). *Öğretmenlerin adaylık eğitimi programını değerlendirmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Raffel, J. A., & Holbert, R. R. (2006). *Preliminary evaluation of the delaware new teacher mentoring/induction program*. Institute for Public Administration, College of Human Services, Education & Public Policy, University of Delaware.
- Sarıca, R. ve Turan-Özpolat, E. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği)*. 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.
- Thompson, M., Paek, P., Goe, L., & Ponte, E. (2005, April). The impact of new teacher induction on teacher practices and student learning. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada: Educational Testing Service. Retrieved July http://www. ets.org/research/dload/AERA_2005_Thompson.pdf*.
- Thompson, S. & Power, L. (2015). *Pre-service teacher training*. HEART (Health & Education Advice & Resource Team) Helpdesk Report.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 201, 1-23, doi: 10.16986/HUJE.2017031014.
- Tunçbilek, M. M. ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 137-156.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

The teaching profession has a critical role in shaping the structure of society and guiding the people in the society. As an important part of the education system and teacher education, increasing the quality of teachers ensures that education is qualified and that qualified human power is trained. However, an effective pre-service teacher education is not enough for the professional development of teachers, there should be qualified induction and in-service teacher training programs.

Thirty thousand teachers appointed in February 2016 were subjected to induction program organized by Ministry of National Education. Within the scope of this program, novice teachers attended the intra-class, intra-school and out of school activities under the control of principals and the mentor teachers and then they attended in-service training seminars. Induction program consists of 26 weeks' schedule composed of 16 weeks' intra-class, intra-school and out of school activities; and 10 weeks for studies such as seminars and courses.

The aim of this study is to investigate the beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' opinions about induction program. As this is the first time that induction program is applied in Turkey in 2016, it is important to determine beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' opinions concerning positive and negative aspects of the program. In this sense, this study has an importance in providing data about the effectiveness of the program and developing more effective programs in line with the results of this study. In addition, it is thought that this research is important as it takes the opinions of different stakeholders who are thought to have knowledge about the induction program into consideration, presents different views on the program and provides in-depth data about the induction program.

This study was designed as a case study as one of the qualitative research methods. The study was conducted with 15 novice teachers, 15 mentor teachers and 10 school administrators working in Van province. Criteria sampling method as one of the purposive sampling methods was used in the research. In this study, being appointed in February 2016 and having 6 months of the induction program in province of Van was determined as the criteria for determining beginning teachers. So, beginning teachers who met these criteria were included in the study group. The research data were collected by using semi-structured interview forms. While preparing the interview form for beginning teachers, induction program was examined and eight questions were formed that are considered to reflect the content of the program. In interview form, there are questions concerning evaluation of induction program by beginning teachers, the competencies gained through the program concerning in-class, in-school and out of school activities, the deficiencies of these practices and participants' suggestions. In addition, if the questions were not clearly understood, additional questions were asked to enlighten them and obtain more information. Content analysis was used for the analysis of data. The data obtained from the study were examined in depth and codes were determined. Four themes were identified that can explain these codes, which are in-class practices, intra-school observation and practices, out-of-school activities and induction program. In addition, teachers' and administrators' opinions (codes) were calculated under each theme by using frequency and percentage.

As a result of the research, according to the participant's opinions, it was found that induction program have some positive aspects for beginning teachers such as preparing them for the teaching profession by gaining experience, having experience in classroom management and learning student characteristics, providing them to have experience in administrative affairs and learn school's functioning, learning how to communicate with students, parents, and other school personnel, recognizing relevant institutions, having knowledge about the functions of the institutions and thus knowing which institution they should contact when they need to. However, beginning teachers emphasized some negative aspects of induction program such as having to fill too many forms/reports, beginning teachers', mentor teachers' and school administrators' not adequately being informed about the program, lack of planning and organization in-school observation and practices, beginning teachers' not spending the first six months of the program in the schools where they were appointed, having problems in practice despite being good in theory, etc. Furthermore, they criticized extra-curricular activities such as unplanned institutional visits of the beginning teachers, the institutions' not caring about these visits, the lack of responsible persons at the institutions and visiting the institutions in crowded groups. In this case, it may be suggested to make the current induction program more effective and functional by completing the deficiencies of the program, and to inform the target stakeholders thoroughly before the implementation process.



Okul Öncesi Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Zihinsel İmajları ve Yöntem-Teknik Yaklaşımları

Mental Images and Method-Technique Approaches of Teacher Candidates of Preschool Teaching towards Science Education

Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN*, Şafak ULUÇINAR SAĞIR**

• Geliş Tarihi: 17.07.2017 • Kabul Tarihi: 25.02.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Alkış Küçükaydın, M., & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel imajları ve yöntem-tekniik yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 953-966. doi: 10.16986/HUJE.2018037332

Citation Information: Alkış Küçükaydın, M., & Uluçınar Sağır, Ş. (2018). Mental images and method-technique approaches of teacher candidates of preschool teaching towards science education. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 953-966. doi: 10.16986/HUJE.2018037332

ÖZ: Bu çalışmanın amacı okul deneyimi dersi alan aday okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi ve öğrenimine yönelik zihinsel imajlarını ve benimsedikleri yöntem ve teknikleri ortaya çıkarmaktır. Çalışmaya Amasya Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden toplam 44 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler Thomas, Pedersen ve Finson (2001) tarafından geliştirilen Fen öğretmeni Çizim Testi (DASTT-C) ve yöntem-tekniklerin sorgulandığı bir uygulama kağıdı yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre aday öğretmenler geleneksel yaklaşıma sahiptir. Geleneksel yaklaşıma sahip aday öğretmenler kendilerini fen öğretimi konusunda yeterli görmektedir. Ancak benimsenen yaklaşım ile kullanılan öğretim yöntem ve teknikler arasında bir benzerlik bulunmamaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmenliği, zihinsel imaj, yöntem-tekniik

ABSTRACT: The aim of this study is to reveal the mental images and adopted methods and techniques of the preschool teacher candidates towards science teaching and learning. A total of 44 teacher candidates from Preschool Teaching Department of Amasya University participated in the study. The data were collected through Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist (DASTT-C) developed by Thomas, Pedersen and Finson (2001) and an application sheet which investigated the method-techniques. The obtained data were examined by document analysis. According to findings, candidate teachers have traditional approach. Candidate teachers who have traditional approach consider themselves sufficient on science teaching. However, there is no similarity between the adopted approach and the used teaching methods and techniques. A set of suggestions are presented based on the findings of the study.

Keywords: Pre-school teacher candidate, mental image, method-technique

1. GİRİŞ

Günümüzün öğretmen adayları aslında yarının öğretmenleri ve benimsenen eğitim programının uygulayıcılarıdır. Bu nedenle sahip oldukları ve benimsedikleri yöntem-tekniik bilgileri ve öğretmenliğe dair düşüncelerinin incelenmesi esastır. Hirschfeld ve Gelman (1994)'e göre kişilerin sahip olduğu baskın öğrenme alanları, bilgi süreç ve organizasyonlarının araştırılması ile bulunabilir. Sahip olunan model ve imajlar, kişinin bilişsel süreçlerini de ortaya çıkarır. Bu bilişsel süreçler ise kişinin dünyayı nasıl anladığı ve yorumladığını ortaya çıkarır

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Konya-TÜRKİYE. e-posta: mensurealkis@hotmail.com (ORCID: 0000-0003-4410-1279)

** Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Amasya-TÜRKİYE. e-posta: safakulucinar@gmail.com (ORCID: 0000-0003-3383-5330)

(Norman, 1983). Ancak kişilerin sahip olduğu zihinsel imajlar sözsüz bilgilerdir ve ortaya çıkarılması oldukça zordur (Schon, 1983). Buna rağmen sahip olunan imajların ortaya çıkarılması sayesinde; benimsenen inançlar, zihinsel imaj ve fiziksel dünya arasında kurulan ilişki ve kişinin fiziksel sisteme karşı davranışları hakkında bilgi edinilebilir (Norman,1983). Edinilen bu bilgiler yoluyla öğretmenlerin, öğrenci hakkındaki inançları, çalışma ve iş ortamına karşı inanışları ve öğretime karşı inançları ortaya konulabilir (Nesper, 1987).

Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla ilgili olarak, zihinsel imaj çalışmalarına bakıldığında daha çok bilim insanı imajını ortaya çıkarma amaçlı çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Chambers, 1983; Finson, Beaver ve Crammond, 1995). Buradan yola çıkılarak sahip olunan inanç ve imajlar, öğretmen adaylarının hem konu alanı bilgisi hem de pedagojileri hakkında yön verici bilgiler sağlamaktadır (Anderson ve Holt-Reynolds, 1995). Bu sayede öğretmen adaylarına verilecek eğitim ve kurslarda bu bilgilerin yönlendirici olacağı göz önüne alınmalıdır. Pajares (2002)'e göre bu bilgiler sayesinde öğretmen adaylarının öğretim stilleri ve sınıf içi pratikleri çözümlenebilir.

Öğretmen inançları ve imajları ile ilgili olarak farklı kültürlerde yürütülmüş çalışmalar mevcuttur. Fischler (1999), Alman fizik öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada öğretmen merkezli öğretimin yapıldığı ve öğrencilerin pasif konumda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Skamp ve Mualler (2001), yaptığı çalışmada üniversite eğitimlerinin başında yapılan öğrenci merkezli eğitimin yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır. McCarty (2015) ise Amerika'da ilkokulda metotlar eğitimine katılan 91 öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu imajlar dışında yöntem ve teknik becerilerini açığa çıkarmaya çalışmıştır. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının benimsediği imajlar ile yöntem teknik eğilimleri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fenstermacher (1978)'e göre her bir öğretmen eğitim programı, öğretmen adaylarına kazandırdığı temel pratikler açısından değerlendirilmelidir. Ancak Pajares (2002)'e göre öğretmen adaylarının sahip olduğu temel bilgi ve inanç yapılarının incelenmesi 1990'ların başından beri ihmal edilmektedir. Deng (2004) ise hem öğretmen adayları ve eğitimcilerinin hem de öğretmenlerin inanç yapılarının derinlemesine bir biçimde incelenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Putnam ve Borko (1997) bu önerilerin ardından yenilenen öğretim programları ve yaklaşımları noktasından hareketle öğretmen adaylarının sahip olduğu yeni kazanımları incelemişlerdir. Lumpe, Haney ve Czerniak (2000)sınıflarda sürdürülebilir bir değişim ve başarının sağlanması için yenilenen öğretim programlarının öğretmen inançlarına göre şekillenmesi gerektiğini savunmaktadır. Tobin, Tippins ve Gallard (1994) ise özellikle fen eğitiminde bilgi, inanç yapılarını ortaya koyacak çalışmalara imza atmışlardır. Bu çalışmalardan sonra gerek öğretmen adayı ve eğitimcilerinin gerekse öğretmenlerin bilgi ve inanç yapıları noktasında farklı ideolojiler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu ideolojiler çeşitli çalışmalarda tekrarlanarak genel bir sisteme dönüştürülmüştür (Van Driel, Bulte ve Verloop, 2007). Bu sistemler “öğretmen merkezli” sistemler yada “konu öğretimini merkeze alan sistemler” (Billig vd., 1988), “öğrenci merkezli sistemler” ya da “öğrenen merkezli sistemler” (Shen, 1997) ile öğretmen ve öğrenciyi eşit derecede dikkate alan “öğrenci-öğretmen merkezli” ya da “konu-öğrenen merkezli sistemler” olarak adlandırılan (Markic ve Eilks, 2008) genel yapılarıdır. Bu yapıların ardından Thomas, Pederson ve Finson (2001)' in bu üç temel yapıyı dikkate alarak yaptıkları çalışmalar geleneksel ile reform çalışmaları sonucu ortaya çıkan inanç ve bilgi yapılarını incelemesi bakımından dikkate değerdir. Bu durum yürütülmüş olan bu çalışmanın da aynı zamanda teorik alt yapısını oluşturmaktadır.

Ülkemizdeki fen eğitimi durumuna bakıldığında fen öğretimi, sınıf pratikleri ve öğretmen performansı bakımından endişelerin olduğu gözükmektedir (Özden, 2007). Akşit (2007)'e göre mevcut müfredatın yenilenmesi ve metodolojik değişimlerin yaşanması gerekmektedir. Ancak

yapılacak bu değişimlerde, süreç öncesi, sonrası ve süresince öğretmen inanç ve bilgi yapılarındaki değişimlerin gözlenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'de değiştirilen öğretim programlarıyla paralel olarak, lisans programlarında yenileşme hareketleri görülmüştür. Buna göre öğretmen tanımı yeniden yapılmış ve öğrenme ortamları çeşitlendirilmiştir (MEB, 2013). Bu amaçla öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretmenlik imajları ve yenilenen programları ne denli benimsediklerinin araştırılarak, uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik imajları ve benimsedikleri yöntem-tekniğin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu genel problem doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir;

- Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel imajları nedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsiyet durumlarına göre benimsedikleri yaklaşımlar nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik benimsedikleri yöntem ve teknikler nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretimleri konusunda kendilerini yeterli görme durumları nedir?
- Okul öncesi öğretmen adayları öğretimleri esnasında hangi bilişsel konu başlıklarında zorlanacaklarını düşünmektedirler?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada iki farklı uygulama sayfası ve veri değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmanın ilk kısmı nitel bir yapıdadır. Bu kısımda öğretmen adaylarına DASTT-C (Fen Öğretmeni Çizim Testi) uygulanmıştır. DASTT-C testi Thomas, Pedersen ve Finson (2001) tarafından öğretmen inanç ve zihinsel imajlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu test, öğretmen adayları kendilerini fen dersi işlerken nasıl görmektedirler sorusuna yanıt vermektedir. Ölçekte öğretmen, öğrenci ve çevre olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Öğretmen kategorisinde; öğretmenin sınıfında yaptığı aktiviteler ve öğretmenin pozisyonu alt kategorileri bulunmaktadır. Öğrenci kategorisinde; öğrenci aktivitesi ve öğrenci pozisyonu alt kategorileri yer almaktadır. Çevre kategorisinde ise öğrenme ortamı, sınıf düzeni ve öğrenme materyalleri alt kategorileri yer almaktadır. Alt kategorilerden alınan puanlar öğretmenin öğrenci/öğrenen merkezli, geleneksel/ öğretmen merkezli ya da bu iki yaklaşım arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek Türkçe'ye Taşdere ve Özsevgeç (2012) tarafından uyarlanmıştır.

Çalışmanın ikinci kısmında ise öğretmen adaylarından daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla bir uygulama sayfası hazırlanmıştır. Bu uygulama sayfasında öğretmen adaylarının fen öğretimi esnasında benimsedikleri yöntem ve teknik pratikleri sorgulanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının kendileri için hangi yöntemin daha kolay ve kullanışlı olduğu, hangi yöntem/leri uygularken güçlük yaşadıkları, fen eğitimi kapsamında yapılan deney ve etkinlik konularında zorlanacaklarını düşünüp düşünmedikleri ve kendilerini bu konuda yeterli görüp görmedikleri ile fen etkinliklerini değerlendirmede hangi yöntem/teknikleri kullandıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar öğrenci/öğrenen merkezli, geleneksel/öğretmen merkezli ya da her ikisini de benimseme durumlarına göre kategorilere ayrılarak grid değerlendirilmesi yapılmıştır. Grid değerlendirmesi gömülü teori geliştirmede kullanılan ve verilerin değerlendirilmesinde literatürde de yer alan bir değerlendirmedir (Markic, Eilks ve Valanides, 2008). Veri değerlendirilmesi yapılırken genellikle iki kodlayıcı tarafından veriler işlenmekte ve kod tutarlılığının %85'in üzerinde olması beklenmektedir (Swanborn, 1996). Bu

değerlendirmede geleneksel, öğrenci merkezli ve öğretmen/öğrenci merkezli ölçek yapısı kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören (N= 39 kız, N=5 erkek) 44 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ardından kriter örnekleme yöntemiyle öğretmen adaylarının arasından okul deneyimi dersi almış olanlarla çalışma yürütülmüştür. Bu şekilde fen eğitimi dersi alan aday öğretmenlerin beceri ve pratiklerini uygulamalarına nasıl yansıttıkları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Katılımcı öğretmen adaylarının uygulama sayfasına vermiş oldukları yanıtlar, betimsel analize tabii tutularak hangi yöntem/teknığe ait olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Betimsel analizde Demirel (2004)'in öğretim yöntem ve teknik sınıflaması ile MEB(2006)'in öğrenci ve öğretmen merkezli stratejileri dikkate alınmıştır.

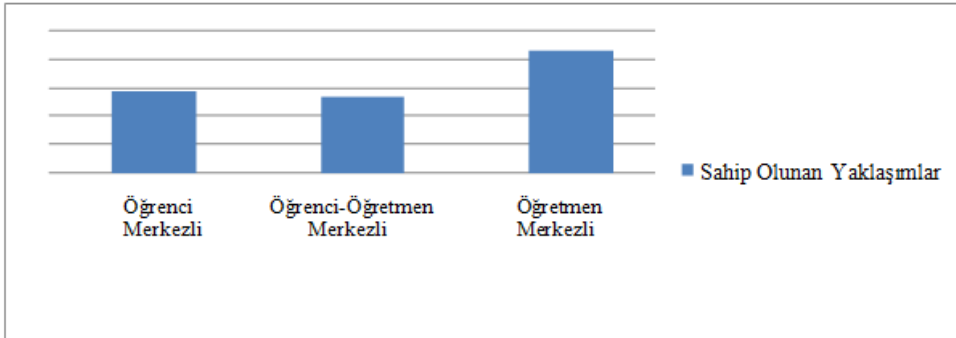
Öğretmen adaylarının yapmış oldukları çizimler ise Thomas, Pedersen ve Finson (2001)'in puanlamasına göre analiz edilmiştir. Puanlamada yer alan ifadeler 1-0 biçiminde kodlanmıştır. Buna göre yer alan ifadelerin bulunması halinde kodlama 1, ifadelerin karşılığının bulunmaması halinde puanlama 0 biçiminde yapılmıştır. Alt kategorilerin her biri bu şekilde puanlandıktan sonra öğretmenin öğrenci merkezli (0-4 puan), öğrenci-öğretmen merkezli (5-9 puan) ya da öğretmen merkezli (10-13 puan) yapısı açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenin 0-4 puan aralığında puan alması beklenmektedir (Thomas, Pedersen ve Finson, 2001).

3. BULGULAR

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden elde edilen veriler alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yapmış olduğu çizimler puanlanarak, fen öğretimine yönelik zihinsel imajlarını belirlemeye çalışılmıştır. Buna göre çizimlerden elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının benimsediği yaklaşımlar



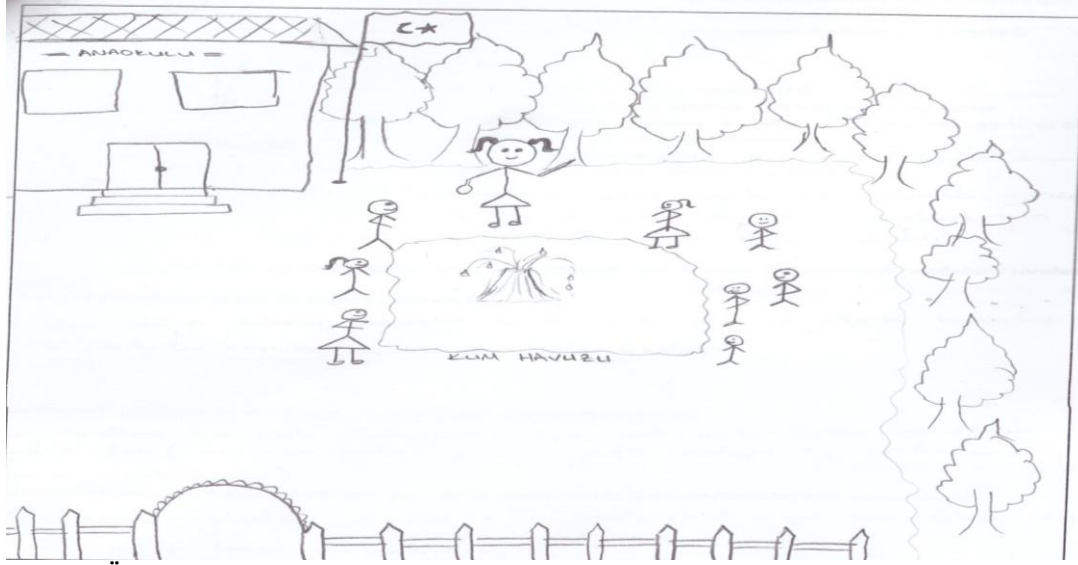
Tablo 1'den elde edilen bulgulara bakıldığında; 13 öğretmen adayı öğrenci merkezli, 12 öğretmen adayı öğrenci-öğretmen merkezli ve 19 öğretmen adayı öğretmen merkezli yaklaşıma sahiptir. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre sahip oldukları yaklaşımların özeti Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Cinsiyete göre benimsenen yaklaşımlar

Yaklaşımlar	Kadın Frekans	Yüzde	Erkek Frekans	Yüzde
Öğrenci Merkezli	12	30.7	1	20
Öğrenci-Öğretmen Merkezli	11	28.2	1	20
Öğretmen Merkezli	16	41.0	3	60
Toplam	39	100	5	100

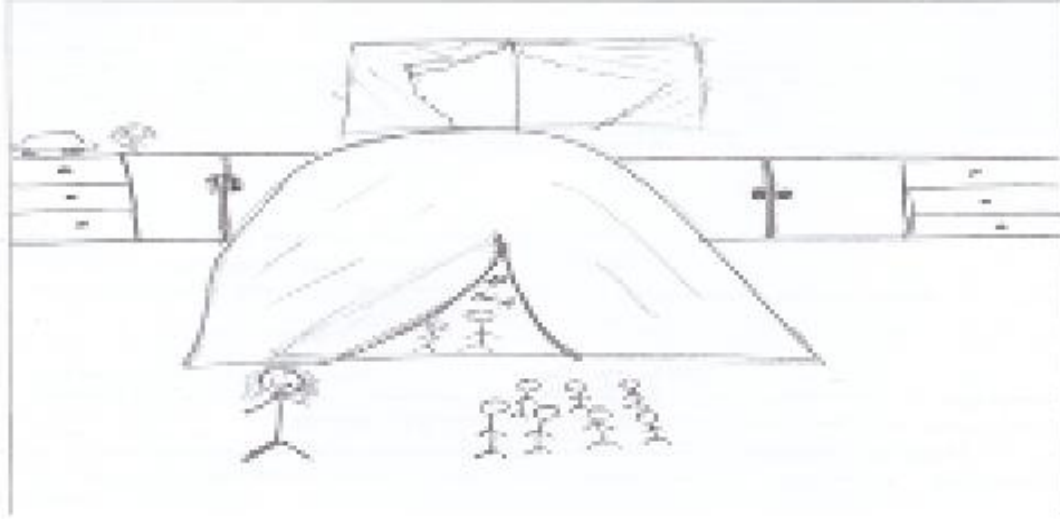
Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından; öğrenci merkezli yaklaşıma sahip olan öğretmen adaylarının %41'i kadın, %60'ı erkektir. Öğrenci-öğretmen merkezli yaklaşıma sahip olan öğretmen adaylarının % 28.2'si kadın, %20'si erkektir. Öğretmen merkezli yaklaşıma sahip olan öğretmen adaylarının ise %41'i kadın, %60'ı erkektir (Tablo 2).

Öğretmen adaylarının yaptığı çizimlerden hareketle tüm yaklaşımlardan ikişer örnek aşağıda yer almaktadır. Şekil 1 ve Şekil 2'de yer alan çizimler öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adaylarına aittir. Öğrenci merkezli yaklaşıma sahip olduğu görülen öğretmen adaylarının çizimlerinde, öğrencilerine deney ve gözlem yapma olanağı sundukları, genellikle sınıf dışı ortamları tercih ettikleri, sınıf içinde olağan sıra düzeninin neredeyse hiç kullanılmadığı ve öğrencilerinin hareket halinde oldukları görülmüştür.

**Şekil 1. Öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adayının çizimi (1)**

Şekil 1'de çizimi yapan aday öğretmen (Ö3=3.aday öğretmen biçiminde kodlanmıştır), çizimi için aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

“Çocuklar okul bahçesine çıkarılır. Burada yanardağ deneyi yapılır. Çocuklarla deneyin sonuçları hakkında düşünülür. Nedenleri bulunmaya çalışılır. Soru sormaya yönelik, gözlem yapmaya yönelik ders işleme” (Ö3).



Şekil 2. Öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adayının çizimi (2)

Şekil 2'deki çizimi yapan aday öğretmen, çizimi hakkında aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

“Eğitimci, çocuklar ile gökyüzünde gece neleri görüyorsunuz, neler vardır? Gibi sorular sorarak soru sorar. Bununla birlikte sınıfa bir çadır kurar ve içine gece gökyüzünde neler var ise yapıştırılır. Çadıra girmeden önce çocuklardan tahminde bulunmaları istenir. Tahminleri yaptıktan sonra çocuklar sırasıyla eğitimci ile birlikte içeriye girerler ve fener ile çadırın içini incelerler ve gözlem yaparlar. Son olarak ta çocuklarla birlikte değerlendirme yaparlar”. (Ö27)

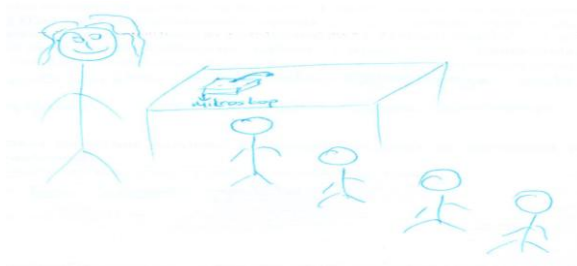
Şekil 3 ve Şekil 4'te yer alan çizimler öğrenci-öğretmen merkezli bir anlayışa sahip öğretmen adaylarının yaptığı çizimlerdir. Öğrenci-öğretmen merkezli anlayışa sahip öğretmen adaylarının yaptıkları çizimlerde; öğretmenin sınıfın merkezinde olduğu ancak öğrencilerine de deney yapma olanağı sunduğu, görsel materyaller kullandıkları ve geleneksel içeriklere (arka arkaya dizilmiş sıra, öğrenci pasif alıcı, öğretmen merkezde) daha az yer verdikleri görülmüştür.



Şekil 3. Öğrenci-öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adayının çizimi (1)

Şekil 3'te yer alan çizimi yapan aday öğretmen, çizimi ile ilgili şunları belirtmiştir.

“Yaptığım resimde sınıfta öğretmen bir deney etkinliği yapıyor. Kullandığı malzemelerden her çocuğa ayrı ayrı vererek onların da yapmasıyla fen etkinliği tamamlanıyor”. (Ö44)

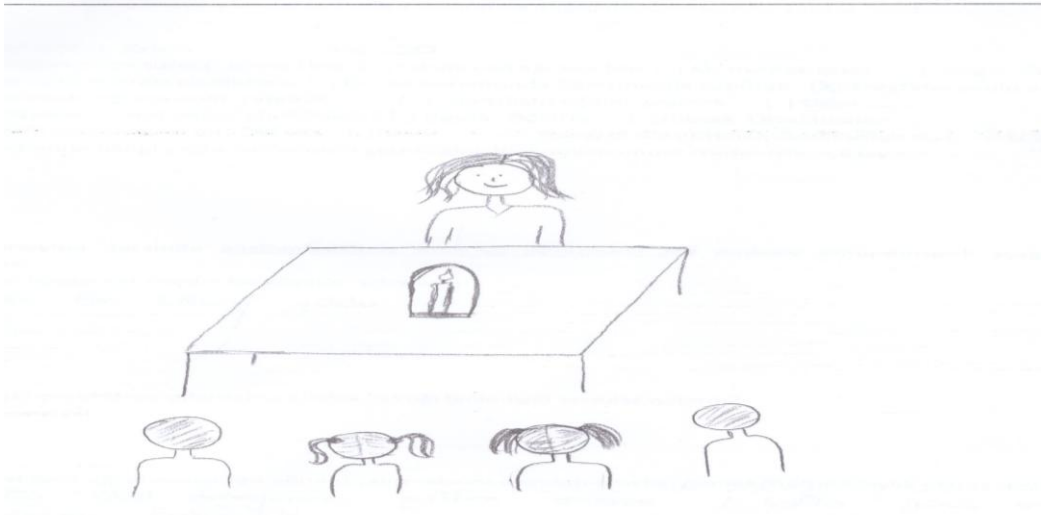


Şekil 4. Öğrenci-öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adayının çizimi (2)

Şekil 4'teki çizimi yapan öğretmen adayı çizimiyle ilgili olarak şunları belirtmiştir.

“Çocuklara gözle görülmeyen bakterilerin, mikropların olduğunu bunları da sadece mikroskopla görebileceğimizi anlatmak için deney yaptım” (Ö1)

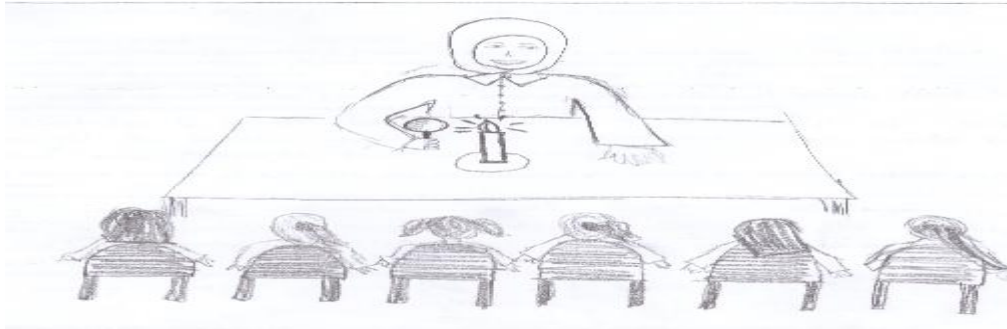
Şekil 5 ve Şekil 6'da öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adaylarının çizimleri yer almaktadır. Bu anlayışa sahip öğretmen adaylarının çizimlerinde; öğretmenlerin sınıfın merkezinde ve konuşarak talimatlar verdiği, öğrencilerin izleme ve dinleme durumunda oldukları, öğretmen masasının sınıfın önünde olduğu ve laboratuvar ekipmanlarının öğretmen masasının üstünde olduğu görülmüştür.



Şekil 5. Öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmenin çizimi (1)

Şekil 5'te yer alan çizimi yapan aday öğretmen, çizimiyle ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

“Resimde derste gördüğüm bir deneyi anlattım. Havaşız ortamda mumun söndüğünü gözlemlemiştik. Ben de bu deneyi yaparak ateşin yanması için oksijenin gerekli olduğunu anlatabilirim”. (Ö13)



Şekil 6. Öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmenin çizimi (2)

Şekil 6'daki çizimi yapan aday öğretmen, çizimi ile ilgili olarak şunları belirtmiştir.

“Deneyimde, dünyanın güneş etrafında nasıl döndüğünü gösterdim. Mumu güneşe benzettim. Kaleme saptığı mandalina dünyayı gösterdi. Mumun etrafında ve kendi etrafında döndürerek dönüş hareketini hem de gece gündüz oluşunu gösterdim.” (Ö24)

Problem 2. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik benimsedikleri yöntem ve teknikler nelerdir?

Aday öğretmenlerin yapmış oldukları çizimlerden hareketle, aday öğretmenler öğrenci merkezli, öğrenci-öğretmen merkezli ve öğretmen merkezli yaklaşımı benimseme durumlarına göre kategorilere ayrılmıştır. Buna göre belirtilen yaklaşımlara sahip olan aday öğretmenlerin benimsedikleri yöntem-tekniklerle ilgili bulgular Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3: Aday öğretmenlerin yöntem tekniklere ilişkin görüşleri

Benimsenen Yöntem Teknikler	Yaklaşım/ Öğretim	Öğrenci Merkezli	Öğrenci-Öğretmen Merkezli	Öğretmen Merkezli
Fen Öğretimlerinde ve Kullanışlı Olduğunu Düşündükleri Yöntem ve Teknikler	Kolay	-Deney -Analoji -Anlatım -Oyun -İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri	-Deney -Analoji -Gezi-Gözlem -Oyun -Drama -Kavram Haritası -Gösterip Yaptırma	-Deney -Analoji -Gezi-Gözlem -Oyun -Drama -Kavram Haritası -Alan Gezisi -Soru Cevap
Fen Uygulamalarında Zorlandıkları Yöntem ve Teknikler	Öğretimi	-Analoji -Kavram Haritası -Alan Gezisi -Drama	-Analoji -Kavram Haritası -Gezi-Gözlem -Deney -Kavram Ağı	-Gezi-Gözlem -Deney -Alan Gezisi
Fen Eğitimi Zorlanacaklarını Düşündükleri Konu Başlıkları	Kapsamında Bilişsel	-Uzay ve Gezegenler -Isı ve Sıcaklık -Manyetizma -Kuvvet ve Hareket -Vücudumuz ve Duyu Organları	-Uzay ve Gezegenler -Isı ve Sıcaklık -Işık ve Ses -Elektrik	-Uzay ve Gezegenler -Isı ve Sıcaklık -Hayvanlar
Fen Eğitiminde Yeterli Görme	Kendini	-Evet (%42) -Hayır (%36) -Kısmen (%22)	-Evet (%62) -Hayır (%23) -Kısmen (15)	-Evet (%65) -Hayır (%29) -Kısmen (6)
Fen Değerlendirmede Kullanılan Yöntem ve	Eğitimi	-Gözlem Formu -Soru-Cevap -Kavram Ağı	-Gözlem Formu -Soru-Cevap -Kavram Ağı	-Gözlem Formu -Soru-Cevap -Kavram Haritası

Teknikler	-Kavram Haritası -Drama -Deney -Analoji -Çizim Yaptırma	-Beyin Fırtınası -Drama -Deney -Analoji -Oyun -Portfolyo -Anekdöt -Pantomim	-Vak'a Kaydı -Deney -Oyun -Portfolyo
-----------	---	--	---

Tablo 3 incelendiğinde; aday öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yaklaşımı ile yöntem-teknikleri arasında paralel bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Genel anlamda tüm öğretmen adayları fen öğretimlerinde öncelikli olarak deney ve gözleme yer vermekte, öğretimlerini değerlendirme yolu olarak yine gözlem ve deneye ayrıca kavram haritası, vak'a kaydı gibi yöntemlere de başvurmaktadır. Aday öğretmenler tüm yaklaşımlarda “Uzay ve Gezegenler” ile “Isı ve Sıcaklık” konularının öğretiminde zorlanacaklarını düşünmektedirler. Aday öğretmenler bu zorlanmalarının nedeni olarak bu konuların soyut kavramlar içerdiğini ve çalışacakları kurumlarda yeterli malzeme olmazsa öğretim yapamayacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Benimsenen yaklaşımlara göre fen öğretimlerinde kendini yeterli görme hususunda en büyük “evet” cevabının öğretmen merkezli yaklaşıma ait olduğu görülmektedir. “Evet” cevabını veren öğretmen adaylarının, lisans öğrenimleri esnasında kendilerini yetersiz gördükleri ancak dersin hocasının etkin ders uygulamaları sayesinde kendilerini fen öğretiminde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. “Hayır” cevabını veren öğretmen adayları ise, fenin hiçbir konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve gelişime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu oran öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adaylarında daha fazladır. Bu yaklaşıma sahip öğretmen adayları bilmedikleri hususun daha çok olduğunu ve bu durumun kendilerini yeterli görmemelerine neden olduğunu belirtmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada aday okul öncesi öğretmenlerinin fen öğrenimi ve öğretimine ilişkin zihinsel imajları ile benimsedikleri yöntem ve teknikler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir kısmının öğretmen merkezli yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu literatür tarafından da desteklenmektedir. Al-Amoush (2012) Ürdün, Almanya ve Türkiye'deki aday kimya öğretmenlerinin çizimlerini karşılaştırmıştır. Buna göre Ürdünlü ve Türk aday kimya öğretmenleri benzer yaklaşımlara sahip olup bu yaklaşımın geleneksel olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde genellikle farklı bileşenler (öğretim stilleri, alan) dikkate alınarak, öğretmen adaylarının yaptığı çizimlerin incelendiği görülmektedir (Al-Amoush, Markic, Abu-Hala ve Eilks, 2011; Skoumious ve Savvaidou, 2012). Ancak ilgili çalışmalarda daha çok öğretmen adaylarına bir kurs ya da metot öğretiminin yapıldığı ve bu uygulamaların benimsenen öğretim yaklaşımını nasıl etkilediği dikkate alınmıştır. Mevcut uygulamaların genellikle öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime yönlendirdiği görülmüştür (Go ve Kang, 2015; Ambusaidi ve Al-Balushi, 2012; Minogue, 2010; El-Deghaidy, 2006). Gerek yapılmış olan çalışmadan ortaya çıkan bulgu gerekse ilgili literatür, öğretmen adaylarının düşünce yapısının öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru değişiminin çok zorlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitim programlarının değişimine rağmen pratikte istenen sonuçlara ulaşılamadığını göstermektedir. Öğretmen adayları, lisans eğitimleri esnasında da kendilerine bilgi aktarılmaya devam edilen ve kısa zaman dilimleri içerisinde öğretmenlik uygulamasına devam eden bir uygulama içerisindeyler. Bu uygulamalarda öğrenci merkezli yaklaşımı tam olarak sergileyemeyebilirler. Bu nedenle kendileri için kolay gelen, ulaşma konusunda zahmet etmeyecekleri ve daha aşına oldukları geleneksel yöntemlere yönelmiş olabilirler.

Ancak kimi çalışmalarda alana göre (branş) zihinsel imajların farklılaştığı görülmüştür. Markic ve Eilks (2010) dört Alman üniversitesinden toplam 266 birinci kademe fen öğretmenleriyle çalışmalarını yürütmüştür. Buna göre fizik ve kimya öğretmenlerinin daha öğretmen merkezli inanca sahip olduğu ancak biyoloji ve ilkökul fen bilimleri dersi öğretmenlerinin öğrenci merkezli yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür. Finson, Pedersen ve Thomas (2006) 9 öğretmen ve 327 öğrenci ile öğretmenlerin öğretim stilleri ve öğrencilerinin bilim inansı imajlarını ölçmeye çalışmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenci imajları ile öğretim stilleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Benimsenen öğretim stili ve alınan eğitimin zihinsel imajlar üzerinde belirleyici olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Chudgar ve Sankar, 2008; Thomas ve Pedersen, 2003). Bu çalışmalarda farklı branşlar üzerinde yoğunlaşma olduğu görülmektedir.

Yürütülen kimi çalışmalarda öğrenci-öğretmen merkezli yaklaşımların ön planda olduğu (Duban, 2013; Aydoğdu, Selanik-Ay, 2016; Akkuş, 2013) görülmüştür. Buldur (2017) boylamsal bir çalışma yürüterek fen alanında (fizik, kimya, biyoloji ve diğer) yer alan 76 öğretmen adayına lisans programları boyunca (4 yıl süresince) DASTT-C ölçeği uygulamıştır. Buna göre programın başında öğretmen merkezli yaklaşıma sahip olan öğretmen adayları, dördüncü sınıfta öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemişlerdir. Bu noktada boylamsal çalışmaların yaklaşım belirlemede daha etkili neticeler verdiği söylenebilir. Çünkü süreç boyunca öğretmen eğitimcileri kendi öğretimlerini değerlendirecek ve süreç içerisinde çözüm yolları aramaya başlayacaklardır.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulguya göre aday okul öncesi öğretmenlerinin benimsedikleri yaklaşım ile yöntem ve teknik kullanımları arasında bir bağın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçesi olarak yöntemi bilme ve uygulama arasında kopukluğun olduğu söylenebilir.

Özden (2007) Türk eğitim sistemindeki başarısızlıkları; öğrenci merkezli olmayı başaramama, kalabalık sınıflar, pratik becerilerin kazandırılmaması, yetersiz laboratuvar ekipmanları, fen öğretmen eğitiminin yetersizliği ve Türk öğretmenler arasındaki bilimin doğasının algılamayışı biçiminde sınıflandırmıştır. Çalışmada kapsamında yer alan ve kendini yetersiz gören aday öğretmenler buna gerekçe olarak atanacakları okulda laboratuvar ekipmanlarının olmayacağını belirtmişlerdir. Bu noktadan hareketle aday okul öncesi öğretmenlerinin kaygı taşıdıkları söylenebilir.

Çalışmada ayrıca tüm yaklaşımlarda aday öğretmenler ortak olarak “Uzay ve Gezegenler” ile “Isı ve Sıcaklık” konularının öğretiminde zorlanacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu duruma gerekçe olarak konuların soyut olması ve yeterli malzeme bulamayacaklarını göstermişlerdir. Ancak yaklaşımlara göre zorlanacaklarını düşündükleri konular incelendiğinde öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adaylarının daha fazla bilişsel konu başlığı sıraladığı görülmüştür. Bu durumun nedeni öğretmen adaylarının konuyu nasıl daha aktif biçiminde öğreteceklerini bilememelerinden ya da güven problemi yaşıyor olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü öğretmen adayları soyut kavramların çok yer kapladığı üniteler dışında somut kavramların hakim olduğu (Vücudumuz ve Duyu Organları, Hayvanlar) ünitelerde de sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulguya göre; öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmenlerle öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmenlerin benimsedikleri öğretim yöntem ve teknikler benzerdir. Ancak öğretmen merkezli yaklaşıma sahip aday öğretmenler kendilerini fen konularında yeterli görmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşıma sahip aday öğretmenler, daha çok fen konusunun öğretiminde sıkıntı yaşayacağını düşünmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular bu durumun nedenini açıklama konusunda yetersiz kalmaktadır. Ancak öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adaylarının kendilerini bilişsel anlamda yeterli görmeleri bu durumun da öğretimlerine yansıtacağını düşündükleri söylenebilir. Çünkü öğretmen merkezli

yaklaşımına sahip öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde kendilerini başarılı buldukları görülmüştür. Bu noktadan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öncelikle öğretmen eğitimcileri için uygulayabilecekleri bir öneri sunulmuştur. Aday okul öncesi öğretmenleri fen öğretimi konusunda bir dönem boyunca uygulamalı ders almaktadır. Uygulama öncesi ve sonrasında zihinsel imaj çalışması yapılarak değişim kontrol edilebilir. Bu değişimin önündeki engeller ya da değişim süresince görülen pozitif yönler üzerinde çalışma yürütülebilir. Olumlu sonuç alınan uygulamalar artırılabilir.
- Yürütülen çalışma sonucunda öğretmen adaylarının en çok “Uzay ve Gezegenler” ile “Isı ve Sıcaklık” konu başlıklarının öğretiminde zorlandıkları görülmüştür. Bu konu başlıkları özel öğretim yöntemleri uygulamalarına dahil edilebilir. Uygulamaların çoğaltılacağı bu başlıklarda ön-son öğrenmeler kontrol edilebilir.
- Bu konuda çalışma yürütecek araştırmacılar, öğretmen merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adayları ile öğrenci merkezli yaklaşıma sahip öğretmen adaylarının kendilerini fen öğretiminde yeterli görme durumlarını derinlemesine inceleyebilirler. Benimsenen yaklaşımın, öğretim durumlarını etkileme nedenleri incelemeye dahil edilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Ahmad Al-Amoush, S.(2012). Jordanian chemistry (student) teachers' beliefs about chemistry teaching and their views on educational reform. Unpublished doctoral thesis. Bremen, Germany.
- Akkuş, H.(2013). Pre-service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12(2), 249-260.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27, 129–137.
- Al-Amoush, S. A., Markic, S., Abu-Hola, I., & Eilks, I. (2011). Jordanian prospective and experienced chemistry teachers' beliefs about teaching and learning and their potential role for educational reform. *Science Education International*, 22 (3), 185-201.
- Ambusaidi, A. K., & Al-Balushi, S. M. (2012). A longitudinal study to identify prospective science teachers' beliefs about science teaching using the draw-a-science-teacher-test checklist. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7 (2), 291-311.
- Anderson, L. M. & Holt-Reynolds, D. (1995). Prospective Teachers' Beliefs and Teacher Education Pedagogy: Research Based on a Teacher Educator's Practical Theory. http://scholar.google.com.tr/scholar?q=Anderson%2C+L.+M.+%26+Holt-Reynolds%2C+D.+%281995%29.+Prospective+Teachers%E2%80%99+Beliefs+and+Teacher+Education+Pedagogy%3A+Research&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1 sitesinden 01.06.2017 tarihinde erişildi.
- Aydogdu, B. & Selanik-Ay, T. (2016). Determination of teacher characteristics which support constructivist learning environments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 293-310, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.17>.
- Billig, M., S. Connor, D. Edwards, M. Gane, D. Middleton, & E. Rad. (1988). Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking. London: Sage.
- Buldur, S.(2017). A longitudinal investigation of the preservice science teachers' beliefs about science teaching during a science teacher training programme. *International Journal of Science Education*, 39(1), 1-19.
- Chambers, D.W. (1983). Stereotypical images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67, 255–265.
- Chudgar, A., & Sankar, V. (2008). The relationship between teacher gender and student achievement: evidence from five Indian states. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38 (5), 627-642.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (7.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deng, Z. (2004). Beyond teacher training: singaporean teacher preparation in the era of new educational initiatives. *Teaching Education*, 15, 159–173.

- Duban, N.Y. (2013). Pre-service science and technology teachers' mental images of science teaching. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 107-126.
- El-Deghaidy, H. (2006). An investigation of pre-service teachers' self-efficacy and self-image as a science teacher in Egypt. *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 7 (2), 1-22.
- Fenstermacher, G. D. (1978). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6, 157–185.
- Finson, K. D., Pedersen, J., & Thomas, J. (2006). Comparing science teaching styles to students' perceptions of scientists. *School Science and Mathematics*, 106(1), 8-15.
- Finson, K.D., Beaver, J.B., & Cramond, B.L. (1995). Development of and field-test of a checklist for the draw-a-scientist test. *School Science and Mathematics*, 95(4), 195-205.
- Fischler, H. (1999). The impact of teaching experiences on student teachers' and beginning teachers' conceptions of teaching and learning science. In Loughran, J.J. (Edt.) *Researching Teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy* (p.172-197). London: Falmer Press.
- Go, Y., & Kang, J.(2015). Early childhood pre-service teachers' self-images of science teaching in constructivism science education courses. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16 (2), 1-25.
- Hirschfeld, L.A. & Gelman, S.A.(1994). *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge University Press.
- Lumpe, A. T., J. J. Haney, & C. M. Czerniak.(2000). Assessing teachers' beliefs about their science teaching context. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (3), 275–292.
- Markic, S., & Eilks, I. (2008). A case study on german first year chemistry student teachers beliefs about chemistry teaching, and their comparison with student teachers from other science teaching domains. *Chemistry Education Research and Practice*, 9 (1), 25–34.
- Markic, S., & Eilks, I. (2010). First-year science education student teachers' beliefs about student- and teacher-centeredness: parallels and differences between chemistry and other science teaching domains. *Journal of Chemical Education*, 87 (3), 335-339.
- Markic, S., I. Eilks, & N. Valanides. (2008). Developing a tool to evaluate differences in beliefs about science teaching and learning among freshman science student teachers from different science teaching domains: A case study *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4 (2), 109–120.
- McCarty, D. (2015). Teacher candidates' perceptions of scientists: images and attributes. *Educational Review*, 67(4), 389-413.
- MEB (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6. - 7. - 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- Minogue, J. (2010). What is the teacher doing? What are the students doing? An application of the draw-a-science-teacher-test. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 767–781.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Norman, D.A.(1983). Some observations on mental models. In D. Gentner, & Stevens, A. (Edt). *Mental Models*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Özden, M.(2007). Problems with Science and Technology Education in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3, 157–161.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Putnam, R., & H. Borko.(1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In International Handbook of Teachers and Teaching, (Edt) B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson, 1223–1296. Dordrecht: Kluwer.
- Schon, D.A.(1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Shen, J. (1997). Structure of the theoretical concept of educational goals: A test of factorial validity. *Journal of Experimental Education*, 65 (4), 342–352.
- Skamp, K., & Mueller, A. (2001). Student teachers' conceptions about effective primary science teaching: a longitudinal study. *International Journal of Science Education*, 23(4), 331-351.

- Skoumios, M.(2012). Investigating pupils' images of science teaching using drawings. *The International Journal of Science in Society*, 3(2), 179-190.
- Swanborn, P. G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality and Quantity*, 30 (1), 19–35.
- Taşdere, A. ve Özsevgeç, T.(2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji-yöntem-tekni ve ölçme-değerlendirme bilgilerinin incelenmesi. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbme/dosyalar/tam_metin/pdf/2408-30_05_2012-16_22_18.pdf adresinden 10.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Thomas, J. A., & Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs? *School Science and Mathematics*, 103(7), 319-330.
- Thomas, J.A., Pedersen, J.E., & Finson K. (2001). Validating the draw-a-science-teacher-test checklist (DAST-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 295-310.
- Tobin, K., D. J. Tippins, & A. J. Gallard.(1994). Research on instructional strategies for teaching science.In *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, (Edt) D. L. Gabel, 45–93. New York: MacMillan.
- Van Driel, J., A. Bulte, & N. Verloop.(2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17 (2), 156–171.

Extended Abstract

The main function of the teacher training programs is to give teacher candidates practical skills in the classroom. At this point, the basic interests and needs of teacher candidates can be determined and the practical skills to be applied can be directed. These skills can be achieved by having ideas about the beliefs of teacher candidates. Herein, the acquisition of vocational skills of teacher candidates is important for teacher trainers. Looking at the studies carried out in the last two decades, it seems that studies on cognition and beliefs have been carried out especially in science education. These studies have been conducted with both teachers and teacher candidates in every discipline. However, it is necessary to focus on these studies deeply and to elaborate the adopted methodologies with beliefs. Because it is known that existing ideas filter out a number of innovative comments. From this point of view, the aim of this study is to reveal the mental images and adopted methods and techniques of the pre-school teacher candidates towards science teaching and learning. The sub-problems of study in the direction of this general problem have been designed as follows:

- What is the mental image of teacher candidates of preschool teaching department towards science education?
- What are the approaches taken by teacher candidates of preschool teaching department according to their gender status?
- What are the methods and techniques of teacher candidates of preschool teaching department towards science education?
- What is the status in which the teacher candidates of preschool teaching department find themselves adequate in their teaching?
- Which cognitive subjects do teacher candidates of preschool teaching department think they have difficulty in during their teaching?

The study population consisted of 44 teacher candidates (N = 39 female, N = 5 male) who are majoring in Preschool Teaching Department, the Faculty of Education at Amasya University. A criterion sampling technique was used in the selection of teacher candidates. Accordingly, the study was conducted with candidate teachers who took the school experience course. In this way, it was tried to reveal how the candidate teachers who took the science education course reflected their skills and experiences to their practice. An application sheet has been prepared to reveal mental images and the adopted methods/ techniques of participant candidate teachers towards science teaching. There are two main sections in the application. While the first part consists of questions about the adopted methods/ techniques of candidate teachers, in the second part they are asked to draw themselves during science teaching. In order to determine the adopted methods and techniques of preschool teacher candidates, some basic questions were asked in the study like; which methods/ techniques they used for evaluating science activities, which methods are easier and more convenient for them, with which method they will have trouble when

applying, do they think that they will have difficulty in experimenting activities in the scope of science education and do they consider themselves sufficient about evaluating these science activities.

In the second part of the application, DASTT-C (Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist) was applied to teacher candidates. There are three categories in the scale: teacher, student and environment. In the teacher category, there are two subcategories; classroom activities of teachers and the position of the teacher. In the student category; student activity and student position are presented as subcategories. In the environment category, there are three subcategories; learning environment, classroom organization and learning materials. The scores from the subcategories reveal the approaches of teachers; student-centred, student-teacher centred and teacher centred.

Answers given by the participant teacher candidates to the application page were examined through descriptive analysis in order to determine the method/ technique that they belong to. Drawings of teacher candidates are coded in 1-0 format. According to this, coding 1 is made for a found match and 0 coding is made for no match. After each of the subcategories was rated in this way, it is tried to reveal the exploratory (0-4 points), conceptual (5-9 points) or traditional (10-13 points) approach of the teacher.

According to the findings of the study, it was seen that most of the preschool teacher candidates had teacher centred approach. In accordance with another finding from the study, it has been found that there is no relation between the approach and the method and technique usage of the pre-school teacher candidates. Moreover, candidate teachers stated that they commonly thought that they would have difficulty in teaching "Space and Planets" and "Heat and Temperature" subjects in all approaches.

The obtained results from the study showed that the teaching methods and techniques used by teachers with teacher centred approach and student-centred teachers are similar. In addition, candidate teachers with teacher centred approach consider themselves sufficient in science subjects. However, candidate teachers with student centred approach thought that they might have trouble in teaching science subjects. Some suggestions were made from this point. One example for these suggestions is to investigate the reasons of subjects that the candidate teachers think they will have difficulty in teaching of them. It is also possible to investigate the reasons why the teacher candidates with student centred approach consider themselves insufficient in teaching science subjects.



Eğitim Örgütlerinde Yaşanan Örgütsel Sinizmin Öncülleri ve Sonuçları Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması*

A Meta-Analysis Study on the Antecedents and Consequences of Organized Cynicism in the Educational Organizations

Miray DAĞYAR**, Gamze KASALAK***

• *Geliş Tarihi:* 09.11.2017 • *Kabul Tarihi:* 21.03.2018 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Dağyar, M., & Kasalak, G. (2018). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları üzerine bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 967-986. doi: 10.16986/HUJE.2018037797

Citation Information: Dağyar, M., & Kasalak, G. (2018). A meta-analysis study on the antecedents and consequences of organized cynicism in the educational organizations. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 967-986. doi: 10.16986/HUJE.2018037797

ÖZ: Çalışmada, Türkiye'deki ilkökul, ortaokul, lise ve üniversitelerde görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının, örgütsel sinizm düzeylerini etkileyen (öncüller) ve örgütsel sinizm düzeylerinden etkilenen (ardıl/sonuçlar) örgütsel faktörleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, ilgili konuda birbirinden bağımsız yapılmış nicel çalışmalardan elde edilen bulgular, bağımsız ve benzer araştırmaların sonuçlarını tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirmeyi amaçlayan meta-analiz yöntemi ile birleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Eğitim kurumlarında örgütsel sinizmin öncülleri ve ardıllarıyla ilgili farklı sonuçlara ulaşılmış çok sayıda araştırma bulunması, bu araştırma sonuçlarının bir bütün halinde değerlendirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Araştırmada, örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonucunda örgütsel sinizm ile sinizmi etkileyen öncül örgütsel faktörler arasında güçlü düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunurken, sinizmden etkilenen ardıl örgütsel faktörler ile çok zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişki, meta-analize dâhil edilen çalışmalarda yer verilen öncül ve ardıl alt örgütsel faktörler açısından da incelenmiştir.

Anahtar sözcükler: Örgütsel sinizm, meta-analiz yöntemi, etki büyüklüğü, öğretmen/öğretim elemanı

ABSTRACT: In the study, it was aimed to reveal organizational factors affecting the levels of organizational cynicism (antecedents) and influenced by organizational cynicism levels (consequences / outcomes) of teachers / lecturers working in primary schools, junior high schools, high schools and universities in Turkey. For this purpose, findings obtained from independent quantitative studies on the subject are combined and interpreted by a meta-analysis method which aims to bring together the results of independent and similar researches in a consistent and harmonious way. The existence of a large number of researches in educational institutions that have reached different conclusions about organizational cynicism predecessors and outcomes leads to the need to evaluate these research results as a whole. In the study, it was determined that organizational cynicism antecedents and their results were analyzed separately, and as a result there was a strong negative correlation between organizational cynicism and antecedent factors affecting cynicism, also a very weak and negative relationship with consequence factors influenced by organizational cynicism. In addition, the relationship between organizational cynicism and predecessor and successor factors has also been examined in terms of preliminary and successor sub-factors in which meta-analysis is included.

Keywords: Organizational cynicism, meta-analysis method, effect size, teacher/lecturer

* Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi tarafından SBA-2016-1711 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir ve 16.06.2017 tarihinde sona ermiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya-Türkiye. e-posta: mdagyar@akdeniz.edu.tr (ORCID: 0000-0002-7129-9236)

*** Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya-Türkiye. e-posta: gamzekalagan@akdeniz.edu.tr (ORCID: 0000-0002-5084-0054)

1. GİRİŞ

Kuramsal temelleri afetme (Eaton, 2000), beklenti (Barefoot, Dodge, Peterson, Dahlstrom ve Williams, 1989; Brandes, 1997; Mirvis ve Kanter, 1991), duygusal olaylar (Brown ve Cregan, 2008), sosyal değişim (Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003), sosyal güdülenme (Eaton, 2000) ve tutum (James, 2005) kuramlarına dayalı olarak geliştirilen örgütsel sinizmi kavramı, 1980’li yılların sonunda Kanter ve Mirvis’in (1989) sinizmin örgütlerde neden yaygınlaştığını ortaya çıkarmak amacıyla hazırladıkları “Sinik Amerikanlar” adlı kitabı gerçekçi olmayan yüksek beklentilerine, oluşan yüksek beklentilerinin karşılanmaması sonucunda hayal kırıklığı yaşamalarına ve hüsrana uğramalarına odaklanılmaktadır (Andersson, 1996; Kanter ve Mirvis, 1989). Bu görüşe ek olarak, işgörenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin “olumsuz tutumları” ile “küçük düşürücü” ve “eleştirici” davranışta bulunma eğilimleri, çalıştıkları kurumun “bütünlük”ten ve “dürüstlük”ten yoksun olduğunu düşünme inançlarını da kapsamaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998).

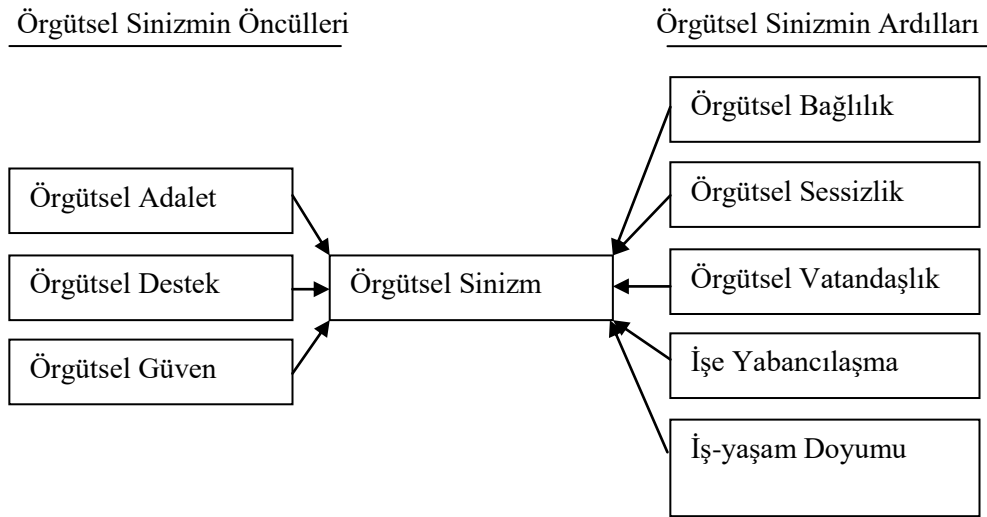
İşgörenlerin çalıştıkları kurumlarına yönelik “hüsrana”, “hayal kırıklığı” ve “olumsuz duygular” gibi güvensizlikle sembolize edilen tutumsal olguları (Andersson ve Bateman, 1997) ele alan örgütsel sinizm kavramı, (i) *bilişsel*, (ii) *duyuşsal* ve (iii) *davranışsal* boyutlar kapsamında ele almak mümkündür (Brandes, 1997). Bilişsel sinizm ile örgütlerin dürüstlük, güven ve adaletten yoksun olduğu inancı vurgulanmaktadır (Abraham, 2000; Dean vd., 1998). Dolayısıyla kurumların yalancı, samimiyetsiz, güvenilmez, tembel (Cook ve Medley, 1954), dengesiz, hilekâr, bencil (Barefoot vd., 1989) ve gaddar (O’Hair ve Cody, 1987) işgörenden oluştuğu inancı hakimdir. Duyuşsal sinizm işgörenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin sinirlilik, kızgınlık, gerilim ve endişe duyma gibi duygusal tepkileri (Abraham, 2000; Dean vd., 1998) yansıtmaktadır. Davranışsal sinizm ile, işgörenlerin kurumlarında yaşanacak olaylar hakkında karamsar tahminlerde bulunmaları ile kurum ve kurum çalışanları hakkında yakınmaları, yapıcı olmayan eleştirilerde bulunmaları ve alaycı davranışlar sergilemeleri ifade edilmektedir (Dean vd., 1998). İşgörenlerin birbirleriyle anlamlı bir şekilde bakışmaları, alaycı ve küçümser bir şekilde gülümsemeleri de sinik davranışlara örnek gösterilmektedir (Brandes ve Das, 2006).

Örgütsel sinizm kavramına ilişkin araştırmalar, başlangıçta işletme kurumlarında incelenmeye başlanmıştır. 2000’li yılların başında ise eğitim kurumlarında da örgütsel sinizmin yansımaları gerçekleşmiştir (Arabacı, 2010; James, 2005; Gün ve Atanur Baskan, 2017; Qian ve Daniels, 2008). Bunun nedeni, eğitim kurumlarının örgütsel yapısının bürokratik özelliklere sahip olması (Albrecht, 2002), kurumsal başarıyı yakalamaları, kalite ve verim merkezli yeni uygulamalar gerçekleştirebilmeleri, eğitim işgörenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin tutumlarına bağlı olmasıdır (Ercan, 2006). Dolayısıyla eğitim kurumlarındaki işgören çeşitliliğinin (öğretmenler, okul yöneticileri, maarif müfettişleri, öğretim elemanları vb.) oluşturduğu tutumsal, ilgisel, yaşam biçimi, kültürel, inançsal, değerleri ve kişilik özellikleri gibi birçok farklılıklar da örgütsel sinizmin belirleyicileri olarak gösterilebilir.

Alanyazında eğitim kurumlarında örgütsel sinizm kavramıyla ilgili birçok nitel ve nicel araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu araştırmalarda eğitim kurumu işgörenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri (Arslan, 2012; Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016; Doğan-Kılıç, 2013; Helvacı ve Çetin, 2012; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Kalağan ve Güzeller, 2010; Korkut ve Aslan, 2016; Özgan, Çetin ve Külekçi, 2011) belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, eğitim kurumlarındaki örgütsel sinizm ile ilgili yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak örgütsel değişkenlerle olan ilişkilerini incelemeye yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle örgütsel sinizmin öncüllerinden örgütsel adalet (Çetin, Özgan ve Bozbayındır, 2013; Özcan, 2014; Uğurlu, Köybaşı ve Öncel, 2016), örgütsel destek (Erkol, 2015; Kasalak ve Aksu, 2014) ve örgütsel güven (Kara, Güneş ve Aydoğan, 2015; Karcıoğlu ve Naktiyok, 2015) ile örgütsel sinizmin sonuçlarından iş doyumunu (Korkmaz, Okçu ve Uçar, 2015; Yar, 2013), yabancılaşma (Çivilidağ, 2015), örgütsel sessizlik (Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016; Kalay, Oğrak, Bal ve

Nişancı, 2014), örgütsel bağlılık (Atmaca, 2014; Ergen, 2015; Çanak, 2014; Yaşar ve Özdemir, 2016) ve örgütsel vatandaşlık (Yar ve Serin, 2015) ilgili çok sayıda araştırmaya ulaşmak da mümkündür.

Eğitim kurumlarında örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçlarıyla ilgili çok sayıda çalışmaya ulaşmak mümkün olsa da, var olan araştırmaların bir bütün halinde değerlendirilememiş olması alanyazın için büyük bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Her alanda olduğu gibi sosyal bilimlerde de tek bir araştırmanın yeterince kesin sonuçlar üretmesi beklenemez. Araştırmalar, maliyet, zaman, mekân gibi nedenlerle zorunlu olarak sınırlı alanlarda gerçekleştirilmekte ve araştırma sonuçları da bu faktörlerden etkilenebilmektedir. Dolayısıyla alanyazında, benzer problemleri açıklamaya çalışan araştırma bulgularının sentez ve yorumlanmasına ihtiyaç vardır (Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin, 2014). Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye’deki eğitim kurumlarındaki görev yapan işgörenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sinizmi etkileyen ve örgütsel sinizmden etkilenen örgütsel faktörler arasındaki ilişkileri gösteren etki büyüklüklerini belirlemektir.



Şekil 1.1. Araştırmanın Teorik Modeli

Yapılan çalışmanın amacı, Türkiye’deki ilkökul, ortaokul, lise ve üniversitelerde görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sinizmin öncül ve ardıl örgütsel faktörleri arasındaki ilişkileri gösteren etki büyüklüklerini belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin verilerin frekans ve yüzde dağılımları nedir?
2. Örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçlarının, eğitimcilerin örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi nedir?
3. Alan yazında örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkileri inceleyen yayımlanmış ve yayımlanmamış çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl alt örgütsel faktörler arasındaki ilişki nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Meta-Analiz Yöntemi

Araştırmada, meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’deki ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde eğitim kurumlarında görevli öğretmen/öğretim elemanlarının üzerinde

yapılmış birbirinden bağımsız ama benzer bireysel çalışmalardan elde edilen istatistikî verileri, meta-analiz yöntemiyle bir araya getirip, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde daha net bir yargıya varabilmek amaçlanmıştır. Bunun için de, alanyazındaki çalışmalarda, Türkiye'deki eğitim kurumlarında görevli öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeylerini etkileyen (örgütsel adalet, örgütsel destek, örgütsel güven) ve örgütsel sinizm düzeylerinden etkilenen (örgütsel bağlılık, örgütsel sessizlik, örgütsel vatandaşlık, işe yabancılaşma, iş-yaşam doyumu) örgütsel faktörlerin etkisini araştıran çalışmalar incelenmiştir.

Meta-analiz, belirlenmiş bir konuda yapılmış deneylerin tamamını kapsamlı bir şekilde analiz etmede kullanılan bağımsız ve benzer araştırmaların sonuçlarını tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirmeyi amaçlayan ve yapılmış analizlerin tekrar analizini sağlayan bir alan yazın tarama yöntemidir (Cohen, 1998; Radin ve Ferrari, 1991).

Bilgilerin birleştirilmesi ve bütün halinde yorumlanabilmesini amaçlayan ve nicel bir çalışma olan meta-analiz yönteminde, diğer alan yazın taramalarında kullanılan sezgisel çıkarımların yerine, standart sayısal verilere dayalı çıkarımlar yapılmaktadır (Radin, 2002; Cohen, Welkowitz ve Ewen, 2000). Ayrıca, meta-analiz sayesinde, bulguları birleştirilecek olan çalışmaların bağımsız değişkenlerinin kodlanması yoluyla bireysel çalışmalar denetlenmekte ve kötü tasarlanmış çalışma sonuçları elenebilmektedir. Meta-analiz yönteminde, farklı çalışma sonuçlarının istatistikî tekniklerle birleştirilmesi amaçlandığı için, çalışmalar arasındaki heterojenlik problemi ortadan kaldırılabilir. Yayımlanmış çalışmaların yanında yayımlanmamış çalışmaların bulgularından da yararlanılması gerektiği için, çalışmalarda etkisine bakılan değişken lehine yayım yanlılığı olabilir önyargısı yok edilebilmektedir.

Meta-analiz çalışmalarının temel birimi etki büyüklüğüdür. Bu kavram iki değişken arasındaki ilişkinin ya da uygulama etkisinin büyüklüğünü belirlemek için kullanılmaktadır (Boranstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Yapılan meta-analiz çalışmasında, etki büyüklüğü değerlerini yorumlanmak için, aşağıda verilen Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre korelasyona dayanan etki büyüklüğü sınıflamasından yararlanılmıştır.

- 0.00 etki büyüklüğü değeri < 0.10 ise çok zayıf düzeyde etki
- 0.11 etki büyüklüğü değeri < 0.30 ise zayıf düzeyde etki
- 0.31 etki büyüklüğü değeri < 0.50 ise orta düzeyde etki
- 0.51 etki büyüklüğü değeri < 0.80 ise güçlü düzeyde etki
- Etki büyüklüğü değeri < 0.81 ise çok güçlü düzeyde etki

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışmaya, araştırmanın amacına uygun yurt içinde yapılmış yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, dergilerde yayımlanmış makaleler, elektronik kaynaklar üzerinden yayım yapan uluslararası veri tabanlarından elde edilmiş makale ve bildirimler dâhil edilmiştir.

Belirlenen üniversite kütüphanelerinin elektronik katalogları, araştırmacı tarafından kütüphanelere çevrimiçi uzaktan erişimle ya da ilgili üniversitenin kütüphanesine gidilerek tarama yapılmıştır. Atıf indekslerinden ve veri tabanlarından; Science Citation Index, Social Science Citation Index, Arts and Humanities Citation Index, ERIC (Educational Resources Information Center), Proquest Digital Dissertations taranmıştır. Ayrıca sadece özetine ya da başlığına ulaşılabilmemiş çalışmaların bütününe de, araştırmacılarına e-posta gönderilmesi yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Ek olarak eğitim alanında yapılmış konferans ve kongrelerin bildiri kitapçıkları da taranmıştır.

Elektronik taramalarda “örgütsel sinizm”, “meta-analiz”, “öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri”, “öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri” ifadeleri ve aynı ifadelerin İngilizce karşılıkları tırnak içinde ve tırnak içinde verilmeden yazılarak araştırma yapılmıştır. Ulaşılan kaynakların kaynakçaları da incelenerek yeni kaynaklara erişim sağlanmıştır.

Yapılması planlanan geniş çaplı alanyazın taramasından önce konuyla ilgili yeterli sayıda çalışma olup olmadığı hakkında fikir sahibi olabilmek adına Yüksek Öğretim Kurumu katalog tarama hizmetinden ve Google akademik arama motorundan yararlanılarak ilgili konuda alanyazın taraması yapılmış ve Araştırmanın amacına uygun 50 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu sayı geniş bir alanyazın taraması sonucunda 142 çalışma sayısına ulaşmış ve bu doğrultuda elde edilen çok sayıdaki bireysel çalışmayı kapsayabilecek bir meta analiz çalışmasının yapılması gereklilik haline gelmiştir. Geniş alanyazın taraması sonucunda ulaşılmış olan çalışmalar arasından meta-analize dâhil edilme kriterlerini taşımayanlar elenmiş ve sonuç olarak 22 çalışmanın verilerinin meta-analize dâhil edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu 22 çalışmadan dört tanesinde (Çivilidağ, 2015; Iraz, Fındık ve Eryeşil, 2012; Kılınç, 2014; Yorulmaz ve Çelik, 2016) meta-analize veri girişi yapılabilecek birden fazla alt boyut bulunmasından dolayı, meta-analize 26 çalışmanın verilerinin girildiği kabul edilmiştir. Bir araştırmanın meta-analize dâhil edilme ölçütleri, bulgularından yararlanılacak çalışmaların araştırma konusu kapsamında olmaları ve analiz için gerekli istatistik verilere sahip olmalarıdır (Wilson, Lipsey ve Derzon, 2003). Yapılan araştırmanın meta-analizine dâhil edilen araştırmalarda;

1. Araştırmanın amacı, Türkiye’deki eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) görev yapan öğretmen ve öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeylerini etkileyen örgütsel faktörleri ve/veya öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeylerini sonucunda oluşan örgütsel faktörleri araştırmak olarak net bir şekilde belirtilmiştir.

2. Araştırmanın etki büyüklüğünü hesaplamak için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının ve örneklem büyüklüğünün verilmesi gerekmektedir. Korelasyon yerine kısmi korelasyon ve regresyon katsayılarının verildiği çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir.

3. Değişkenlerin sadece alt boyutlarına dair korelasyonları veren ve genel korelasyonların verilmediği çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

4. 2010-2016 yılları temel alınmış ve 2010 yılından başlamak üzere, 2017 yılına kadar yapılmış çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

5. Çalışmalar konusunda, ilgili konuda sadece Türkiye’deki eğitim kurumlarında yapılmış araştırmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Yapılan geniş çaplı alanyazın taraması sonrasında, meta-analize dâhil edilme kriterlerini karşılayan çalışmalar incelenmiş ve araştırmacılar tarafından kodlama formu geliştirilmiştir. Kodlama formu, meta-analize dâhil edilen çalışmalardan belirlenen bağımsız değişkenlerle ilgili bilgilerin kodlanarak sayısal verilere dönüştürülmesinde kullanılmaktadır. Araştırmada, kodlama sürecinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kodlamalar alan uzmanı iki akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Meta-analiz çalışmalarında, iki ya da daha fazla kodlayıcı arasındaki kodlama benzerliklerini ölçen Krippendorff Katsayısı, Cohen’in Kappa katsayısı veya kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı meta-analiz çalışmalarında kodlama formunun güvenilirliğini belirlemede kullanılmaktadır (Leary, 2012). Araştırmada da kodlama sürecinin güvenilirliğini belirleyebilmek amacıyla, beş araştırmanın kodlanan bulgularından yola çıkılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik test edilmiş ve araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değer de, kodlama sürecinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Ergene, 1999). Sonuç olarak, araştırmada aşağıda verilen alt değişkenler kapsamında kodlamalar yapılmıştır:

1. Araştırmanın yapıldığı yıl
2. Araştırmanın türü
3. Korelasyon katsayıları (Pearson korelasyon katsayısı)
4. Örneklem sayıları
5. Araştırmanın yapıldığı okul türü
6. Araştırmanın yapıldığı coğrafi bölge.

2.3. Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada, meta-analize dâhil edilen her araştırmanın etki büyüklüğü değerleri ve birleştirilmiş etki büyüklüğü Comprehensive Meta Analysis v2.0 (CMA) İstatistiksel Paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.

CMA programı, etki büyüklüğü hesaplamalarında meta-analizde yer alan çalışmaların rapor edilmiş bulgularını kullanarak etki büyüklüklerini hesaplamaktadır. Her çalışmayı ortak bir değer altında buluşturabilmek için CMA programı, her bir çalışma için etki büyüklüğü hesaplama kolaylığı sunmaktadır. Ayrıca araştırmada, her bireysel araştırmanın aynı hipotezi test edip etmediğini belirlemek için CMA programından yararlanılarak heterojenlik testi yapılmıştır. Ek olarak Araştırmada betimsel verilerin analizinde, SPSS 15.0 istatistiksel paket programından da yararlanılmıştır. İstatistiksel analizlerin önemlilik düzeyi olarak .05 değeri seçilmiştir. Kodlama formunun veri girişinde ise Microsoft Excel 2007 programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, “meta-analize dâhil edilen araştırmalara ilişkin verilerin frekans ve yüzde dağılımları nedir?” sorusu ilk alt problem olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle meta-analize dâhil edilen çalışmaların yayım yıllarına göre yayım sayısı dağılımı Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Meta-analize dâhil edilen çalışmaların yıllara göre yayım sayısı dağılımı

Yayım Yılı	Yayım Sayısı	Yayım Yılı	Yayım Sayısı
2010	1	2014	4
2011	3	2015	4
2012	3	2016	5
2013	6		
Toplam		26	

Tablo 1’ de görüldüğü gibi, çalışmaya 2010-2016 yılları ve arasında yapılmış 26 tane çalışma dâhil edilmiştir. Tablo 1’de verilen yayım sayılarına göre, geçmişten günümüze örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları üzerine yapılmış çalışma sayısının artış gösterdiği görülmektedir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin kategorik bağımsız değişken verilerinin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Kategorik Bağımsız Değişkenler	Frekans	Yüzde	Toplam(f/%)
Örgütsel Sinizmi Etkileyen ya da Sinizmden Etkilenen			
Örgütsel Faktörler			

Öncül Örgütsel Faktörler	7	26.92	26/100.00
Sonuç/Ardıl Örgütsel Faktörler	19	73.08	
Yayın Türü			
Makale	15	57.69	
Tez Çalışması	7	26.92	26/100.00
Bildiri	4	15.39	
Yayın Durumu			
Yayımlanmış	15	57.69	26/100.00
Yayımlanmamış	11	42.31	
Okul Türü			
İlkokul	11	42.31	
Ortaokul	3	11.54	
Lise	1	3.84	26/100.00
Üniversite	8	30.77	
İlkokul + ortaokul + lise	3	11.54	
Coğrafi Bölgeler			
Akdeniz	2	7.69	
Ege	2	7.69	
Marmara	4	15.39	
Karadeniz	4	15.39	
İç Anadolu	6	23.07	26/100.00
Doğu Anadolu	5	19.23	
Güneydoğu Anadolu	3	11.54	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın meta-analizine dâhil edilen, akademik hakemli bir dergide yayımlanmış makalelerin sayısı 15, yayımlanmamış tez çalışmaları ve bildiri raporlarının sayısı ise 11’dir. Meta-analize dâhil edilen yayımlanmış ve yayımlanmamış çalışmalarla ilgili elde edilen bu bulgu, araştırmada yayım yanlılığı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların örneklemelerine bakıldığında, 11 araştırmanın ilkökulda, 3 tanesinin ortaokulda, 1’inin lisede ve 8 tanesinin de üniversitelerde yapılmış olduğu görülmektedir. Bunların yanında bazı çalışmalarda (Polat ve Güngör, 2014) örneklem grupları karıştırılmış ilkökul + ortaokul + liselerde (f=3) görev yapan öğretmenler karışık olarak örneklemi oluşturmuşlardır. Bu çalışmalarda, örneklem sayıları, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre ayrı ayrı verilmiş olsa da, çalışmaların bulgularında, öğretmenlerin sinizm düzeyleri ile öncül ve ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi veren değerler verilirken bu ayırım gözetilmediği için, yapılan araştırmada da okul türüne göre gruplama bu şekilde ele alınmıştır. Çalışmada, meta-analize dâhil edilen araştırmaların yapıldığı yer, Türkiye’nin coğrafi bölgeleri olarak kategorileştirilerek verilmiştir. Buna göre, ilgili çalışmaların en çok Karadeniz (f=4), Doğu Anadolu (f=5), Marmara (f=4) ve İç Anadolu (f=6) bölgelerinde yapılmış olduğu görülmektedir.

3.2. Araştırmanın ikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, “Örgütsel sinizmin öncülleri ve ardıllarının, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara erişebilmek için yapılan analizin sonuçları Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3: Örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçlarına ilişkin meta-analiz

Örgütsel Model	N	Etki Büyüklüğünün % 95 Güven Aralığı			Heterojenlik Testi			
		Etki Büyüklüğü (EB)	Alt Sınır	Üst Sınır	Q Değeri	df	P	I ²

Faktör									
Öncül	Sabit	7	-0.56	-0.58	-0.54	76.15	6	0.00	92.12
	Rastgele	7	-0.57	-0.65	-0.48				
Ardıl	Sabit	19	-0.14	-0.16	-0.12	1140.62	18	0.00	98.42
	Rastgele	19	-0.10	-0.28	0.09				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Türkiye'de görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile sinizm düzeylerini etkileyen öncül faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek için heterojenlik testi yapılmıştır. Heterojenlik testi sonucuna göre ($Q=76.15$; $p<.05$) dağılımın homojen olmadığı (heterojen olduğu) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmada, sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre öncül örgütsel faktörlerin, %95 güven aralığının alt sınırı -0.65, üst sınırı -0.48 olmak üzere, etki büyüklüğü -0.57 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, Cohen ve diğerine (2007) göre yorumlandığında, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile sinizmi etkileyen öncül örgütsel faktörler arasında güçlü düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Aynı şekilde, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile sinizm düzeylerinden etkilenen ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için yapılan heterojenlik testi sonucunda, ($Q=1140.62$; $p<.05$) dağılımın heterojen olduğu, dolayısıyla sonuçları yorumlamada rastgele etkiler modelinin dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ardıl örgütsel faktörlerin, %95 güven aralığının üst sınırı 0.09, alt sınırı -0.28 ve etki büyüklüğü de -0.10 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, Cohen ve diğerlerine (2007) göre yorumlandığında, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile sinizmden etkilenen ardıl örgütsel faktörler arasında çok zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Ek olarak araştırmada, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile öncül ve ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkileri gösteren etki büyüklüğü değerlerinin doğruluğunu kanıtlayabilmek için, Klasik Güvenli N (Classic Fail-Safe N) analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Klasik güvenli N analizi

Meta-analizin Gücü	Örgütsel Sinizm ve Öncül Örgütsel Faktörler	Örgütsel Sinizm ve Ardıl Örgütsel Faktörler
Z değeri	-38.30	-9.76
p-değeri	0.00	0.00
Alfa değeri	0.05	0.05
Alfa değeri için Z değeri	1.95	1.95
N	7	19
p>alfa sonucu için gerekli çalışma sayısı	2667	453

Tablo 4'te verilen Klasik Güvenli N analizinde, hem öncül hem de ardıl örgütsel faktörler için geçerli olmak üzere, p değerinin alfa değerinden küçük olması, yapılan meta-analiz çalışmasının her iki bulgu için de güçlü ve güvenilir olduğunun göstergesi kabul edilmektedir. Elde edilen bulgulara göre, meta-analiz çalışmasının sonucunu geçersiz kılmak için örgütsel sinizm ile öncül örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi araştıran 2667 tane, örgütsel sinizm ile ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi inceleyen de 453 tane bireysel araştırmanın daha analize eklenmesi gerekmektedir ($p<.05$).

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

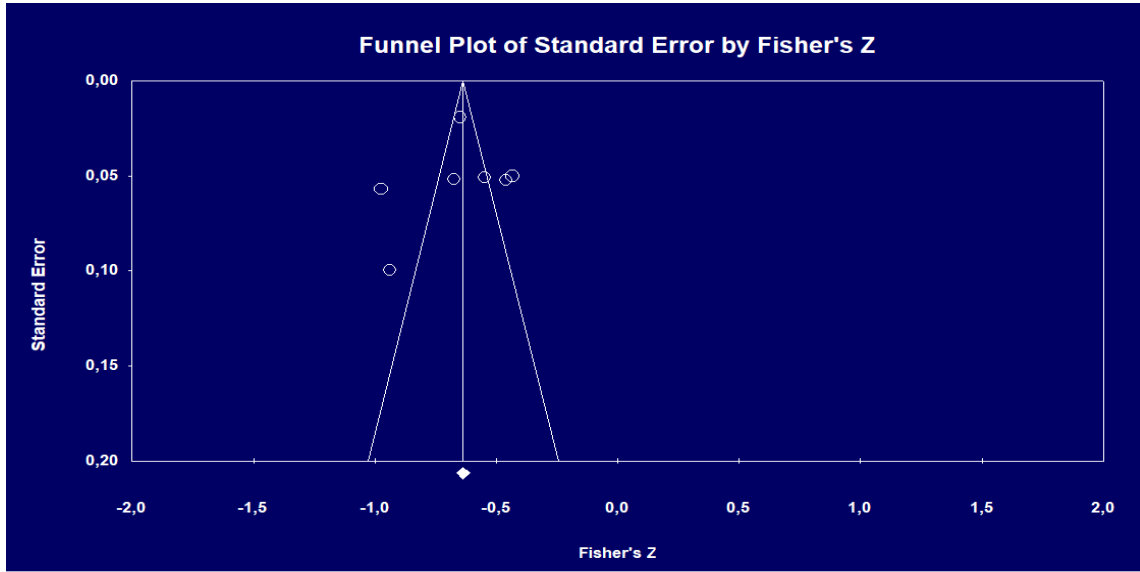
Araştırmada, “Alanyazında örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkileri inceleyen yayımlanmış ve yayımlanmamış çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara erişebilmek için yapılan analizin sonuçları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5: Öncül ve ardıl örgütsel faktörlere göre yayım yanlılığı analiz sonuçları

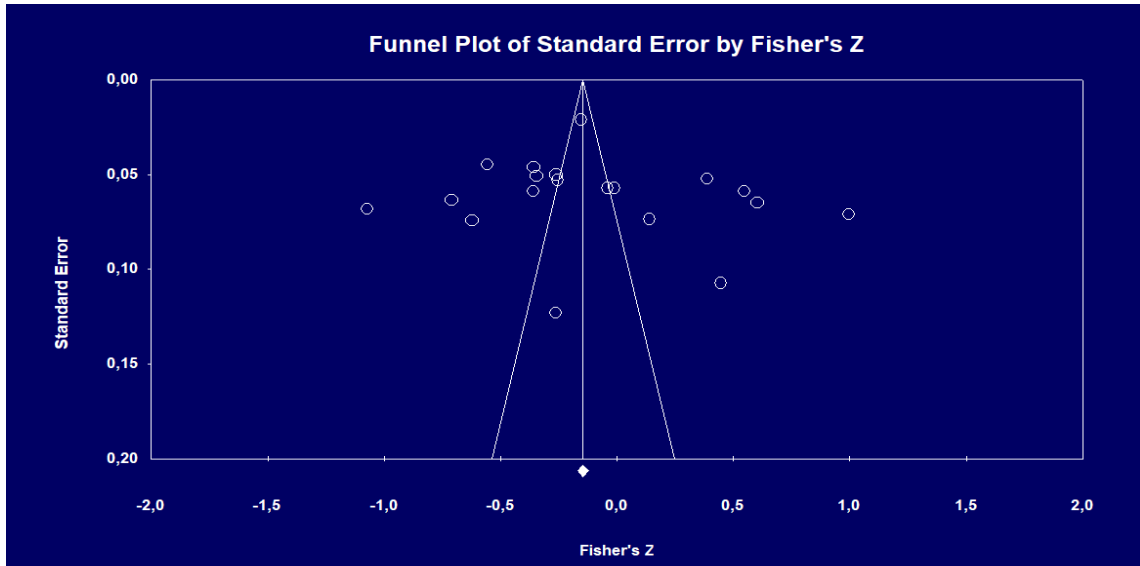
Örgütsel Faktör	Yayım Durumu	N	Etki Büyüklüğünün % 95 Güven Aralığı			Heterojenlik Testi		
			Etki Büyüklüğü	Alt Sınır	Üst Sınır	Q Değeri	df	P
Öncül	Yayımlanmış	2	-0.61	-0.83	-0.21	0.11	1	0.73
	Yayımlanmamış	5	-0.55	-0.62	-0.47			
	Toplam							
Ardıl	Yayımlanmış	13	-0.01	-0.28	0.24	2.63	1	0.10
	Yayımlanmamış	6	-0.27	-0.40	-0.12			
	Toplam							

Tablo 5’te görüldüğü gibi, rastgele etkiler modeline göre, Türkiye’de görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile öncül faktörler arasındaki ilişkiyi inceleyen yayımlanmış çalışmaların etki büyüklüğü ortalaması -0.61; yayımlanmamış çalışmaların etki büyüklüğü ortalaması ise -0.55 olarak bulunmuştur. Ayrıca örgütsel sinizm ile ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi inceleyen yayımlanmış çalışmaların etki büyüklüğü -0.01, yayımlanmamış çalışmaların etki büyüklüğü ise -0.27 olarak hesaplanmıştır. Yapılan heterojenlik testi sonuçlarına göre de, her iki analiz içinde yayımlanmış çalışma ve yayımlanmamış çalışma sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($Q_{\text{öncül}}=0.11$; $p>.05$; $Q_{\text{sonuç}}=2.63$; $p>.05$). Diğer bir deyişle, her iki analiz için de, meta-analiz için seçilen çalışmalardan yayımlanmış olanlar ile yayımlanmamış olanların etki büyüklüğü ortalamaları birbirine yakın, homojen dağılım göstermektedir. Bu durumda, araştırmanın meta-analizine dâhil edilen çalışmalar için yayım yanlılığının söz konusu olmadığı söylenebilir.

Yapılan yayım yanlılığı analizi yanında, meta-analize dâhil edilen çalışmaların yanlı olup olmadığı hakkında ek bilgi vermesi için Şekil 3.1 ve Şekil 3.2’ de Huni (Funnel) Grafiği oluşturulmuştur.



Şekil 1. Örgütsel sinizm ile öncül örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla meta-analize dâhil edilen çalışmalarda yayım yanlılığı durumunu gösteren huni grafiği



Şekil 2. Örgütsel sinizm ile ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla meta-analize dâhil edilen çalışmalarda yayım yanlılığı durumunu gösteren huni grafiği

Şekil 3.1 ve Şekil 3.2’de görüldüğü gibi, her iki grafikte de çalışmalar asimetrik bir dağılım göstermemektedir. Diğer bir deyişle, dağılım tek bir tarafta yoğunlaşmamıştır. Dağılımın asimetrik olmaması yani grafikte çarpık bir dağılımın olmaması da çalışma örnekleminin, aralarındaki ilişkinin araştırıldığı örgütsel faktörlerden biri lehine yanlı olmadığı anlamına gelmektedir (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Grafikten istatistiksel bilgi alınmadığı için çalışma örnekleminin yanlı seçilmediğini istatistiksel olarak ortaya koyacak Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları testine de (Begg and Mazumdar’s rank correlation test) başvurulmuştur. Testten elde edilen analiz sonuçları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6: Örneklemeye alınan çalışmaların yanlılık durumu

Yanlılık Durumu	Örgütsel Sinizmle Öncül Örgütsel Faktörler	Örgütsel Sinizmle Ardıl Örgütsel Faktörler
Tau	-0.33	0.18
Tau'nun Z değeri	1.05	1.08
P değeri (1 uçlu)	0.14	0.13
P değeri (2 uçlu)	0.29	0.27

Tablo 6'ya göre, yapılan araştırmanın her iki meta-analizine dâhil edilen çalışmaların yanlı olmadığı bulgusu bir kez daha kanıtlanmaktadır ($\tau_{\text{öncül}}=-0.33$, $p>.05$; $\tau_{\text{ardıl}}=0.18$, $p>.05$).

3.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada, “Örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl alt örgütsel faktörler arasındaki ilişki nedir?” alt problemine ilişkin bulgulara erişebilmek için yapılan analizin sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7: Örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl alt örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi veren meta-analiz

Örgütsel Faktör	Alt Örgütsel Faktörler	Etki Büyüklüğünün % 95 Güven Aralığı				Heterojenlik Testi		
		N	EB	Alt Sınır	Üst Sınır	Q Değeri	df	P
Öncül	Örgütsel adalet	3	-0.52	-0.61	-0.42	0.68	2	0.71
	Örgütsel destek	2	-0.62	-0.80	-0.33			
	Örgütsel güven	2	-0.61	-0.83	-0.21			
	Toplam							
Ardıl	İş-yaşam doyumu	2	-0.43	-0.57	-0.26	95.49	4	0.00
	İşe Yabancılaşma	2	0.64	0.31	0.83			
	Örgütsel bağlılık	8	-0.38	-0.57	-0.14			
	Örgütsel sessizlik	3	0.44	0.32	0.55			
	Örgütsel vatandaşlık	4	-0.17	-0.25	-0.09			
	Toplam							

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerde, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmen ve öğretim elemanlarının, çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel sinizm düzeyleri ile sinizm düzeylerini etkileyen öncül alt örgütsel faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren etki büyüklüğü değerleri anlamlı farklılık göstermektedir. ($Q_{\text{öncül}}=0.68$; $p<.05$). Öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel güven ($r=-0.61$); örgütsel destek ($r=-0.62$) ve örgütsel adalet ($r=-0.52$) arasında negatif yönde güçlü düzeyde ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen/öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma yönelik olan örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça, örgüte duydukları güven, örgütten aldıkları destek ve örgüt içindeki adalet algısının güçlü düzeyde azaldığı söylenebilir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Türkiye’de görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel sinizm düzeyleri ile sinizm düzeylerinden etkilenen ardıl alt faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren etki büyüklüğü değerleri anlamlı farklılık göstermektedir. ($Q_{\text{sonuç}}=95.49$; $p<.05$). Elde edilen analiz sonuçları, öğretmen/öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma olan örgütsel sinizm düzeyleri ile işe yabancılaşma ($r=0.64$) örgütsel faktörü arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Diğer taraftan örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık ($r=-0.38$) ve iş-yaşam doyumu ($r=-0.43$) arasında negatif yönlü, örgütsel sessizlik ($r=0.44$) ile de pozitif yönlü olan orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgulara göre, Türkiye’de görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının, çalıştıkları

kurumlara yönelik olan sinizm düzeylerinin yüksek olması, öğretmen/öğretim elemanlarının işlerine yabancılaşma düzeylerini ve örgüt içi sessizliği arttırmaktadır. Diğer taraftan öğretmen/öğretim elemanlarının örgüte olan bağlılığını, iş-yaşam doyumlarını ve örgütsel vatandaşlık ($r=-0.17$) algılarını düşürmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

2010-2016 yılları arasında yapılmış çalışmaların dâhil edildiği bu meta-analiz çalışmasında; çeşitli düzeyde eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) görev yapmakta olan öğretmen ve öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeylerini etkileyen öncül örgütsel faktörler ve örgütsel sinizm düzeylerinden etkilenen ardıl örgütsel faktörler kategorileştirilmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, öncül örgütsel faktörler; örgütsel adalet, örgütsel destek ve örgütsel güven olarak belirlenmiştir. Ardıl örgütsel faktörler ise örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, işe yabancılaşma, iş-yaşam doyumunu ve örgütsel sessizlik olarak ele alınmıştır.

Meta-analize dâhil edilen ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makalelerin sayısı 15, yayımlanmamış tez çalışmaları ve bildiri raporlarının sayısı ise 11'dir. Çalışmanın meta-analizine hakemli bir dergide yayımlanmış makaleler yanında alanyazındaki mevcut yayımlanmamış tez ya da bildiri çalışmalarından elde edilen bulgulara da yer verilmesi meta-analize yöneltilen yayım yanlılığı eleştirisinin önüne geçmek içindir. Meta-analiz yöntemine, yayımlanmış olan çalışmaların genel olarak etkisi araştırılan yöntem lehine anlamlı sonuçlar verme ihtimalinin yüksek olması nedeniyle, yanlı çalışmaların dâhil edilmiş olabileceği yönünde eleştiri getirilmektedir. Bu eleştiriye “yayım yanlılığı” denilmekte ve meta-analiz çalışmalarına, yayımlanmış çalışmalar yanında mümkün olduğunca yayımlanmamış çalışma sonuçlarının da dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). Yapılan meta analiz çalışmasında örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl örgütsel faktörler arasındaki ilişkileri inceleyen yayımlanmış ve yayımlanmamış çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, her iki analiz için de, meta-analiz için seçilen çalışmalardan yayımlanmış olanlar ile yayımlanmamış olanların etki büyüklüğü ortalamaları birbirine yakın, homojen dağılım göstermektedir. Bu durumda, araştırmanın meta-analizine dâhil edilen çalışmalar için yayım yanlılığının söz konusu olmadığı söylenebilir.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların daha çok ilkokul ($x=15$) ve üniversite ($x=8$) düzeylerinde yapılmış olduğu, yapılan betimsel analiz sonucunda belirlenmiştir. Ayrıca, meta-analize dâhil edilen çalışmaların, en çok İç Anadolu ($x=6$) ve Doğu Anadolu ($x=5$) bölgelerinde yürütülmüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakılarak, Türkiye’de görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri hakkında daha net bilgilere sahip olmak adına, yapılan çalışma sayılarının arttırılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sinizmin öncül örgütsel faktörleri arasında güçlü düzeyde negatif yönlü ($r=-0.57$); örgütsel sinizmin ardıl örgütsel faktörleri arasında ise çok zayıf düzeyde negatif yönlü ($r=-0.04$) anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütlerinde örgütsel sinizm ile ilgili ülkemiz ve yurt dışı kaynaklı alanyazın incelendiğinde, örgütsel sinizmin, sinizmi oluşturan örgütsel faktörler bağlamında ele alındığı görülmektedir (Aslan ve Yılmaz, 2013; James, 2005; Nartgün ve Kartal, 2013; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015). Yapılan araştırmada da, örgütsel sinizm ile öncül ve ardıl örgütsel faktörlerin ilişkisi tek tek ele alındığında, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri ile öncül örgütsel faktörlerden; örgütsel adalet ($r=-0.52$); örgütsel destek ($r=-0.62$) ve örgütsel güven ($r=-0.61$) arasında negatif yönde güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça, örgüte duydukları güven, örgütten aldıkları destek ve örgüt içindeki adalet algılarının güçlü

düzye azaldığı söylenebilir. Alanyazında da örgütsel sinizmi etkileyen öncül örgütsel faktörler ile ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında, örgütsel adalet, örgütsel sinizmi etkileyen önemli örgütsel faktörlerden birisi olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalarda, işgörenlerin örgütlerine olan adalet algıları azaldıkça, örgütsel sinizm düzeylerinin daha çok yükseldiği belirlenmiştir (Bernerth, Armenakis, Feild ve Walke, 2007; Bommer, Rich ve Rubin, 2005; Chrobot-Mason, 2003; FitzGerald, 2002; James, 2005; Lucyzyvek, 2007; Wilkerson, 2001). James'e (2005) göre; örgütsel adaletin azlığı işgörenleri olumsuz etkileyerek, işgörenlerin örgüte ilişkin sinik tutumlar geliştirmesine neden olmaktadır. Örgütsel güven ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında; örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça, örgütsel güven düzeyinin azaldığı belirlenmiştir (Chrobot-Mason, 2003; Turner ve Valentine, 2001). Bommer ve diğerleri (2005), örgütsel sinizmin, adaletsizlik inancının ve güvensizlik duygusunun artmasına ve bunun sonucunda örgüte ilişkin eylemlerin çoğalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Brandes (1997) güven ve örgütsel sinizmi üç farklı boyutta temellendirilmiştir: (i) Güven eksikliği, deneyim eksikliği üzerine temellendirilmektedir. Buna göre, bir birey, diğer gruba güvenmede kendinden emin olmak için yeterli deneyime sahip değildir. Buna karşılık sinizm kesinlikle deneyime dayandırılmaktadır. Bir birey, böylesi bir güveni doğrulamak için deneyim eksikliğine dayanarak, diğer bir bireyin diğer gruba karşı olan güven eksikliğini kolaylıkla hayal edebilmektedir. Yalnız benzer koşullarda olan bir bireyin diğer grupla ilgili sinik olması olası bir durum değildir (değer eksikliğini bildirmek, acıyı ve utancı yaşamak vb.). (ii) Güven, güvenen kişinin iyi olmasını önemseyen belirli bir eylemi gerçekleştirmek için diğer bir gruba karşı hassasiyet gerektirmektedir. Yine de, sinizm bir ön koşul olarak kişilerarası hassasiyeti gerektirmemektedir. Hassasiyetin yokluğunda güvenin hiçbir anlamı olmazken, bir kişi hassas ya da savunmasız olmadan da kesinlikle sinik olabilir. (iii) Güven, iki ya da daha çok grup arasındaki işbirliğini kolaylaştırmaya yönelebilir. Sinizm ise, işbirliğine yönelik bir iddia içermemektedir (Brandes, 1997; James, 2005). Alanyazın incelendiğinde, algılanan örgütsel destek ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Brandes, 1997; Brandes, Das ve Hadeni, 2006; Byrne ve Hochwarter, 2007; Cole, Brunch ve Vogel, 2006; James, 2005; Treadway, Hochwarter, Ferris, Kacmar, Douglas, Ammeter ve Buckley, 2004). Algılanan örgütsel destek ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki, James (2005)'in çalışmasının sonuçlarına göre; işverenlerin işgörenlerine iyi davranıldıklarında onların örgüte karşı olumlu tutumlar geliştirmelerinin olası olduğu, azarlandıklarında ve kötü davranıldıklarında ise; olumsuz tutumlar geliştirmelerinin olası olduğu kuramı ile desteklenmektedir. Algılanan örgütsel destek düzeyleri düşük olan işgörenler, işe sık gitmeme, örgütlerine daha az bağlı olma ve düşük performans gösterme eğilimi göstermektedirler. Dolayısıyla, algılanan örgütsel desteğin, örgütsel sinizmle negatif ilişkili olacağı öne sürülmektedir. Eğer bir işgören, yönetimin işgörenlerini önemsemediğini anlarsa; örgütsel sinizmin ortaya çıkması olası bir durumdur (Brandes, 1997).

Son olarak araştırmada, öğretmen/öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sinizmden etkilenen ardıl alt örgütsel faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen/öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma olan örgütsel sinizm düzeyleri ile işe yabancılaşma ($r=0.64$) ve örgütsel sessizlik ($r=0.44$) örgütsel faktörleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan ardıl alt örgütsel faktörlerden olan örgütsel bağlılık ($r=-0.38$) ve örgütsel vatandaşlık ($r=-0.17$) ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin negatif yönlü ve zayıf düzeyde oldukları belirlenmiştir. Örgütsel sinizm ile iş-yaşam doyumu arasında ($r=-0.43$) ise negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de görev yapan öğretmen/öğretim elemanlarının örgütsel sinizm düzeylerinin yüksek olması, işlerine yabancılaşma düzeylerini ve örgüt içindeki sessizliklerini güçlü kabul edilebilecek düzeylerde arttırmaktadır. Diğer taraftan çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarını ve örgütün bir vatandaşı gibi hissederek örgüte katkı sağlamayı amaçlama isteklerini zayıf düzeylerde; iş-yaşam doyumlarını

ise orta düzeyde azalttığı söylenebilir. Alanyazında örgütsel sinizimden etkilenen ardıl örgütsel faktörler ile ilgili yapılmış araştırmalara bakıldığında ise, örgütsel bağlılık, örgütsel sinizmin en önemli sonuçlarından birisi olarak değerlendirilmektedir. Aralarındaki ilişki incelendiğinde güçlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Yapılan araştırmalarda işgörenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılıklarının azaldığı belirlenmiştir (Abraham, 2000; Chrobot-Mason, 2003; Eaton, 2000; Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003; Turner ve Valentine, 2001; Wanous, Reichers ve Austin, 2000). Örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık terimleri kavramsal olarak birbirleriyle karşılaştırıldığında, her iki tanımın da tutumsal birer olgu olduğu gözlenmektedir. Örgütsel sinizmde, işgörenele mesleki becerilerini kullanmaları esnasında yeterli imkânlar sağlanmamakta; onların örgütsel bağlılıklarını etkileyen beceri algıları azalmakta ve işgörenele örgütlerine güven duymakta zorlanmaktadır (Abraham, 2000). Aynı şekilde, örgütsel vatandaşlık örgütsel faktörü de, örgütsel sinizminin en ilgi çekici sonuçlarından birisidir (Abraham, 2000; Andersson ve Bateman, 1997; Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003; Turner ve Valentine, 2001). Bunun nedeni, bazı çalışmaların örgütsel sinizm ile aralarındaki ilişkiyi olumsuz bulması; bazı çalışmaların ise, örgütsel sinizmin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde hiçbir önemli etkisinin olmadığını ortaya çıkarmasıdır. Bu nedenle örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye ait sonuçlar tutarsızlık göstermektedir (James, 2005). Ancak birçok çalışma, yüksek örgütsel sinizmin örgütlerde daha düşük örgütsel vatandaşlık davranışlarına neden olduğunu, dolayısıyla aralarındaki ilişkinin olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır (Van Dyne, Graham ve Dienesch, 1994). İşe yabancılaşma, işgörenin işini anlamsız bulması; örgütünde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması olarak tanımlanmaktadır (Elma, 2003). İşe yabancılaşma kavramı, bu doğrultuda örgütsel sinizm kavramının sonuçlarıyla ilişkili görünmektedir. Abraham (2000) araştırmasında, işgörenlerin örgütsel sinizm düzeyi arttıkça işe yabancılaşma düzeyinde de artma olduğunu belirlemiştir. İş-yaşam doyumunu ve örgütsel sinizm ilişkisini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çalışmalarda ise, aralarında önemli bir düzeyde ilişkinin olduğu saptanmıştır. İşgörenin örgütsel sinizm düzeyinin yüksek olması, iş doyumuna neden olmaktadır. Bir başka anlatımla, işgörenin örgütsel sinizm düzeyi arttıkça, iş doyumunu düzeyinde de azalma olduğu belirlenmiştir (Abraham, 2000; Chrobot-Mason, 2003; Eaton, 2000; Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003; Reichers, Wanous ve Austin, 1997). Abraham (2000), çalışmasında örgütsel sinizmin yüzde 65 oranında iş doyumunu değişkeni tarafından açıklandığını belirtmiştir. Bu bulgu, iş doyumunun örgütsel sinizm açısından önemini de göstermektedir. Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu da, örgütsel sinizm türlerinden kişilik sinizmi ve örgütsel değişim sinizminin iş doyumunu azalttığı; buna karşılık toplumsal sinizmin ise, iş doyumunu üzerinde olumlu etkilerinin olduğudur. Bu durum, çalışma koşullarına ilişkin beklentilerin daha gerçekçi olması ve iş hayatında meydana gelen hayal kırıklığından etkilenmeme durumuyla açıklanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim kurumlarına örgütsel sinizme ilişkin nitel-nicel yöntemlerle yapılan araştırmalar her geçen gün artmaktadır. Dolayısıyla, yapılan çalışmayla benzer bir meta-analiz çalışması ileriki yıllarda yeni çalışma bulguları eklenerek tekrarlanabilir ve karşılaştırma yapılabilir. Sonuçta bulunabilecek etki büyüklüğü artış ve azalmalarının nedenleri tartışılabilir.
2. Farklı bağımsız değişkenlerden (cinsiyet, yaş, kıdem, görev unvanı vb.) yararlanılarak benzer meta-analiz çalışmaları yapılabilir.
3. Bu araştırmanın bir tamamlayıcısı olmak üzere, konuya ilişkin nitel çalışmalarla bir tarama araştırması gerçekleştirilebilir.

4. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak, bu çalışmada sadece Türkiye’de yapılan çalışmalara odaklanılmıştır. Yine sınırlı ve benzer bir çalışma ile aynı konunun dünyadaki veya değişik ülkelerdeki durumuna bakılabilir ve karşılaştırma yapma imkânı sağlanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Albrecht, S.L. (2002). Perceptions of integrity, competence and trust in senior management as determinants of cynicism toward change. *Public Administration and Management: An Interactive Journal*, 7(4), 320-43.
- Andersson, L. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *The Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449-469.
- Arabacı, İ. B. (2010). The effects of depersonalization and organizational cynicism levels on the job satisfaction of educational inspectors. *African Journal of Business Management*, 4(13), 2802-811.
- Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi akademik personelinin genel ve örgütsel sinizm düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(1), 12-27.
- Aslan, H. & Yılmaz, E. (2013). The study of teachers’ general cynicism inclinations in terms of life satisfaction and other variables. *Creative Education*, 4(9), 588-591.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldıрма, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barefoot, J. C., Dodge, K. A., Peterson, B. L., Dahlstrom, W. G., & Williams, R. B. (1989). The Cook-Medley Hostility Scale: Item content and ability to predict survival. *Psychosomatic Medicine*, 51(1), 46-57.
- Bernerth, J.B., Armenakis, A.A., Feild, H.S., & Walker, H.J. (2007). Justice, cynicism, and commitment: a study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(3), 303-326.
- Bommer, W.H., Rich, G.A. & Rubin, R.S. (2005). Changing attitudes about change: Longitudinal effects of transformational leader behaviour on employee cynicism about organizational change. *The Journal of Organizational Behaviour*, 26(7), 733-753.
- Borenstein, M., Hedges, L.V, Higgins, J.P.T. & Rothstein, H. R. (2009). *Computing effect sizes for meta-analysis*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Boranstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. ve Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş*. Serkan Dinçer (Çev.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Brandes, P. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Brandes, P., & Das, D. (2006). Locating behaviour cynicism at work: Construct issues and performance implications. In P. L. Perrewe & D. C. Ganster (Eds.), *Employee health, coping and methodologies* (pp. 233-266). New York: JAI Press.
- Brandes, P., Das, D., & Hadeni, M. (2006). Organizational cynicism: A field examination using global and local social exchange relationships and workplace outcomes. In G. B. Grean & J. A. Grean (Eds.), *Sharing network leadership* (pp. 191-224). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Brown, M., & Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism: The role of employee involvement. *Human Resource Management*, 47(4), 667-686.
- Byrne, Z. S., & Hochwarter, W. A. (2007). Perceived organizational support and performance relationships across levels of organizational cynicism. *Journal of Managerial Psychology*, 23(1), 54-72.
- Chrobot-Mason, D.L. (2003). Keeping the promise: Psychological contract violations for minority employees. *Journal of Managerial Psychology*, 18(1), 22-45.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E., ve Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. US: Lawrence, Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.
- Cohen, J., Welkowitz, J. & Ewen, R.E. (2000). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Orlando: Harcourt Brace College.
- Cole, M. S., Brunch, H., & Vogel, B. (2006). Emotion as mediators of the relations between perceived supervision support and psychological hardiness on employee cynicism. *Journal of Organizational Behavior*, 27(4), 463-484.
- Cook, W. W., & Medley, D. M. (1954). Proposed hostility and pharisaic-virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology*, 38(6), 414-418.
- Çanak, M. (2014). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çetin, B., Özgan, H. ve Bozbayındır, F. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet ile sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-20.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Doğan-Kılıç, E. (2013). İlköğretim okullarında sinisizm: Şanlıurfa örneği. *Bilim ve Kültür - Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-70.
- Eaton, J. A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism*. Unpublished master thesis. York University, Toronto, USA.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, Y. (2006). Okullardaki örgütsel güven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 739-756.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergene, T. (2003). *Sınav kaygısını azaltma programlarının etkililiği: bir meta-analiz çalışması*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erkol, H. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel desteğin bireysel özelliklerine göre incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 1-17.
- FitzGerald, M. R. (2002). *Organizational cynicism: Its relationship to perceived organizational injustice and explanatory style*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Cincinnati, Ohio, USA.
- Gün, F. ve Atanur Başkan, G. (2017). Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(2), 361-379.
- Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 14751497.
- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University, Florida, USA.
- Johnson, J. L., & O'Leary-Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 627-647.
- Kalağan, G., ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kanter, D. L., & Mirvis, P. H. (1989). *The cynical Americans: Living and working in an age of discontent and disillusionment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinisizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.
- Kara, S.B.K, Güneş, D.Z & Aydoğan, N.N. (2015). Perceived organizational support and organizational trust in primary schools. *Journal of Human Sciences*. 12(2), 385-393.

- Karcioğlu, M.S. ve Naktiyok, A. (2015). Örgütsel ortamda algılanan güven düzeyinin sinizm üzerindeki rolü: Atatürk Üniversitesi idari personeli üzerinde bir araştırma. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 17(1), 19-34.
- Kasalak, G. & Aksu, M.B. (2014). A The Relationship between perceived organizational support and organizational cynicism of research assistants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 125-133.
- Korkmaz, M., Okçu, V. ve Uçar, L. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki (Siirt ili örneği). 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, 415-416.
- Korkut, A. ve Aslan, M. (2016). Türkiye'deki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri. *E-International Journal of Educational Research*, 7(2), 91-112.
- Leary, H. M., (2012). Self-directed learning in problem-based learning versus traditional lecture-based learning: A meta-analysis. All Graduate Theses and Dissertations. 1173. [Çevrim-içi: <http://digitalcommons.usu.edu/etd/1173>].
- Lucyzyvek, D.R.(2007). *Can personality buffer cynicism? Moderating effects of extraversion and neuroticism in response to workplace hassles*. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, California, USA.
- Mirvis, P.H., & Kanter, D.L. (1991). Beyond demography: A psychographic profile of the workforce, *Human Resource Management*, 30(1), 45-68.
- O'Hair, D. & Cody, M.J. (1987). Machiavellian beliefs and social influence, *Western Journal of Speech Communication*, 51, 279-303.
- Okçu, V., Şahin, H. M. ve Şahin, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(4), 298-313.
- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi E. (2011). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 11(17), 69-84.
- Qian, Y., & Daniels, T. D. (2008). A communication model of employee cynicism toward organizational change. *Corporate Communication: An International Journal*, 13(3), 319-332.
- Radin, D. I. & Ferrari, D. C. (1991). Effects of consciousness on the fall of dice: A metaanalysis. *Journal of Scientific Exploration*, 5(1), 61-83.
- Radin, D. I. (2002). Meta-analiz. [Çevrim-içi: <http://www.spiritualizm.com/kitap/kitaplikbyenguc4.html>].
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Executive*, 11(1), 48-59.
- Treadway, D.C., Hochwarter, W.A., Ferris, G.R., Kacmar, C.J., Douglas, C., Ammeter, A.P., & Buckley, M.R. (2004). Leader political skill and employee reactions. *The Leadership Quarterly*, 4(15), 493-513.
- Turner, J.H. & Valentine, S.R. (2001). Cynicism as a fundamental dimension of moral decisionmaking: A scale development, *Journal of Business Ethics*, 34(2), 123-136
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 174(39), 1-32.
- Van Dyne, L., Graham, J.W. & Dienesch, R.H. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation, *Academy of Management Journal*, 37(4), 765-802.
- Wanous, J.P., Reichers, A.E., & Austin, J.T. (2000). Cynicism about organizational change: Measurement, antecedent and correlates, *Group and Organizational Management*, 25(2), 132-153.
- Wilkerson, J.M. (2001). *An attribution-centered model of observers' reactions to workplace aggression*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Institute of Technology, Atlanta, USA.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-151.
- Yar, A.M. (2013). Relationship between Organizational Cynicism and Ethical Leadership Behaviour: A Study at Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 476 – 483.

- Yar, M. ve Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147 – 159.
- Yaşar, O. ve Özdemir, A. (2016). The relationship of organizational cynicism, burnout, and organizational commitment: A study on middle school teachers. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Business & Economics Journal*, 6(5), 50-61.

Ek 1. Araştırmanın meta-analizine dâhil edilen çalışmaların kaynakçası

- Akın, U. (2015). Okullarda Örgütsel sinizm ve güven ilişkisinin incelenmesi: öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 175-189.
- Ayık, A., Şayir, G., ve Bilici, A. (2016). Investigation of the predictor effect of organizational cynicism on organizational identification according to teachers' perceptions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 233-254.
- Avcı, Y.E., Kaya, İ. ve Demirkol, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki, 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Siirt, 352-353.
- Bölükbaşıoğlu, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *Çivilidağ, A. (2015). Öğretim elemanlarında örgütsel sinizm ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(1), 259-286.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- *İraz, R., Fındık, M ve Eryeşil, K. (2012). Algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ilişkisi: Selçuk Üniversitesi örneği, 1st International Conference on Sustainable Business and Transitions for Sustainable Development, Konya, 443-455.
- Kalay, F., Oğrak, A., Bal, V. ve Nişancı, Z.N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Sakarya İktisat Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Kılıç, M. (2013). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kılıç, Ş. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Keçiören ilçesi örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Kılınç, S. (2014). Örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm tutumlarına etkisi: Malatya ili öğretmenleri üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, C. İ. (2011). Kişilik sinizmi ve algılanan üst yönetim desteğinin örgütsel sinizm üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nartgün, Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Özgan, H., Külekçi, E., ve Özkan, M. (2012). Analyzing of the relationships between organizational cynicism and organizational commitment of teaching staff. *International Online Journal of Educational Science*, 4(1), 196-205.
- Polat, S. (2013). The impact of teachers organizational trust perceptions on organizational cynicism perception. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1483-1488.
- Polat, M., Meydan, C.H. ve Tokmak, İ. (2010). Personel güçlendirme ve örgütsel sinizm ilişkisi üzerine bir araştırma. *KHO Bilim Dergisi*, 20(2), 1-22.
- Polat, S. & Güngör, G. (2014). Relationship between organizational change cynicism and some variables in Turkish public schools, *Anthropologist*, 18(3), 1019-1027.
- Uğurlu, C.T., Köybaşı, F. ve Öncel, A. (2016). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının sinizm düzeylerine etkisi. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Kuşadası, 49-51.

Yetim, S. ve Ceylan, Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 682-695.

Yıldırım, G. (2015). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, K.(2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 853-879.

Yıldız, K., Akgün, N., ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*,6(6), 1253-1284.

*Yorulmaz, A. ve Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193.

*İşaretlenen çalışmalar meta-analize dahile edilebilecek birden fazla alt boyut içerdiği için, ulaştıkları verilerin ayrı ayrı kodlaması yapılmıştır.

Ek 2. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Analiz Tablosu

Model	Subgroup within study	Study name	Statistics for each study					Correlation and 95% CI				
			Correlation	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-1,00	-0,50	0,00	0,50	1,00
	örgütsel bağlılık	Ayık, Şayir & Bilici	-0,610	-0,682	-0,526	-11,187	0,000					
	örgütsel vatandaşlık	Yorulmaz & Çelik (1)	-0,040	-0,151	0,072	-0,700	0,484					
	örgütsel bağlılık	Yorulmaz & Çelik (2)	-0,010	-0,121	0,102	-0,175	0,861					
	işe yabancılaşma	Çivilidağ (1)	0,498	0,406	0,580	9,277	0,000					
	iş yaşam doyumu	Çivilidağ (2)	-0,345	-0,442	-0,240	-6,105	0,000					
	iş yaşam doyumu	Kılıç, M.	-0,506	-0,568	-0,438	-12,487	0,000					
	örgütsel bağlılık	Kılıç, Ş.	-0,342	-0,419	-0,260	-7,726	0,000					
	örgütsel sessizlik	Kalay, Oğrak & Nişancı	0,540	0,444	0,624	9,301	0,000					
	örgütsel vatandaşlık	Yıldırım	-0,250	-0,344	-0,151	-4,826	0,000					
	örgütsel bağlılık	Özgan, Külekçi & Özkan	-0,552	-0,645	-0,443	-8,381	0,000					
	örgütsel bağlılık	Yıldız	-0,790	-0,835	-0,734	-15,747	0,000					
	işe yabancılaşma	Yıldız, Akgün & Yıldız	0,760	0,695	0,813	14,053	0,000					
	örgütsel bağlılık	Polat, Meydan & Tokmak	-0,256	-0,465	-0,021	-2,127	0,033					
	örgütsel bağlılık	İraz, Fındık & Eryeşil (1)	-0,332	-0,417	-0,241	-6,797	0,000					
	örgütsel vatandaşlık	Yetim & Ceylan	-0,152	-0,192	-0,111	-7,263	0,000					
	örgütsel vatandaşlık	Kılınc (1)	-0,255	-0,344	-0,161	-5,195	0,000					
	örgütsel sessizlik	Nartgün & Kartal	0,419	0,232	0,576	4,164	0,000					
	örgütsel bağlılık	Avcı, Kaya & Demirkol	0,140	-0,003	0,278	1,917	0,055					
	örgütsel sessizlik	Demirtaş, Özdemir &	0,370	0,279	0,455	7,441	0,000					
	örgütsel adalet	Uğurlu, Köybaşı & Üncel	-0,570	-0,595	-0,544	-33,578	0,000					
	örgütsel adalet	Korkmaz	-0,734	-0,812	-0,631	-9,420	0,000					
	örgütsel adalet	Bölükbaşıoğlu	-0,588	-0,651	-0,518	-13,011	0,000					
	örgütsel destek	İraz, Fındık & Eryeşil (2)	-0,499	-0,570	-0,421	-10,794	0,000					
	örgütsel güven	Polat	-0,750	-0,795	-0,697	-17,131	0,000					
	örgütsel adalet	Kılınc (2)	-0,407	-0,486	-0,322	-8,608	0,000					
	örgütsel güven	Akın	-0,430	-0,510	-0,343	-8,798	0,000					
Random			-0,248	-0,393	-0,090	-3,052	0,002					

Extended Abstract

In the formation of organizational cynicism, organizational factors such as organizational politics, organizational justice, violation of psychological contract, perceived organizational support, organizational stress, organizational citizenship behavior, disobedience of employees, performance, job satisfaction, organizational commitment, alienation, and emotional exhaustion are indicated to have significant effects. According to this, the increase in unfair behaviors in organizations, the decrease in organizational support, the violation of psychological contracts, the increase in long working hours and leaders' not acting effectively in organizations trigger the formation of organizational cynicism attitudes in individuals. Adverse effects of organizational cynicism on organizational outcomes are expressed in

the literature as follows: Decrease in loyalty to the organization, dissatisfaction with the job, diminished labor turnover, increased rates of dismissals, increase in sabotage, theft, fraud and organizational contractions, increased rates of resignations, increase in delinquency, disobedience, and skepticism about the organization, increased alienation, decrease in organizational performance, increase in absenteeism, increase in emotional exhaustion, increase in compliance with unethical requests of managers and in negative attitudes, decreased motivation, increase in despising the organization, disengagement from the organization, decreased self-confidence in employees, reluctance in the effort made for organizational change, one's feeling ignorant, lack of communication and respect shown by the union representatives, decrease in morale, decreased reliability of the leader of the organization, and lack of communication and respect shown by the manager.

Although it is possible to reach a large number of studies conducted on antecedents and outcomes of organizational cynicism in educational institutions, the fact that these studies have not been reviewed as a whole can be regarded as a major shortcoming for the literature. A single research study cannot be expected to produce sufficiently precise results in social sciences as it is in every field. Surveys are carried out in limited areas by necessity for reasons such as cost, time, and space and research results might be influenced by these factors. Therefore, there is a need for synthesis and interpretation of research findings that attempt to explain similar problems in the literature. In order to be able to meet this need, meta-analysis method was used in the study. By combining the statistical data obtained from independent but similar individual studies on teachers / lecturers employed in educational institutions at primary, secondary, high school and university level in Turkey through meta-analysis, it was aimed to obtain a clearer picture of the teachers / lecturers' attitudes towards organizational cynicism. For this reason, studies in the literature which are conducted to investigate the effect of factors which influence the organizational cynicism attitudes of the teachers / lecturers working in the educational institutions in Turkey (organizational justice, organizational support, organizational trust), and which are influenced by their perceptions of organizational cynicism (organizational commitment, organizational citizenship, work alienation, organizational silence, job-life satisfaction) were reviewed. National master's theses and PhD dissertations that fit the aim of the study, articles published in journals, and articles and reports obtained from international databases that publish on electronic resources were included in the study. As a result, 26 data entries were obtained from 22 studies. The effect size values and combined effect size of each study included in the meta-analysis were calculated using the Comprehensive Meta Analysis v2.0 (CMA) Statistical Package program.

When the results obtained from the study were examined, it was revealed that there was a strong negative correlation ($r=-0.57$) between the organizational cynicism attitudes of the teachers / lecturers working in educational institutions and the antecedent factors of organizational cynicism, and a very weak negative correlation ($r=-0.10$) between their organizational cynicism attitudes and the consequence (outcome) factors of organizational cynicism. In addition, it can be stated that as the organizational cynicism levels of teachers / lecturers increased, the confidence that they had in the organization and sense of support and justice they received from the organization declined. The significant differences were observed in effect sizes of the correlations between organizational cynicism and the antecedent factors. They are; organizational justice ($r=-0.52$); organizational support ($r=-0.62$); organizational trust ($r=-0.61$). Finally, it was concluded that while the fact that teachers / lecturers working in Turkey had high levels of organizational cynicism increased their level of work alienation and organizational silence significantly. The significant and negative differences were observed in effect sizes of the correlations between organizational cynicism and the consequence factors. They are; work alienation ($r=0.64$) and organizational silence ($r=0.44$). Also, it decreased the satisfaction with their work and lives, their commitment to the institution they work, and their desires to contribute to the organization feeling like citizens of the organization. These differences are; job-life satisfaction ($r=-0.43$); organizational commitment ($r=-0.38$); organizational citizenship ($r=-0.17$).



The Effect of Explicit Instruction of Collocations on EFL Learners' Language Proficiency*

Eşdizimliliğin Belirgin Öğretim Yöntemiyle Öğretilmesinin İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Yeterliğine Etkisi

Mohammad Hossein KESHAVARZ**, Parisa TAHERIAN***

• Received: 12.06.2017 • Accepted: 02.04.2018 • Published: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Keshavarz, M. H., & Taherian, P. (2018). Eşdizimliliğin belirgin öğretim yöntemiyle öğretilmesinin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil yeterliğine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 987-1001. doi: 10.16986/HUJE.2018038632

Citation Information: Keshavarz, M. H., & Taherian, P. (2018). The effect of explicit instruction of collocations on EFL learners' language proficiency. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 987-1001. doi: 10.16986/HUJE.2018038632

ABSTRACT: This study investigated the impact of explicit instruction of collocations on EFL learners' English proficiency. To this end, the performance of two groups of EFL learners in the form of time-series assessment was compared. To ensure the homogeneity of the participants, a pretest namely Preliminary English Test (PET) was administered. The teacher and the textbooks for both groups were the same, however in the experimental group there was an explicit emphasis on collocations in all four language skills. Moreover, these students were required to keep track of collocations by taking careful notes and using them in their productive skills in order to activate and internalize them. They were also instructed to transcribe the listening passages of the textbook after the tests were administered in class. The control group was only implicitly exposed to collocations. Continuous formative assessment was used to keep track of the learners' progress towards reaching the intermediate proficiency level. To conclude the three-month course, FCE (First Certificate in English) past-papers were given to both groups and a comparison was drawn in their performance. The results indicated that the experimental group outperformed the control group, suggesting that teaching collocations explicitly may lead to improvement in language proficiency.

Keywords: Explicit instruction of collocations, EFL learners, test performance, proficiency exams

ÖZ: Bu çalışma eşdizimliliğin belirgin öğretimi yöntemiyle İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil yeterliğine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, iki öğrenci grubunun performansları zaman serisi değerlendirme biçiminde karşılaştırılmıştır. Katılımcıların homojenliğini sağlamak için, ön test uygulanmıştır. Her iki grubun kitapları ve öğretmeni aynı olmuştur ancak deney grubunda eşdizimlilik her dört dil becerisi için belirgin biçimde vurgulanmıştır. Buna ek olarak, bu öğrencilerden eşdizimliliği kavramak ve yerleştirmek için dikkatli bir şekilde not almaları ve kullanmaları istenmiştir. Ayrıca, testler uygulandıktan sonra dinleme metinlerini yazıya aktarmaları istenmiştir. Eşdizimlilik kontrol grubundaki öğrencilere ise örtük bir şekilde sunulmuştur. Öğrencilerin orta seviye yeterliliğe ulaşma sürecini takip edebilmek için sürekli biçimlendirici değerlendirme kullanılmıştır. Üç ay süren dersin sonunda, FCE (First Certificate in English) sınavının geçmiş örnekleri her iki gruba da uygulanmış ve iki grubun performansları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlardan da eşdizimliliğin belirgin bir biçimde öğretilmesinin dil yeterliğinin gelişimine olumlu katkı yapabileceği anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eşdizimliliğin belirgin öğretim yöntemiyle öğretilmesi, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler, sınav performansı, yeterlik sınavları

* This paper is based on an MA thesis written by the second author with substantial changes both in form and content made by the first author.

** Prof. Dr., Girne American University, ELT Department, Girne-TRNC. e-mail: keshavarz22@gmail.com (ORCID: 0000-0002-7323-8752)

*** Girne American University, ELT Department, Girne-TRNC. e-mail: parisataherian@gmail.com (ORCID: 0000-0003-1008-0596)

1. INTRODUCTION

There has been a growing interest in the collocation-based approach in teaching English as a foreign language since the 90s, as evident in numerous publications in the field (cf. Bogaards and Laufer, 2004; Granger, 1998; Lewis, 1993, 1997, 2000; McCarthy and Felicity, 2008; Nattinger and DeCarrico, 1992; Nation, 2001, 2004; Nesselhauf, 2003; Schmitt, 2000; Sinclair, 2004). In fact, Lewis's (1993, 1997) pioneering work on explicit focus on lexical items, moved vocabulary to the forefront of language teaching. In Lewis's Lexical Approach, the role of lexical units, including collocations, in second language acquisition is emphasized. This shift of interest is in part due to the significant progress made in computerized corpus database technologies facilitating the accurate interpretation and categorization of authentic word combinations in the speech of native-speaking users of a given language, in particular English. As Kennedy (2003) observes, "the corpus-based investigation of collocational relationships has disclosed the extent to which a language may be regarded to be an expansive and complicated collection of word groups that, as a whole, function as lexemes that in turn become associated with particular usages" (480). This, in fact, "challenges syntax-based approaches to language description and pedagogy" (Kennedy, 2003, p. 469), which focused widely on grammatical drills in productive skills of speaking and writing. In contrast to the grammatical approach, proponents of the lexical approach (e.g., Lewis, 1993; Nattinger and DeCarrico, 1992; Nation, 2001; and Richards and Renandya, 2002) believe that appropriate knowledge of vocabulary is the guide to developing a strong basis on which both productive and receptive skills could prosper. In this regard, the role of collocations is irrefutable. According to Lewis (1997), "fluency is achievable in case the acquisition of a substantial store of fixed or semi-fixed prefabricated items is accomplished" (p. 15). This has been reiterated by Richards and Renandya (2002), who imply that fluency in a second language would not be accomplished without direct focus on collocations. Along the same line, James (1998) asserts that "the effective application of collocations contributes significantly to one's idiomaticity and native-likeness" (152). Similarly, Nattinger and DeCarrico (1992) warn against the teaching and learning of lexical items as a long and boring list of isolated words to be defined and memorized, as it was customary in traditional methodologies, such as grammar-translation method. Rather, words should be considered as important linguistic building blocks that should be taught in contextualized, meaningful language so that second language learners can internalize them and use them appropriately. This is echoed in Wray's (2002) observation stating that moving from a word-by-word to a chunk-by-chunk approach increases meaning-based fluency in language use.

Some empirical studies have demonstrated that there is a correlation between knowledge of collocations and proficiency level of EFL learners (e.g., Bahns and Eldaw, 1993; Keshavarz and Salimi, 2007; Mahmoud, 2005; William, 2000). According to William, collocational knowledge correlates strongly with general proficiency, and more proficient EFL learners tend to pick up words through formulaic sequences rather than in isolation. Keshavarz and Salimi (2007) also found a positive correlation between EFL learners' collocational competence and their proficiency level. This finding confirms the results of similar studies such as Bonk (2000), Gitsaki (1996, as cited in Bonk, 2000), and Hsu and Chiu (2008).

However, review of literature shows that most studies on collocation have concentrated on a single language skill, such as *writing* (Bahramdoust, 2012; Ebrahimi-Bazzaz and Arshad-Abd, 2011; Farghal and Al-Hamly, 2007; Gragner, 1998), *listening* and *speaking* (Attar and Allam, 2013; Ebrahimi-Bazzaz, Arshad Abd, Ismi Arif, and Nooreen, 2015; Hsu and Chiu, 2008; Kettabi, 2013), and *reading* (Hsu, 2010; Huang, 2007; Sadat Kiaee, Heravi Moghaddam, and Moheb Hosseini, 2013), and investigations based on continuous assessment of learners' collocational knowledge in all language skills over a course of study (e.g., one semester) are scarce. Therefore, the present study set out to fill this niche by investigating the impact of a

fully collocation-based language course of study on learners' overall proficiency level. More specifically, the purpose of the study was to evaluate the impact of explicit instruction of collocation on improving EFL learners' English in order to enhance their performance in a proficiency exam, namely FCE (First Certificate in English). This certificate is granted to those whose knowledge and performance is at the intermediate level of English.

2. METHOD

2.1. Design

To avoid the impact of history effect, this study followed an interrupted time-series design with a comparison group, i.e., the performance of two groups of EFL learners in a series of proficiency tests was compared.

2.2. Research Questions

The following research questions were addressed in this study.

1. To what extent does explicit instruction of collocations lead to the improvement of the four language skills?
2. To what extent is explicit teaching of collocations effective in raising the learners' proficiency level from one level (pre-intermediate) to the next (intermediate)?

2.3. Participants and Setting

Thirty adolescent EFL learners studying at a private language center in Tehran, Iran, participated in this study. They were selected on the basis of convenient sampling, in the absence of access to other EFL groups. The participants ranged from 15 to 19 years of age. They were randomly assigned to two groups: experimental (Group A) and control group (Group B). Collocations were taught explicitly to the experimental group, while they were not highlighted in the case of Group B students. The proficiency level of both groups was pre-intermediate based on the results of their scores on the Cambridge PET test, which was used to homogenize the participants. Students in both groups aimed at reaching the intermediate level of proficiency with FCE as the target certificate. Table 1 shows the distribution of participants in terms of their scores on the PET test.

Table 1. Distribution of participants in terms of language proficiency

No. of Students	PET Scores	Group A	Group B
8	Pass with Distinction	4	4
13	Pass (B)	6	7
9	Pass (C)	5	4

It needs to be pointed out that 'Pass with Distinction' in Table 1 refers to the learners' having answered 80+ percent of the PET exam questions correctly, and Pass B and C correspond to 70+ and 60+ percent, respectively. Results below sixty percent are considered as failing grades, based on the PET scoring scale.

2.4. Materials

Oxford FCE Result student's book (Davies & Falla, 2012) together with the accompanying workbook were taught to both groups. For further practice on the FCE proficiency exam itself, Cambridge Test Books 1 to 3 were used. 'Intermediate Oxford Word Skills' by Gairns and Redman (2012) served the purpose of providing the learners with necessary collocations. Thirty-six units of this book were taught during the semester. 'Oxford Word Skills Intermediate' textbook presents vocabulary in the form of collocations. Further collocations were introduced through the students' textbook 'Focus on Vocabulary I' (Schmitt, Schmitt, and Mann, 2011), whose exercises are largely related to vocabulary and collocation.

The rationale behind the choice of these standard and reliable materials was that they met the purpose of the present study, i.e., evaluating the impact of explicit instruction of collocation on improving EFL learners' language proficiency. More importantly, they matched the proficiency level of the participants. It needs to be remembered that the writing sections of the textbooks are used as prompts for learners to write based on the criteria of the exam. This would invariably be followed by a test or a quiz so that learners would remain alert with regard to the importance of collocations throughout the course. It must be pointed out that the collocations used in these books were mainly lexical and most frequent patterns were: noun+noun (e.g., steak knife, rose garden, family home), adjective+noun (e.g., brief interval, constructive feedback, prominent citizen), and verb+noun phrase (e.g., tackle the problem, spoil the view, fulfill his ambition).

It is also worth mentioning that FCE is referred to both First Certificate in English Exam and the books that prepare students for this exam.

2.5. Procedure

Initially, in order to ensure the homogeneity of the participants, a standard pretest namely Preliminary English Test (PET) was administered. The materials described above were taught to both groups by the same teacher over a period of three months; however, in the experimental group, there was an explicit emphasis on collocation, and the students were required to keep track of collocations by taking careful notes and using them in their productive skills, particularly in their writing tasks, in order to activate and internalize them. Later on, the teacher would evaluate the students' mastery of the words through the use of vocabulary quizzes. Moreover, participants in Group A had to transcribe listening passages of the course book after the tests were done in class. This explicit emphasis on the importance and use of collocations was absent in the case of control group. Learners' improvement in the four language skills and vocabulary was evaluated through continuous assessment, using a series of FCE tests, during the course of the study in order to make the assessment reliable. Participants' performance was given specific scores based on the pre-defined scoring system of the tests so that their English improvement could be easily observed and evaluated.

4. RESULTS

4.1. Overview

As mentioned before, the aim of this study was to examine the impact of explicit instruction of collocation on EFL learners' performance in a proficiency exam. For this purpose, the performance of two groups of Iranian EFL learners, each consisting of 15 students, was compared. The areas under scrutiny were the four language skills plus vocabulary. The two groups were different with regard to the treatment of collocations. More specifically, in addition to the routine teaching of the materials in question (i.e., the course books & the supplementary books), the experimental group received explicit instruction on collocations. The progress of both groups of students toward their target proficiency level, i.e., Intermediate Level, was evaluated by means of a series of tests administered at various points during the course with intervals of at least two weeks of intensive instruction. This continuous assessment covered all areas under scrutiny. The result of data analyses for each language skill is presented below separately.

4.2. Listening

Table 2 presents the number of collocations used in each listening lesson and in total. It should be remembered that Group B students, who did not receive any explicit instruction on collocation, ended each listening activity without focusing on transcription and incorporating collocations into their writing tasks.

Table 2. Frequency of collocations in each listening lesson and in total

Lessons→	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Number of Collocations	25	31	28	43	33	42	38	36	45	39	37	43	440

Figure 1 below displays the results of continuous assessment of the listening skill for participants in Group A.

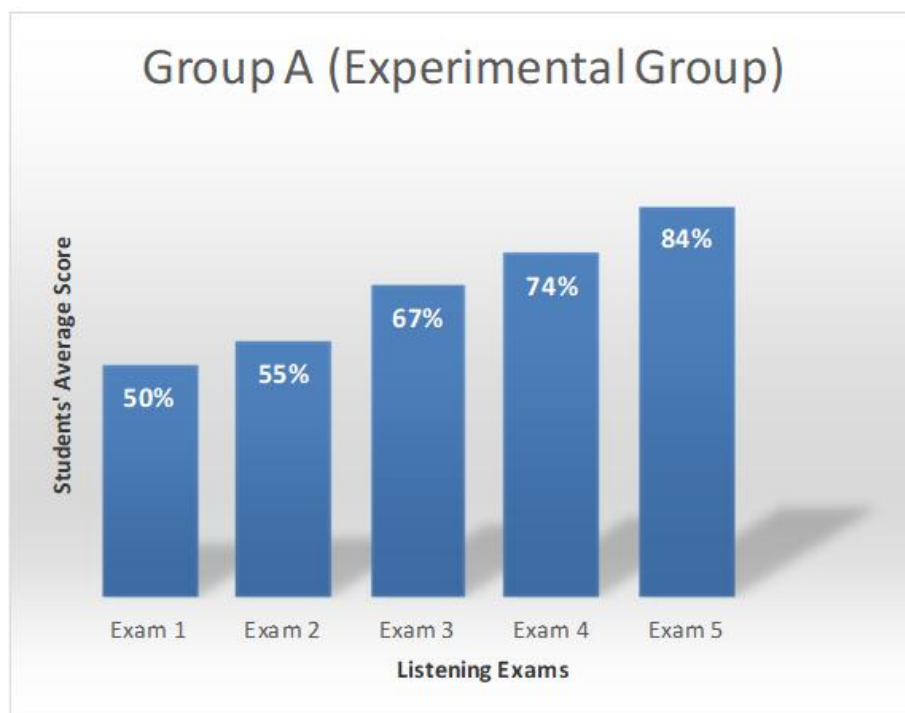


Figure 1. Group A performance in listening exams

As Figure 1 shows, Group A students made a steady progress in the listening skill with focus on collocations. As can be seen, at the beginning of the treatment (Exam 1), the students were far below the passing score (70%); however, the addition of gap-filling exercises in their course book, which directly focused on collocation to make their English more natural and native-like, appears to have raised their awareness towards the use of collocations in English. The results of the last two exams indicate passing scores of B and A, respectively. It seems that the large number of collocations the students have learned in the listening exercises has contributed to the learners' consciousness raising. Thus, it can be concluded that explicit instruction of collocation will enhance the learners' test performance and increase their proficiency level.

Figure 2 below displays the results of continuous assessment of the listening tasks for Group B students.

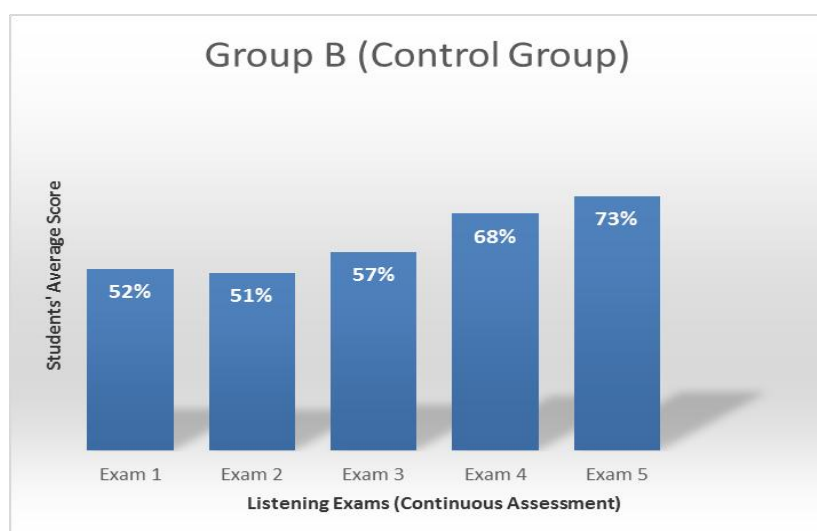


Figure 2. Group B performance in listening exams

As the results of the continuous assessment show, Group B students did not make much progress in the listening skill. Everything being equal, this seems to be due to the fact that these students did not receive any explicit instruction on collocation, and their listening practice was restricted to the routine exercises provided by the book with no direct focus on collocation. As a result, they failed to achieve the passing average scores up to the fifth exam, subsequent to which only grade C was obtained. This, compared to the performance of the experimental group, indicates how explicit instruction of collocation can be effective. Contrary to Group A, even a single student in Group B did not gain score B, let alone a band score of A. This finding is of great significance as it reveals the effectiveness of explicit instruction of target language formulaic sequences.

4.3. Speaking

As far as speaking is concerned, the textbook for both groups was Intermediate Oxford Word Skills; however, in the collocation-based group (the experimental group), the teacher highlighted the collocations. The following figures compare the differences in the participants' performance at the beginning and at the end of the course, both within and across groups.

Figure 3 displays the results achieved by Group A learners at the beginning and the end of the course.

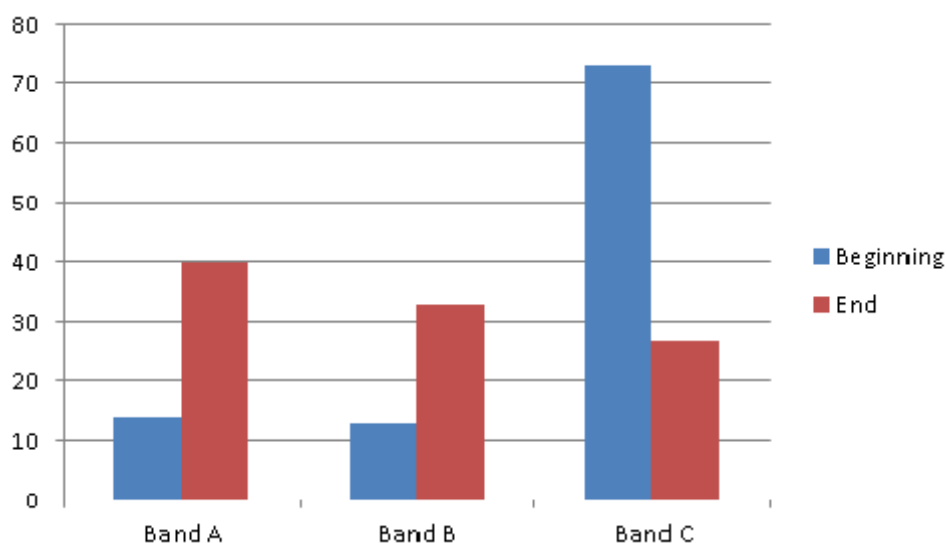


Figure 3. Speaking scores of Group A at the beginning and end of the course

As can be seen, the students' overall performance at the beginning and the end of the semester was substantially different. There was a noticeable increase in Bands A and B scores, and a sharp decrease in the scores of Band C (73% to 27%). This is clearly an outstanding accomplishment since the majority of the students successfully scored A and B within a short study period (one semester).

Next, the performance of group B students at the beginning and the end of the course was compared, as illustrated in Figure 4.

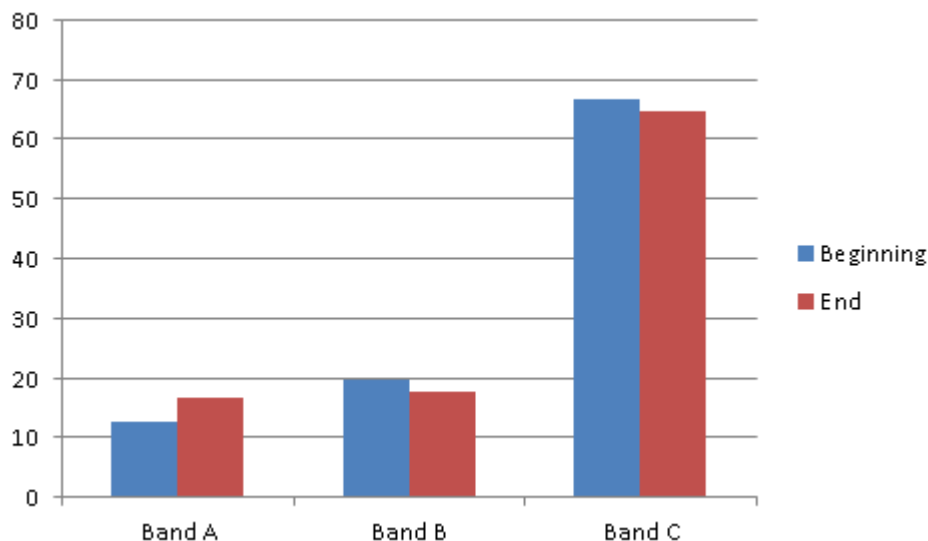


Figure 4. Speaking scores of Group B at the beginning and end of the course

As Figure 4 shows, the results gained by the learners in Group B at the beginning and the end of the course in each of the three bands are nearly the same. In other words, students in this group did not make any progress in the speaking skill over the course of the study. This indicates that learning words alone without emphasis on formulaic expressions and collocations, which is a feature of authenticity and native speech, will result in the vocabulary remaining passive or their usage being ineffective in spoken language.

4.4. Reading

With regard to the reading skill, the learners in both groups had Oxford FCE Result as their textbook. The following figures show the progress of both groups in the reading skill throughout the continuous assessment over the course of the study.

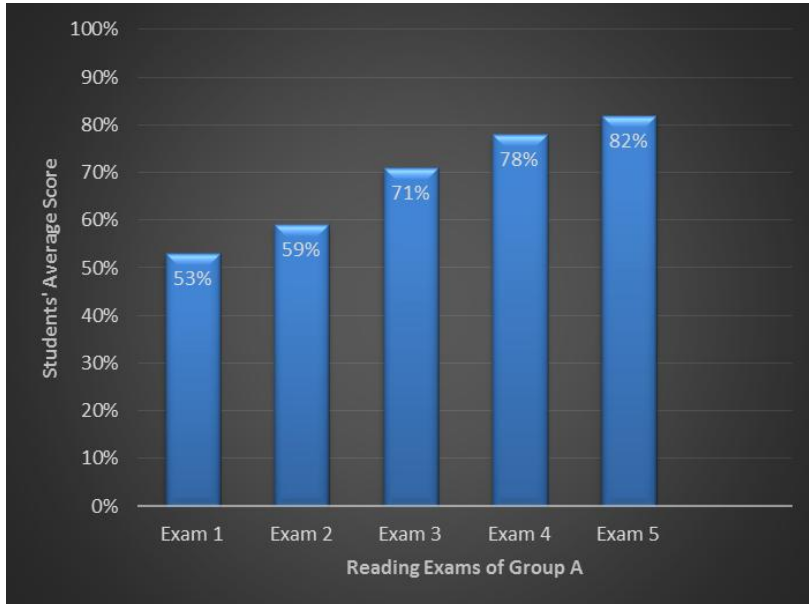


Figure 5. Reading performance of Group A students

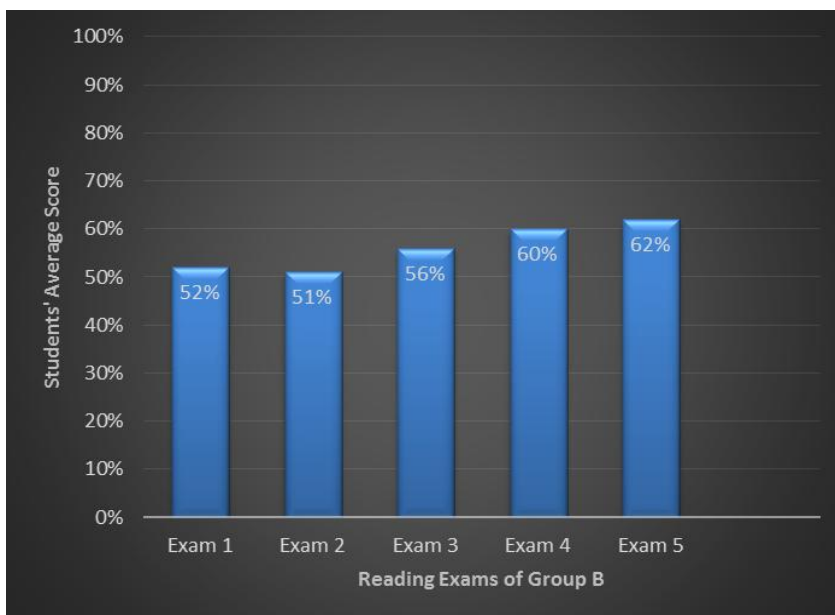


Figure 6. Reading performance of Group B students

The reading section of the course proved to be the most challenging for all the learners in Group A and B. As can be seen, the highest score achieved by Group A was 82%, which corresponds to the band score B. This rather lukewarm success in achieving the intermediate level of English proficiency seems to be due to the fact that the textbooks that try to address the reading section of FCE exams do not present sufficient passages and vocabulary units with a focus on collocation. The FCE Result book presents only twelve reading passages and twelve vocabulary units with insufficient number of collocations. This is incompatible with the

proficiency exams which contain a far wider range of collocations, many of which are unknown to the candidates.

With regard to the performance of Group B students, as displayed in Figure 6, the absence of focus on collocation led to disastrous results as the highest score obtained in the last exam was 62%. This percentage does not correspond to even the minimum score in the reading exam namely C, which requires 65 percent of the correct answers. The comparison of the two figures shows the significance of an explicit focus on collocations in enhancing the performance of learners in a proficiency exam.

4.5. Writing and Vocabulary

Table 3 lists the number of collocations included in each unit of the book 'Focus on Vocabulary'. These collocations are taught to improve the learners' writing skill. The focus of the textbook was to prepare learners for the writing tasks of FCE, which include formal letters, essays, reports, and proposals. The students received instructions on the format of these writing types and were taught register-appropriate vocabulary through their textbook. In addition to these, Group A students' were given explicit instruction on collocation.

Table 3. Number of collocations in the learners' textbook 'Focus on Vocabulary'

Units	No. of Collocations
1	25
2	23
3	22
4	20
5	23
6	21
7	24
8	20
9	25
10	24
11	27
12	26
13	23
14	24
15	26
16	20
17	24
18	26
19	23
20	20

The total number of collocations covered in the book was 466. Figure 7 shows the performance of Group A students in the writing skill. In this figure, the performance of the participants at the beginning of the course is compared with that at the end of the course in order to rate the learners' progress in the writing tasks.

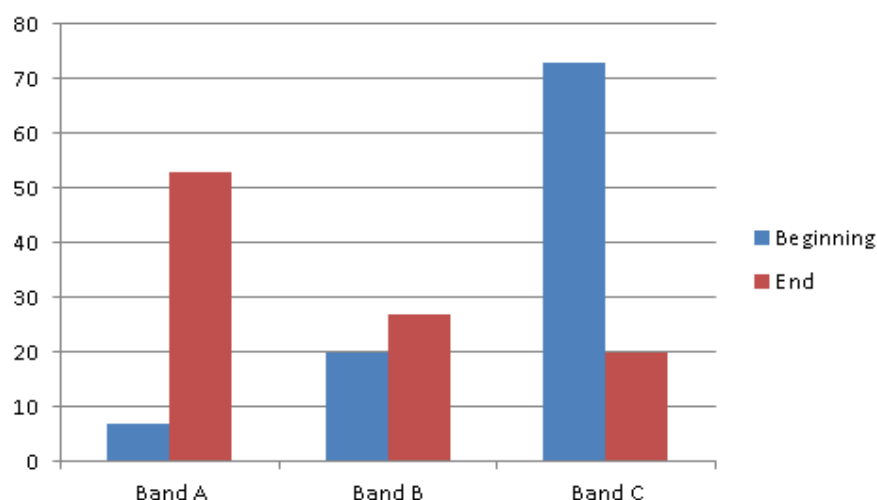


Figure 7. Writing scores of Group A at the beginning and end of the course

As displayed in Figure 7, at the beginning of the course, 73% of the participants scored Band C, which is far below the intermediate level, and only 7% of the class achieved Band Score A. The remaining 20% students scored B, which indicates that their performance was at average level meaning that their production in writing partially reflected the use of authentic language. It must be remembered that Band Score A is indicative of the fact that students have produced sufficiently authentic text at the intermediate level.

At the end of the course, as Figure 7 illustrates, the results obtained by the learners in their fifth exam shows considerable progress. The percentage of band score A rose from 7% to 53%, and band C decreased from 73% to 20%. The end of the term percentages show a substantial progress in the participants' writing skill. This indicates that a collocation-based approach can efficiently increase the learners' chances to score high at a given proficiency exam, even in a short period of study.

Now we turn to the performance of Group B students in the writing skill. Figure 8 provides a comparison between the learners' performance in their writing skill at the beginning and at the end of the course.

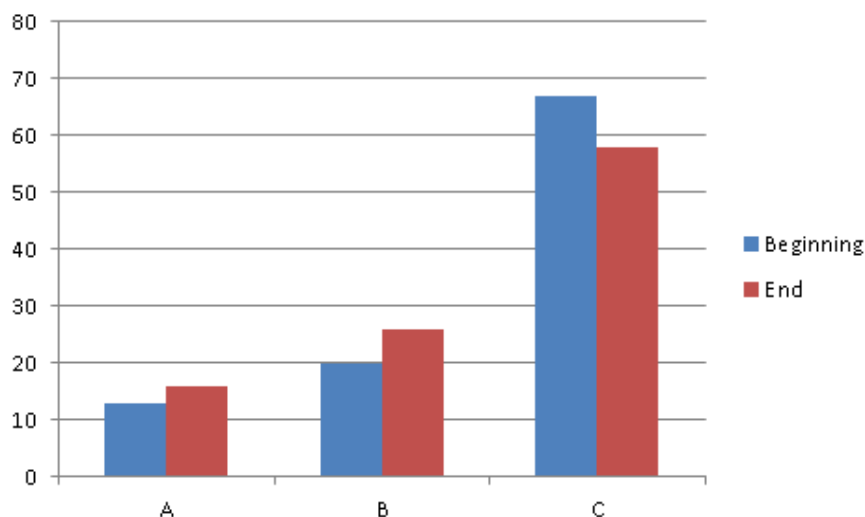


Figure 8. Writing scores of Group B at the beginning and end of the course

As displayed in Figure 8, the scores of Group B students at the beginning of the course are similar to those achieved by Group A as the majority of the students in both groups scored

C, and only a small percentage scored A. However, unlike Group A, students in Group B did not show any progress at the end of the course (i.e., in the last exam). As the figure shows, the majority of the participants (58%) still scored C, and the increase in the band scores A and B was insignificant. This is indicative of the fact that the absence of instruction of collocation, as the only missing factor in Group B, results in slow progress as regards proficiency in the target language.

5. DISCUSSION

Most studies in the field of collocation have been conducted on the positive correlation between knowledge of collocation and individual language skills (e.g., Bahardoust and Raouf-Moeini, 2012; Ebrahimi-Bazzaz et al., 2015; Farghal and Al-Hamly, 2007; Hsu, 2010; Mingchia Lin, 2014; Reza and Ashouri, 2016; Sadat Kiaee et al. 2013), and empirical studies on the effect of explicit instruction of collocation on overall language proficiency are scarce. Thus, in an attempt to partially fill this research gap, the present study aimed at investigating the impact of explicit teaching of collocations on learners' performance in all four language skills namely reading, writing, speaking, and listening.

Overall, the findings of the present study lend support to the claim made by some scholars in the field (e.g., James, 1998; Lewis, 1997; Nattinger and DeCarrico, 1992; Richards and Renandya, 2002; Wray, 2002) that knowledge of collocation contributes significantly to fluency and idiomaticity in a second language.

The findings are consistent with those of other researches, including Attar and Allami, 2013; Bahns and Eldaw, 1993; Bonk, 2000; Hsu and Chiu, 2008; Huang, 2007; Lin, 2002; Macaro and Masterman, 2006; Nesselhauf, 2003; Norris and Ortega, 2006; Shooshtari, and Karimi, 2013; Spada and Tornita, 2010; Zaferanieh and Behroozi, 2011; and Zhang, 1993. All of these researchers claim that explicit instruction is more effective in teaching collocations than implicit teaching methods as it can speed up the learning process and can have a more long-lasting effect on memory retention. For example, the results of the speaking tests in the present study showed a significant improvement in the students' speaking performance at the end of the treatment thanks to the explicit instruction of collocation. This finding is in line with those of Attar and Allami (2013), Arshad-Abd et al. (2015), Ebrahimi-Bazzaz et al. (2015), and Hsu and Chiu (2008). With regard to the writing skill, the results of the current research demonstrated that explicit instruction of collocation has a positive effect on students' writing performance. This finding confirms the results of studies conducted by other researchers, such as Ebrahimi-Bazzaz and Arshad-Abd (2011), Farghal and Al-Hamly (2007), Hsu (2007), Karami (2013), and Liu (2000). Similarly, the results of the reading skill are in line with those of Hsu (2010), Huang, 2007; Lin (2002, 2014), Reza and Ashouri (2016), and Sadat Kiaee et al. (2013). However, the findings of the present study go against those of Zarei and Tondaki (2015), who claim that there is no difference between implicit and explicit instruction with regard to their effect on the acquisition of collocation. The difference in the findings of the two studies may be due to different proficiency levels of participants. The participants of the present study were lower intermediate students, whereas those in Rezaei and Tondaki's study were upper intermediate students.

The results are also in stark contrast with those of Altınok's (2000) research who found that explicit instruction of vocabulary through collocations did not yield any positive learning outcome. This seems to be mainly due to the amount of time spent on teaching collocation in Atkinok's study--only two class hours, compared to three months of intensive instruction in the present study. As the researcher says, "the treatment took place over two consecutive class hours" (Altınok, 2000, p. 24). It is obvious that with this limited treatment time no learning outcome can be expected.

6. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Overall, the conclusion drawn from the results of the present study is that explicit instruction of collocation has a great impact on learners' proficiency in all four language skills. The performance of the experimental group demonstrated that at the end of the treatment all participants achieved passing grades with five of them obtaining band score A in the FCE exam. This is in stark contrast with the poor performance of the control group who lagged behind and did not achieve the attempted goal. This is largely due to the absence of explicit instruction of collocation in the case of the control group as the only missing factor in this group's syllabus.

The unsatisfactory performance of Group B students in the proficiency exam may imply lack of awareness of EFL learners about the semantic and collocational restrictions of English lexicon. This problem may stem from the fact that EFL learners generally try to learn English vocabulary as isolated words rather than in combination with other words. Thus, teachers should put emphasis on the explicit instruction of collocation vocabulary teaching. In order to write and speak natural and authentic English, foreign language learners need to be taught collocations explicitly as lack of awareness of features of collocation often causes problems for EFL learners. Thus, it is the teachers' responsibility to draw learners' attention to collocation and give them tests in order to evaluate their intake and use of collocations in various contexts at regular intervals.

Another pedagogical consideration is that, as Hussein (1990) implies, the mere knowledge of collocations is considered passive and does not necessarily provide the learners with the authenticity in production at any given level. It is, therefore, necessary to activate the use of collocations so that learners would take advantage of these great tools in the productive skills of speaking and writing. One way to do so is by integrating the language skills with collocations. For example, the listening tasks could be easily integrated with the writing and speaking skills so that production with a high degree of authenticity would be facilitated.

7. LIMITATIONS AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

The results of the present study should be interpreted with caution since the sample size was small owing to convenient sampling. Research conducted with a more representative sample may yield different outcomes. This investigation was also restricted to intermediate level of proficiency; therefore, further research is needed to investigate the effectiveness of explicit instruction of collocation in other proficiency levels. Moreover, the results of the present study may have been partially influenced by the learners' characteristics, such as motivation and learner autonomy, which may lead to different rate of learning. The current study did not investigate the degrees of difficulty various kinds of collocations pose for the learners. Future studies, then, can address this issue. Further research may also be conducted to see how collocational errors are treated by language teachers.

8. REFERENCES

- Altınok, Ş. İ. (2000). *Teaching vocabulary using collocations versus using definitions in EFL classes*. Unpublished master thesis, hsan Dogramacı Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Attar, E. M., & Allami, H. (2013). The effects of teaching lexical collocations on speaking ability of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 1070-1079. doi:10.4304/tpls.3.6.1070-1079
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System*, 21, 101-114.
- Bahardoust, M., Raouf Moeini, M. (2012). Lexical grammatical collocations in writing production of EFL learners. *The Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 61-86.
- Bogaards, P., & Laufer, B. (Eds.) (2004). *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins Publication Company.

- Bonk, W. (2000). Testing ESL learners' knowledge of collocations. ERIC DOC NO. ED 442309. Retrieved from: http://www.eric.ed.gov/storage_01/0000019b/80/16/43/0c.pdf
- Davies, P. A. & Falla, T. (2012). *FCE Result*. Oxford: Oxford University Press.
- Ebrahimi-Bazzaz, F., Arshad Abd, S., Ismi Arif, I., & Nooreen, N. (2015). Verb-noun collocations in spoken discourse of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(3), 41-50.
- Ebrahimi-Bazzaz, F., & Arshad-Abd, S. (2011). The use of verb-noun collocations in writing stories among Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 4(3), 158-163.
- Farghal, M., & Al-Hamly, M. (2007). Lexical collocations in EFL writing. *The Journal of Asia TEFL*, 4(2), 69-94.
- Farghal, M., & Obeidat, H. (1995). Collocations: A neglected variable in EFL. *IRAL* 33(4), 315-331.
- Firth, J. (1957). *Modes of meaning*. In J. Firth (Ed.), *Papers in linguistics* (pp. 262-280). Oxford: Oxford University Press.
- Gairns, R., & Redman, S. (2012). *Oxford word skills intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. Cowie (Ed.), *Phraseology, theory, analysis, and applications* (pp. 145-160). Oxford: Clarendon Press.
- Hsu, J. T. (2010). The effects of collocation instruction on the reading comprehension and vocabulary learning of Taiwanese college English majors. *The Asian EFL Journal*, 12(1), 47-87.
- Hsu, J. T. (2007). Lexical collocations and their relation to the online writing of Taiwanese college English majors and non-English majors. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4, 192-209.
- Hsu, J. T., & Chiu, C. Y. (2008). Lexical collocations and their relation to speaking proficiency of college EFL learners in Taiwan. *The Asian EFL Journal*, 10 (1), 181-204.
- Huang, L. (2007). Knowledge of English collocations: An analysis of Taiwanese EFL learners. In C. Luke & B. Rubrecht (Eds.), *Texas papers in foreign language education: Selected proceedings from the Texas Foreign Language Education Conference* (pp. 113-132). Texas: Texas University, Austin.
- Hussein, R. F. (1990). Collocations: The missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 26(26), 123-136.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use*. London: Longman.
- Karami, M. (2013). Exploring effects of explicit Vs. implicit teaching of collocations on the writing performance of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 4(4), 197-215.
- Kennedy, G. (2003). *Amplifier collocations in the British National Corpus: Implications for English language teaching*. TESOL Quarterly, 37, 467-487.
- Keshavarz, M. H., & Salimi, H. (2007). Collocational competence and cloze test performance: A study of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 81-92.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Liu, C. P. (2000). An empirical study of collocation teaching. *The Proceedings of the 17th International Symposium on English Teaching* (pp. 165-178), Taipei: Crane.
- Macaro, E., & Masterman, L. (2006). Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
- Mahmoud, A. (2005). Collocation errors made by Arab learners of English. *The Asian EFL Journal*, 6 (2), 117-126.
- McCarthy, M., & Felicity, O. (2008). *English Collocations in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ming-chia Lin, K. S. C. (2014). Effects of explicit English-collocation instruction and vocabulary-learning motivation on L2 collocation and reading-recall performances. *English Teaching and Learning*, 38(1), 91-128.

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. In P. Bogaards, & B. Laufer, B. (Eds.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (pp. 3-14). Amsterdam: John Benjamins Publication Company.
- Nattinger, J., & DeCarrico, J. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics*, 24(2), 223-242.
- Norris, J. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-582.
- Reza, K., & Ashouri, S. (2016). The effect of lexical collocation instruction on intermediate EFL learners' vocabulary size. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 6(1), 416-425. Available online at: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2016/01/jls.htm
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadat Kiaee, S., Heravi Moghaddam, N., & Moheb Hosseini, E. (2013). The effect of teaching collocations on enhancing Iranian EFL learners' reading comprehension. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(1), 1-11.
- Schmitt, N. (2000). Key concepts in ELT: Lexical chunks. *English Language Teaching Journal*, 54(4), 400-401.
- Schmitt, D., Schmitt, N., & Mann, D. (2011). *Focus on vocabulary 1: Bridging vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Shooshtari, Z. G. and Karimi, N. (2013). Lexical collocation instruction and its impact on Iranian non-academic EFL learners' speaking ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 767-776.
- Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Spada, N. & Tornita, Y. (2010). Interaction between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308.
- Tim Hsu, J. Y., & Chiu, C. Y. (2008). Lexical collocations and their relation to speaking proficiency of college EFL learners in Taiwan. *The Asian EFL Journal*, 10(1), 181-204.
- William, J. (2000). Testing ESL learners' knowledge of collocations. *ELT Journal*, 35, 115-122.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaferanieh, E., and Behrooznia, S. (2011). On the Impacts of Four Collocation Instructional Methods: Web-Based Concordancing vs. Traditional Method, Explicit vs. Implicit Instruction. *Studies in Literature and Language*, 3(3), 120-126.
- Zarei, A. A. and Tondaki, N. (2015). The Effects of explicit and implicit instructional techniques on Iranian EFL learners' comprehension and production of lexical collocations. *Academie Royale des Seances Doutr-Mer Bulletin des Seances*, 4(2), 122-131.

Extended Abstract

While many studies have been conducted on the positive correlation between knowledge of collocation and individual language skills, empirical studies on the effect of explicit instruction of collocation on overall language proficiency are scarce. Thus, in an attempt to partially fill this research gap, the present study set out to investigate the impact of explicit teaching of collocations on learners' performance in all four language skills namely reading, writing, speaking, and listening. For this purpose, the performance of two groups of EFL learners in different language skills in the form of time-series assessment was compared, employing a standard proficiency exam, i.e., First Certificate in English (FCE). To ensure the homogeneity of the participants, a pretest namely Preliminary English Test (PET) was administered. The teacher and the textbooks for both groups were the same, however the two groups differed with regard to the treatment of collocations. More specifically, in addition to the routine teaching of the materials in questions (i.e., the textbooks and the supplementary materials), the experimental group received explicit instruction on collocations. That is, the teacher would highlight the collocations in the language skill tasks and would elaborate on them. Moreover, these students were assigned homework on

collocations and were required to keep track of collocations by taking careful notes and using them in their productive skills namely speaking and writing in order to activate and internalize them. They were also instructed to transcribe the listening passages of the textbook after the tests were administered in class. The control group was only implicitly exposed to collocations. Continuous formative assessment, by means of a series of standardized tests administered at various points during the course with intervals of at least two weeks of intensive instruction, was used to keep track of the learners' (both experimental and control groups) progress towards reaching their target proficiency level, i.e., Intermediate Level. This continuous assessment covered all areas under scrutiny. To conclude the three-month course, FCE (First Certificate in English) past-papers were given to both groups and a comparison was drawn based on their performance in different language skills.

This study was guided by the following research questions:

1. To what extent does explicit instruction of collocations lead to the improvement of the four language skills?
2. To what extent is explicit teaching of collocations effective in raising the learners' proficiency level from one level (pre-intermediate) to the next (intermediate)?

The overall results of the present study demonstrated that explicit instruction of collocation has a great impact on learners' proficiency in all four language skills. The performance of the experimental group showed that at the end of the treatment all the participants achieved passing grades with five of them obtaining band score A in the FCE exam. This is in stark contrast with the poor performance of the control group who lagged behind and did not achieve the attempted goal. This is largely due to the absence of explicit instruction of collocation in the case of the control group as the only missing factor in this group's syllabus. The results of the present study confirm those of similar studies conducted by other researchers in the field, as reviewed in the preceding sections of this paper.

Pedagogically speaking, the unsatisfactory performance of Group B students in the proficiency exam may imply lack of awareness of EFL learners about the semantic and collocational restrictions of English lexicon. This problem may stem from the fact that EFL learners generally try to learn English vocabulary as isolated words rather than in combination with other words. Thus, teachers should put emphasis on the explicit instruction of collocation vocabulary teaching. In order to write and speak natural and authentic English, foreign language learners need to be taught collocations explicitly. Lack of awareness of features of collocation often causes problems for EFL learners. Thus, it is the teacher's responsibility to draw learners' attention to collocation and give them tests in order to evaluate their intake and use of collocations in various contexts at regular intervals. However, the results of the present study should be interpreted with caution since the sample size was small owing to convenient sampling. Research conducted with a more representative sample may yield different outcomes. This investigation was also restricted to intermediate level of proficiency; therefore, further research is needed to investigate the effectiveness of explicit instruction of collocation in other proficiency levels. Moreover, the results of the present study may have been partially influenced by the learners' characteristics, such as motivation and learner autonomy, which may lead to different rate of learning. The current study did not investigate the degrees of difficulty various kinds of collocations pose for the learners. Future studies, then, can address this issue. Further research may also be conducted to see how collocational errors are treated by language teachers.



Ortaöğretim Finansmanının Sağlanmasında Kamu Kesiminin Görev ve Sorumlulukları *

Duty and Responsibilities of the Public Sector in Ensuring Secondary Education Financing

Mücella SAVAŞ YALÇIN**, Durdağı AKAN***

• *Geliş Tarihi:* 15.02.2017 • *Kabul Tarihi:* 01.11.2017 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Savaş Yalçın, M., & Akan, D. (2018). Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin görev ve sorumlulukları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1002-1019. doi: 10.16986/HUJE.2018037339

Citation Information: Savaş Yalçın, M., & Akan, D. (2018). Duty and responsibilities of the public sector in ensuring secondary education financing. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 1002-1019. doi: 10.16986/HUJE.2018037339

ÖZ: Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin görev ve sorumluluklarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma durum çalışması olarak yürütülmüş nitel bir araştırmadır. Çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik ve kartopu örneklem tekniklerinden yararlanılarak Erzurum il sınırları içinde ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve yerel düzeyde eğitim finansmanı ile ilişkili sorumluluk üstlenen belediye ve milli eğitim müdürlüklerindeki yetkililer oluşturmuş ve toplam 17 katılımcı ile görüşülmüştür. Veri toplama sürecinde görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada, ortaöğretim okullarına merkezi düzeyde yeterli kadar kaynak ayrılmadığı, eğitim finansmanında yerel düzeyde sorumlu olan kamu birimlerinin yeterince aktif olmadığı belirlenmiş ve özellikle sorumlu belediyelere merkezi düzeyden aktarılan payların nasıl gerçekleştiğine ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Eğitim finansmanına ait yasal dayanaklar incelendiğinde ortaöğretim finansmanına ait yeteri kadar ayrıntının yer almadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, ortaöğretim finansmanı, okul yöneticisi, yerel yönetim

ABSTRACT: This study, which aims to reveal the duties and responsibilities of the public sector in securing secondary education financing, is a qualitative research carried out as a case study. The study group was formed the school administrators working in secondary education schools in the Erzurum province borders and the authorities in the municipal and national education directorates responsible for educational financing at the local level by using the maximum diversity and snowball sampling technique and a total of 17 participants were interviewed. During the data collection process, interview and document review techniques were used. By using the semi-structured interview form developed by the researcher in the interviews, the data was analyzed by content analysis technique. In the research; it has been determined that there is not enough resources at the central level for the secondary education schools and that the responsible public units for the local level in the education financing are not active enough and no evidence has been reached about how the shares transferred from the central level to the responsible municipalities are fulfilled. When the legal basis of educational financing is examined, it has been determined that there is no detail as much as secondary school finances.

Keywords: Secondary education, secondary education financing, school administrator, local government

* Bu çalışma birinci yazarın, 2. yazar danışmanlığında hazırladığı “Ortaöğretimin Finansmanı ve Ortaöğretim Okul Türlerinde Mali Yönetim” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Erzurum-Türkiye. e-posta: mucella.savas@atauni.edu.tr (ORCID: 0000-0002-0226-999X)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Erzurum-Türkiye. e-posta: durdaagiakan@atauni.edu.tr (ORCID: 0000-0002-5397-8470)

1. GİRİŞ

Eğitim, ülkelerin sosyal ve ekonomik kalkınmasında önemli bir sektör olarak ele alınmakta, dolayısıyla insan sermayesinin gelişimine yönelik politikalar hükümetlerin öncelikli icraat alanları arasında yer almaktadır. Yine, uluslararası kalkınma ve işbirliği çerçevesinde eğitim alanında faaliyet gösteren Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Gıda ve Tarım Örgütü (FAO) gibi kuruluşların çalışmaları ve yayınları incelendiğinde de eğitimin kalkınmadaki işlevine yönelik sürekli vurgu göze çarpmaktadır (Dünya Bankası, 2011a). Söz konusu kuruluşlara ait belgelerde eğitim, ekonomi, sağlık, hukuk, aile, politik kurumlar ile ilişkisi bağlamında incelenmekte; eğitimin, örneğin, yoksulluk ve gelir adaletsizliği gibi sorunların azaltılması, üretim teknolojisinin geliştirilmesi, istihdam olanaklarının yaygınlaştırılması, nitelikli işgücünün temini, demokrasi ve demokratik kurumların yaşatılması ve güçlendirilmesi, sağlık koşullarının ve standartlarının iyileştirilmesi (anne ve bebek ölümlerinin azaltılması, tedavici edici sağlık tedbirlerinin yanı sıra önleyici sağlık tedbirlerinin benimsenerek yaygınlaştırılması, doğum kontrolü vb.), çevrenin korunması, kültürel çeşitliliğe ve farklılıklara saygıyı toplumsal norm haline getirme, toplumsal çatışmaları yönetme ve önleme gibi işlevleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır (Dünya Bankası, 2015; UNESCO, 2010, FAO, 1995).

Öte yandan, uluslararası ekonomik sistemin mevcut yapısı, ülkelerin, eğitim, bilim ve sanayi politikaları ile birlikte temel rekabet stratejik alanı olarak ele almalarını teşvik etmektedir. Hatta günümüzde, ekonomik büyüme ve rekabette, insan sermayesinin doğal kaynaklardan daha önemli olduğunu savunan görüş ön plana çıkmaktadır (Alderman, Peter ve Elizabeth, 1998; Anya, 1999; FAO, 1995; OECD, 2010). Örneğin, kalkınma ve işbirliği çerçevesinde eğitim finansmanında en önemli uluslararası kuruluş olarak kabul edilen Dünya Bankası, bu görüşün önde gelen savunucuları arasındadır (Auty, 2001; Fraumeni, 2015). Bu bağlamda, Türkiye dâhil, diğer gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin, toplumun genel eğitim düzeyini artırma yönündeki gayretlerinin temelinde, ulusal rekabet açısından eğitime atfedilen bu söz konusu önemin payı olduğunu iddia etmek yanlış olmaz.

Avrupa Topuluğu Eğitim Bilgi Ağı'nın (Eurydice) 2014 tarihli raporunda, son dönemde yaşanan mali ve ekonomik krizin ardından kamu harcamalarının kısıtlanmasıyla, Avrupa ülkelerinde eğitim sistemlerinin üzerine yüklenen sosyal ve ekonomik zorlukların nasıl üstesinden gelinebileceğine dair soruların arttığı belirtilmektedir. Gerek ulusal düzeyde gerekse Avrupa Birliği düzeyinde karar vericilerin yanı sıra eğitimcilerin de okullara yeterli finansman sağlamanın yollarını bulma arayışı içerisinde oldukları, aynı zamanda kamu kaynaklarının verimli kullanımının yerel ve makro düzeyde teşvik edildiği belirtilmektedir. Günümüzde yükseköğrenim kademesinin dahi kitleselleşmesi olgusuyla karşı karşıya olduğumuz gerçeğini düşünürsek, hükümetlerin eğitimi teşvik politikalarına ne ölçüde ihtiyacı olduğu tartışmalı olan yüksek oranda bir sosyal talepten bahsetmek mümkündür. Bu durum ise, arz talep arasındaki dengenin eğitimin gerek bireysel gerekse toplumsal ve ekonomik açıdan faydalarının gözetilerek sağlanması için eğitimin finansmanında yararlanılacak kaynakların ve bu kaynaklardan yararlanma oranının sağlıklı bir şekilde nasıl tespit edileceği- sorusunu eskisine oranla daha da önemli hale getirmektedir.

Kısaca, yukarıdaki paragraflarda ifade edilmeye çalışıldığı üzere, gerek eğitimin artan maliyeti gerekse bu maliyetin karşılanmasında eğitim hizmetlerinden yararlananların ne ölçüde katkıda bulunması gerektiği sorunsalı, yalnızca gelişmiş ülkelerin değil gelişmişte olan ülkelerin de karşı karşıya olduğu bir durumdur. Gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer alan, genç nüfusa sahip Türkiye'de bu soruların çözümüne yönelik sürecin, eğitim düzeyi nispeten yüksek, görece daha iyi refah düzeyine sahip birçok Avrupa ülkesine kıyasla daha zorlu olduğu aşikârdır. Türkiye'de eğitimin finansmanı önemli ölçüde devlet tarafından karşılanmaktadır,

buna karşın eğitimde özel sektörün payı Avrupa ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerine kıyasla oldukça düşüktür. Öte yandan, hükümetler, özel sektör hizmet sağlayıcıları aracılığıyla gerçekleşme dahi, eğitim maliyetinin yükünü uzunca bir süredir hizmetten faydalancılarla paylaşma yoluna gitmektedir. De facto özelleştirme ya da gizli özelleştirme diyebileceğimiz bu olgu, ülkemizi gerek Avrupa gerekse OECD ülkeleri arasında uç bir örnek olarak konumlandırmaktadır; gerekçe ise, yukarıda belirtildiği gibi özel sektörün eğitimdeki payının düşük olmasına karşın, özel harcamaların payının tüm eğitim harcamaları içinde %37 gibi büyük bir orana sahip olmasıdır (Chawla, 2005; Dünya Bankası, 2005). Her ne kadar hükümetler uzun süredir artan eğitim maliyetinin yükünü hane halkıyla paylaşma yoluna gitse de, eğitimin maliyet kalemlerine ilişkin dönemsel olarak gerçekleştirilen uluslararası karşılaştırmalar eğitim harcamalarının ülkemizdeki yetersizliğini ortaya koymaktadır (DB, 2011b; OECD, 2013; OECD, 2015).

Tablo 1: OECD ülkelerinin eğitim harcamalarının GSYH'ya oranı (%)

OECD ülkeleri	İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim		İlkokuldan Yükseköğretime kadar
	Ortaöğretim	Yükseköğretim	
Avusturalya	4,0	1,6	5,6
Belçika	4,3	1,4	5,9
Kanada	3,6	2,5	6,0
Şili	3,6	2,5	6,1
Çek Cumhuriyeti	2,8	1,4	4,4
Estonya	3,2	1,6	4,9
Finlandiya	3,9	1,8	5,8
Fransa	3,8	1,4	5,3
Almanya	3,1	1,2	4,4
Macaristan	2,6	1,2	4,1
İrlanda	4,4	1,3	5,6
İsrail	4,4	1,6	6,5
İtalya	3,0	0,9	3,9
Japonya	2,9	1,5	5,0
Kore	3,7	2,3	6,7
Lusemburg	3,3	0,4	3,7
Meksika	3,9	1,3	5,4
Hollanda	3,8	1,7	5,5
Yeni Zelanda	5,0	1,9	6,9
Norveç	4,6	1,6	6,5
Polonya	3,4	1,3	4,8
Portekiz	4,5	1,3	5,9
Slovak Cumhuriyeti	2,7	1,0	3,8
Slovenya	3,7	1,2	4,9
İspanya	3,1	1,2	4,3
İsveç	3,7	1,7	5,4
İsviçre	3,5	1,2	4,9
Türkiye	3,0	1,4	4,4
Birleşik Krallık	4,5	1,8	6,3
Amerika Birleşik Devletleri	3,6	2,8	6,4
OECD ortalaması	3,7	1,5	5,3

Kaynak: Education at a Glance 2015

Eğitime yönelik, özellikle son dönemde gerçekleştirilen iddialı atılımlara rağmen devletin eğitim finansmanındaki yükünü hafifletmesini mümkün kılmamaktadır. Bu durum gerek ortaöğretim kademesinin 4 yıla çıkarılması gerekse zorunlu eğitim sürecinin bu kademeyi de kapsayacak şekilde genişletilmesi örneğinde görülebilir. Ülkede eğitim maliyetinin önemli bir harcama kalemini oluşturması ve önemli bir finansman sorunu olmakla birlikte, toplumun eğitim düzeyini artırmaya yönelik samimi çabanın önüne geçemediği öne sürülebilir. Diğer taraftan, ortaöğretim düzeyinde okul finansmanına yönelik son dönemde uygulamaya konulan yenilikler, bu kademeyi araştırma konusu olarak ilginç hale getirmektedir. Stratejik planlama, okul temelli bütçeleme, okul gelişim fonları (DB, 2012a), okul aile birliğinin okul mali yönetiminde üstlendiği rolün genişletilmesi vb yenilikler bu kademe özelinde finansal yerleşmeye doğru ciddi adımlar atıldığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, Türkiye’de ortaöğretim finansman mekanizmasının işleyişinde farklı kamu kurumlarının yetki ve sorumlulukları mevcuttur. Bu kamu kurumlarının ortaöğretim hizmetinin sağlanmasındaki görev ve sorumluluk paylaşımının nasıl olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın yapılması için motivasyon kaynağı olmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu ve yerel kesiminin üstlendiği görev ve sorumlulukların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin sorumluluğunun kurumlar arası paylaşımının mevzuata göre değerlendirilmesi nasıldır?
- Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında mevzuata göre kamu kesiminin sorumlulukları nelerdir?
- Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında merkezi düzeyde faaliyet gösteren kamu birimlerinin görev ve sorumlulukları nelerdir?
- Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında yerel düzeyde faaliyet gösteren kamu birimlerinin görev ve sorumlulukları nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada, ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu ve yerel kesimin üstlendiği sorumlulukların neler olduğunu belirlemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma bireylerle ilgili problemleri ve sosyal olayları kendine özgü metotlarla daha detaylı araştırarak doğal bir ortamda, katılımcılarla uzun ve yoğun ilişkiler kurarak yapılan araştırmalar şeklinde tanımlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Flick, 2007, Miles ve Huberman, 2014). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu desende, tek bir durum olurken bu durum içerisinde birden fazla alt birim veya duruma yönelmek söz konusudur (Miles ve Huberman, 2014). Yapılan bu çalışmada, ortaöğretimin finansmanı tek durum olarak ele alınmıştır. Bu durumun iç içe geçmiş yapısının ortaöğretim okul türleri, belediyeler ile il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri alt analiz birimlerini oluşturmuştur. Ortaöğretim finansmanının, derinlemesine incelenmesinde alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmüştür.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma kapsamında, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum il sınırları içinde ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine ve yerel düzeyde eğitim finansmanı ile ilgili sorumluluk üstlenen belediye ve milli eğitim müdürlüklerindeki yetkililere ulaşılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilecek katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik ve kartopu örneklem stratejilerinden yararlanılmıştır.

Amaçsal örnekleme stratejisi olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile çeşitliliğin büyük bir kısmını sağlamayı, kestirme yoldan ana temayı elde etmeyi ve tarif etmeyi hedefler (Patton, 2002). Maksimum çeşitlilik örnekleme ile ortaöğretim okullarında her okul türünü temsil edecek

okullar seçilerek, bu okulların yöneticileri ile görüşülmüştür. Kartopu örneklemin çalışmada uygun strateji olarak görülmesinin nedeni ise çalışma kapsamında ulaşılmaması gereken yerel düzeyde okul finansmanı konusunda bilgi sahibi olan kişileri etkin bir şekilde tespit edebilmektir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu anlamda, çalışmanın ilk örneklemini oluşturan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu kişilerin yardımı ve yönlendirmesiyle gerek milli eğitim müdürlüklerinde gerekse belediyede yetkililere ulaşılmıştır.

Tablo 2: Araştırma kapsamında yer alan katılımcılar

	Katılımcılar
İl Milli Eğitim Müdürlüğü	1
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	2
Belediye	2
Fen Lisesi	1
Anadolu Öğretmen Lisesi	1
Anadolu Lisesi	3
Sosyal Bilimler Lisesi	1
Anadolu İmam Hatip Lisesi	2
Meslek Lisesi	2
Spor Lisesi	1
Güzel Sanatlar Lisesi	1
Toplam	17

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama sürecinde görüşme ve doküman incelemesi tekniklerinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olan, “Ortaöğretim Kurumlarının Finansmanı ve Mali Yönetimine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ” geliştirilirken; alanyazın taranmış ve diğer araştırmacılar tarafından yapılan eğitim finansmanı ile alakalı araştırmalar incelenmiştir. Bu formdaki soruların geçerliliğinin sağlanması için Atatürk Üniversitesi’nde eğitim yönetimi alanında üç alan uzmanına inceletirilerek oluşturulan taslak daha sonra Türkçe dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Bunun yanında örneklem grubundan seçilmiş olan iki ortaöğretim okulu ile gerçekleştirilen pilot çalışma sonucunda formdaki soruların uygulanabilirliği gözlenmiştir. Alınan uzman ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda forumda gerekli değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir. “Ortaöğretim Kurumlarının Finansmanı ve Mali Yönetimine İlişkin Görüşme Yarı Yapılandırılmış Formu” üç bölümden oluşmuştur. Birinci kısımda, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine sorulan sorulara yer verilmiştir. İkinci kısımda yerel yönetimlere ve üçüncü kısımda okul yöneticilerine sorulan sorulardan oluşmaktadır.

Görüşme tekniği, araştırılan olay ve durumlar ile ilgili önceden hazırlanmış amaçlı soruları kişilere yönelterek duygu ve düşüncelerini sistematik bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlar (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme tekniğinin en güçlü özelliği olay ve olgular arasında göremediğimiz şeyler hakkında bilgiler elde ederek bunun yanında gördüklerimiz hakkında ise alternatif açıklamalar yapma fırsatı vermesidir. Görüşme esnasında beklenmedik rastlantısal öğrenmeler de gerçekleşebilir (Glesne, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnek (Türnüklü, 2000). Bu teknikte hazırlanan sorular üzerinde görüşülen kişi kısmen düzeltmeler yapabilir (Sözmez ve Alacapınar, 2011).

Kullanılan ikinci teknik olan doküman incelemesi, araştırılan konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi tekniğinde ise çalışma kapsamında ortaöğretim finansmanında kamu kesiminin üstlendiği görev ve bu görevlerin kurumlar arasındaki paylaşımına ilişkin bilgi edinilmesi için mevzuat belgeleri incelenmiştir. Mevzuat belgeleri arasında;

Anayasa,
İl Özel İdareleri Kanunu,
Belediye Kanunu,
Millî Eğitim Temel Kanunu,
İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun,
İlköğretim ve Eğitim Kanunu,
Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği
Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği,
Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Millî Eğitim Bakanlığı Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği gibi ortaöğretim düzeyindeki okul türlerinin yönetim, işleyiş ve bütçeleme süreçlerini düzenleyen yasal dokümanlar yer almaktadır. Merkezi düzeyde kamu birimlerinin rollerine ilişkin verileri ise Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayımlanan (2006) ve (2015) raporları veri toplamak üzere incelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi Süreci

Görüşmeler neticesinde ve dokümanlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların anlayacağı bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde, yapılan işlem elde edilmiş yazılı bilgilerin temel olan içeriklerinin belirlenmesi ve içerdikleri mesajların özetlenmesi işlemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

İçerik analizinde öncelikle görüşmeler neticesinde elde edilen ses kayıtları ve notlar deşifre edilmiştir. Ardından görüşmeler neticesinde araştırma için önemli olan kavram ve görüşler; kısa kelimeler veya sözcükler şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler, araştırma sorusu ile ilişkili olan noktaları öne çıkarılmıştır. İkinci aşamada verilen ifadeler benzerliklerine göre kodlanarak aralarındaki bağlantılar belirlenmiş ilişkiler bütünü açıklayan temalar tespit edilmiştir. Araştırma soruları altında temalar düzenlenerek bunları somutlaştıran örneklere de ayrıca yer verilmiştir.

Nitel araştırmada güvenilirliği artırmak için farklı kişilerin aynı metine yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olması ve sınıflandırma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması gerekir (Weber 1990). Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler üzerinde eğitim yönetimi alanında deneyimli uzmanlar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır. Belirlenen kodlamalar ve temalar konusunda görüş birliği sağlanarak son hali oluşturulmuştur. Gerek inceleme konusu olan belgelerde gerekse görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizinde sayısallaştırmaya gidilmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Ortaöğretim Finansmanının Sağlanması Kamu Kesiminin Sorumluluğunun Kurumlar Arası Paylaşımı İle İlgili Bulgular

Bu bölümde ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin üstlendiği sorumlulukların neler olduğuna ait ve ilgili sorumluluğun mevzuat çerçevesinde kurumlar arası paylaşımına dair mevzuat ve veri incelemelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Eğitim ilgili olarak çeşitli kanun ve yönetmeliklerle kamu birimlerinin ortaöğretim hizmetinin finansmanının sınırları çizilmiştir.

3.1.1. Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin sorumluluklarının mevzuata göre değerlendirilmesi ile ilgili bulgular

Anayasa’da eğitim hizmetlerinin sunulmasına dair ilköğretim okullarının finansmanı ile ilgili olarak ifade edilen yükümlülük dile getirilmiştir. Anayasa’nın 42. maddesinde “İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” ifadesi ile ilköğretim hizmetinin kamu tarafından karşılanması öngörülmüştür. Yine bu maddenin devamında “Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” ifadesi ile de yine kamuya başka bir yükümlülük getirilmiştir. Anayasa’nın 2. maddesinde ise “Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir” ifadesi yer almaktadır. Bu maddeler ortaöğretimi kapsamakla beraber, fırsat ve imkan eşitliğini sağlamak adına devlete sorumluluk vermektedir. Ancak burs olanaklarının dağıtımında ölçüt olarak sadece başarılı öğrencilerin kıstas alınması sosyal devlet anlayışına uymamaktadır. Sosyal devlet gereği desteğin ölçütü ihtiyaçtır. Bu bağlamda Anayasa’da belirtilen maddeler incelendiğinde birbiriyle çeliştiği görülmekte ve kamu tarafından ortaöğretimin finansmanına ilişkin olarak açıklayıcı ifadeler yer almamaktadır.

Eğitim finansmanı ile ilgili olarak bir diğer kanun ise Milli Eğitim Temel Kanunu (METK)’dur. Bu kanunda MEB’e eğitim hizmetlerinin sunulması ile ilgili bir takım sorumlulukların verildiği görülmektedir. METK’nun 51. maddesinde “her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Milli Eğitim Bakanlığınca planlanması ve yaptırması ve bu maksatla her yıl Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine gerekli ödenek konulması” hükmü ile kamuya eğitimin sunulmasına dair sorumluluğun sınırı çizilmiştir. Bu madde, kamu ve özel okul ayrımı yapmamakta, tüm eğitim kurumlarının fiziki altyapı gereksinimlerinin MEB tarafından karşılanması yükümlülüğü getirmiştir. Yine maddenin devamında “arsa temini ile okul bina ve tesislerin yapım ve donatımında, devletin azami imkânlarının kullanılması yanında vatandaşların her türlü yardımlarından da yararlanır ve yardımlar teşvik edilir ve değerlendirilir” ifadesi ile kamu yanında özel kaynaklardan da yararlanmanın yolu açılmıştır. Ancak burada yardımlar gönüllülük esasına dayanmaktadır. Aynı kanunun 53. maddesinde “Milli Eğitim Bakanlığı, kendisine bağlı eğitim kurumlarının eğitim araç ve gereçlerini, gelişen eğitim teknolojilerine ve program ve metotlara uygun olarak sağlamak, geliştirmek, yenileştirmek, standartlaştırmak, kullanılma süresini ve telif haklarını ve ders kitabı fiyatlarını tespit etmek, paralı veya parasız olarak ilgililerin yararlanmasına sunmakla görevlidir” ifadesi yer aldığı görülmektedir.

Eğitim finansmanında özel kaynaklardan elde edilecek gelirleri içeren bir başka madde olan METK’nın 16. maddesinde okul-aile birliğiyle ilgili olarak “aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler” ifadesi ile okul finansmanındaki özel kaynak çeşitliliğini arttırmaya yönelik bir hükümle teşvik edildiği görülmektedir. Bu bağlamda okul aile birlikleri aracılığıyla gönüllü bağışların sağlanması gerçekleştirilerek, yasal olarak okul yönetimleri doğrudan sorumlu tutulmamakta ve bu birlik yetkili kılınmaktadır.

Okul aile birliği ile ilgili başka bir yönetmelikte 2005 yılında yürürlüğe giren okul aile birliğin yönetmeliğidir. 29 Ocak 2004 tarih ve 5072 sayılı Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanunun çıkarılmasının ardından Milli Eğitim Vakfı adı altında okullara para toplama ve değerlendirme imkânı sağlayan vakıflar ve bu vakıflara bağlı okullarda kurulan okul koruma dernekleri kapatılmıştır. Okul koruma dernekleri veli ve okul

dayanışmasını artırarak bağış adı altında toplanan paralarla eğitim ve öğretim hizmetleri için gerekli olan maddi desteği sağlamaktaydı. MEB tarafından 2005 yılında OAB yönetmeliğinde değişiklikler yapılarak yeniden yayınlanmış ve okullardaki okul aile birliklerine önemli görev ve yetkiler tanınmıştır (Özdemir, 2011). Okul koruma derneklerinin kapatılmasıyla Okul Aile Birlikleri, yardım toplama ve kantin işletme konusunda tek yetkili hale gelmiştir (Nural, Kaya ve Kaya, 2013). 2012 yılında yönetmelikte yeni düzenlemelerle okul-aile birliklerine daha çok yetki ve sorumluluk tanınarak daha fazla özerklik verilmiş ve okulların kendilerine ait bütçe oluşturmalarının önü açılmıştır.

İlgili yönetmelikte okul aile birliğinin gelirleri; yönetmeliğin 15. maddesine şöyle belirtilmiştir: a) Ayni, nakdi, şartlı/şartsız bağış ve yardımlardan, b) Okulların bünyesindeki kantin ve benzeri yerlerin işlettilmesi, gerektiğinde işletilmesinden elde edilen gelirlerinden, c) Kamu kurum ve kuruluşları, özel hukuk tüzel kişilikleri ve gerçek kişilerin, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde eğitim ve öğretimin yapıldığı saatler dışında gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel, sportif, kurs, proje, sınav, toplantı, kampanya ve benzeri gelir getirici etkinliklerinden sağlanan gelirlerden, ç) Diğer gelirlerden, oluşarak, Birliğin okula farklı şekillerde gelir sağlayarak okulun kaynak bulma konusunda çeşitliliğinin artırılması yönünde yollar açılmıştır.

Yönetmeliğin 17. maddesine göre ise, birliğin gelirlerinin % 20'sinin il ve/veya ilçe milli eğitim müdürlüklerine aktarılması esastır. İl/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin hesaplarına yatırılan paralar, il/ilçe millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği ilgili müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında iki okul müdürü ve iki birlik başkanından, mülki amirin onayı ile oluşturulan komisyonca öncelikle imkânları kısıtlı olan okulların ve öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili ihtiyaçlarında kullanılmak üzere ilgili birliğin hesabına aktarılır. Bu madde ile milli eğitim okul gelirleri iyi olan okullardan dezavantajlı okullara para aktararak okullar arasında eşitliği sağlamaya çalışmakta olduğu söylenebilir. 18. maddeye göre "Birliğin gelirlerinin, okulun bütçe disiplini çerçevesinde, eğitim-öğretim giderleri ile maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçları için harcanması esastır. Harcamalar, yönetim kurulu kararıyla belgeye dayalı olarak yapılır. Mal ve hizmet alımları, usulüne göre oluşturulacak komisyonlarca yapılır." ifadeleri yer almaktadır. İlgili madde ile harcamaların eğitim öğretim giderleri ile yoksul öğrencilere verilmesi birliğin harcamalarında bu önceliğinin dikkate alınmasında önemli bir husus olarak gözükmektedir.

Ortaöğretim yönetmeliği 223. maddesine göre ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, döner sermaye aracılığıyla alınan siparişler ve yapılan işler üzerinde fiilen çalışarak mesleklerini daha iyi öğrenmelerine ve öğrendiklerini pekiştirmelerine, girişimcilik bilinci kazanmalarına, okuldaki mevcut nitelikli insan gücü, makine potansiyeliyle atölye kapasitesinin ekonomiye kazandırılmasına ve benzeri amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlamak bakımından Bakanlıkça uygun bulunan ortaöğretim kurumlarının bünyesinde döner sermaye işletmesi kurulur. Bu hüküm ile mesleki ve teknik ortaöğretimde döner sermayeler ile yine okula özel kaynakların sağlanmasının yolunu açmaktadır.

2684 sayılı ilköğretim ve ortaöğretimde parasız yatılı veya burslu öğrenci okutma ve bunlara yapılacak sosyal yardımlara ilişkin kanunun 4. maddesinde ise maddi imkânlardan yoksun öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığınca ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, parasız yatılı ve burslu öğrenci okutur ve 10. maddede parasız yatılı öğrencilere eğitim araç ve gereçleri, yiyecek, giyecek, harçlık ve diğer ihtiyaçları ile ilgili sosyal yardımlar yapılır hükmü getirilerek MEB'e yoksul öğrencileri desteklemesi konusunda yükümlülük getirilmiştir.

Ortaöğretim okullarının finansmanıyla ilgili olarak bir başka kanun ise Milli Eğitim Bakanlığı Bağlı Okul Pansiyonları kanunudur. Bu kanunun 10. maddesinde paralı yatılı öğrencilerden her yıl bütçe kanunu ile tespit edilen ücret alınır. Parasız yatılı öğrencilerin

pansiyon ücretleri ise aynı miktar üzerinden devletçe karşılanır ifadesi ile ortaöğretimde pansiyonlu okulların ücretini devlet karşılamaktadır yükümlülüğü getirilerek devlete pansiyonlu okullarda ücretsiz kalan öğrencilerin sorumluluğu verilmiştir.

3.1.2. Ortaöğretim finansmanının sağlanmasında kamu kesiminin sorumluluğunun kurumlar arası paylaşımının mevzuata göre değerlendirilmesi ile ilgili bulgular

Ortaöğretim finansmanı ile ilgili olarak yasal düzenlemelere bakıldığında bununla ilgili olarak tam anlamıyla yasal bir düzenleme mevcut değildir. Ortaöğretimin finansmanı birçok kanun ve yönetmelikte sınırları çizilmeye çalışılmıştır. Ancak ayrıntılı olarak ortaöğretimin finansmanı ile ilgili olarak herhangi bir ifade belirlenmemiştir.

İlköğretim ve Eğitim Kanununun 76. maddesinde ilköğretim okullarının finansmanında özel idare bütçesinin yıllık gelirlerinin en az % 20'si oranında konulacak ödenekler ile ifade edilen hükme 2012 yılında ek madde eklenerek elde edilen gelirlerin ayrıca ortaöğretim okulları için de, arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanması için de kullanılması hükmü ile il özel idaresinin bütçesinin ortaöğretim okulları için de kullanılmasının yolu açılmıştır. Bu kanun ile ortaöğretimin finansmanında yerel yönetimlere de yükümlülük getirilerek eğitim finansmanında görev paylaşımı olmuştur.

Ortaöğretim yönetmeliğinin 8. maddesinde ortaöğretim okullarının eğitim öğretim etkinlikleri ile ilgili olarak uygulanan program tür ve içeriklerine ve okul, işletme ve/veya programların özelliğine uygun mekânlarda yürütülmesi ifadesi ile standart getirilerek eğitimin kalitesiyle ilgili olarak MEB'e sorumluluk getirilmiştir.

5302 sayılı İl Özel İdareleri Kanunu ile 6. maddesinde ise, ilk ve orta öğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin hizmetleri il sınırları içinde, yapmakla görevli olduğu belirtilmiştir. Ancak 2012'de büyükşehirlerdeki il özel idarelerinin kapatılmasıyla beraber özel idaresinin tüm görevleri belediyelere aktarılmıştır. Büyükşehir olmayan illerde il özel idareleri bu görevlerini yerine getirmektedir.

5393 sayılı Belediye Kanununun 14. maddesine göre “devlete ait her derecedeki okul binalarının inşaatı ile bakım ve onarımını yapabilir veya yaptırabilir, her türlü araç, gereç ve malzeme ihtiyaçlarını karşılayabilir” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade ile belediyelere kesin olarak sorumluluk verilmemektedir. Belediyeler uygun gördükleri takdirde bina yaptırmakta ve onarımını sağlamaktadır. İl özel idarelerinin kapatılmasının ardından MEB'den gönderilen ödenekler artık büyükşehirlere gönderilmektedir. Bu doğrultuda belediyeler okullara harcama yapmaktadır. Ancak kendi bütçesinden harcama yapması belediyelerin inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir.

Kanunlar incelendiğinde ortaöğretimin finansmanına dair ayrıntılı bilgiler içermediği görülmektedir. Harcamaların hangi esasları dikkate alınarak yapacağına dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Özellikle yerel yönetimlere MEB tarafından aktarılan ödenekler için dikkate aldığı kriterlerin neler olduğu ve yerel yönetimlerin okulların harcamasında hangi kıstasları esas alacağı belirtilmemiştir. Ortaöğretimin finansmanında harcamalar MEB ve yerel yönetimlerin takdirine bırakılmıştır.

Ortaöğretim yönetmeliğinde okul yöneticilerine okulun mali yönetimine ilişkin olarak bir takım sorumluluklar getirilmiştir. Bu yönetmeliğin 78. maddesinde okul yöneticilerine “okulun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesislerini sağlık ve güvenlik şartlarına uygun bir şekilde eğitim ve öğretime hazır bulundurması ve öğrencilerin sürekli eğitimlerini yürütmek için millî eğitim müdürlüğü ve ilgili kuruluşlarla işbirliği yaparak il sınırları içindeki bütün okul ve işletmelerden yararlanılması, gerekli durumlarda bina kiralanmasıyla ilgili iş ve işlemleri yürütür” ibaresi yer alır. “Teknolojik

gelişmeleri okula kazandırır. Okulun ihtiyaçlarını belirler bağış ve benzeri yollarla, bütçe imkânlarına göre satın alır ve stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenler, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasına özen göstermesi” ile okul yöneticilerinin okul finansmanın mali olarak yönetilmesindeki görevleri belirtilmiştir.

Okul yöneticilerine okul aile birliği yönetmeliğinde de mali yönetimle ilgili olarak sorumlulukları belirtilmiştir. Bu yönetmeliğin 5. maddesinde okul yöneticilerinin “okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak ve kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek, okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak” gibi yine sorumluluklar getirilmiştir.

3.2. Ortaöğretim Finansmanının Sağlanmasında Merkezi Düzeyde Faaliyet Gösteren Kamu Birimlerinin Görev ve Sorumlulukları İlgili Bulgular

Ortaöğretim finansmanına ilişkin merkezi düzeyde faaliyet gösteren kamunun üstlendiği görev ve sorumluluklar ile ilgili olarak veri incelemelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.2.1. Merkezi düzeyde faaliyet gösteren kamu birimlerinin görevleri: Ortaöğretim finansmanının merkezi düzeyde belirlenmesi

Milli Eğitim Bakanlığı da dâhil olmak üzere tüm merkezi yönetim birimlerinin ödenekleri Orta Vadeli Mali Plan (OVMP) doğrultusunda oluşmaktadır. Orta vadeli plan kapsamında bütün bakanlıkların bütçesi ekonomik kodlara göre belli olduktan sonra Bakanlıkların bütçeleri Maliye Bakanlığı’ndan kısım kısım gönderilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim genel müdürlüğünün ve diğer bütün müdürlüklerin ödenekleri bu OVMP kapsamında olmaktadır. Başka bir deyişle, Milli eğitim bakanlığına bağlı genel müdürlüklerin ödenek tahsisi bu plan doğrultusunda her genel müdürlüğün kendisine tahsis edilmektedir. Ortaöğretim finansmanın belirlenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci başına göre belirlenerek okulların kendisine gönderilmektedir.

3.2.2. Merkezi düzeyde faaliyet gösteren kamu birimlerinin sorumlulukları

Eğitim hizmetlerinin sunulmasını sağlayan merkezi düzeyde faaliyet gösteren kamu birimleri Milli Eğitim Bakanlığı, YÖK, üniversiteler ve diğer merkezi yönetim kuruluşlarıdır. Merkezi düzeyde faaliyet gösteren kamu kurumları öğretmenlerin maaşlarını, elektrik, su, doğalgaz, internet ve iletişim gibi hayati öneme sahip olan cari giderler, sermaye giderleri ve transfer giderlerini karşılama gibi sorumlulukları mevcuttur.

Tablo 4: Kamu tarafından gerçekleştirilen eğitim harcamaları (Bin TL, 2015 fiyatlarıyla)

Kamu Harcamaları	Ortaöğretim	Toplam eğitim harcamaları
Merkezi yönetim kaynaklarıyla gerçekleştirilen eğitim harcamaları	16.823.455	81.694.836
Yerel yönetim kaynaklarıyla gerçekleştirilen eğitim harcamaları	İl Özel İdareleri Belediyeler	430.042 1.203.863 188.465
Toplam	17.253497	83.087.165

Kaynak: Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü, 2015

Tablo 4. incelendiğinde kamu harcamaları içerisinde ortaöğretim finansmanına ilişkin harcamaların büyük bir bölümü merkezi yönetim bütçesiyle yapıldığı görülmektedir. Milli eğitim bakanlığı tarafından eğitim hizmetleri için yapılan harcamalara bakıldığında ise en fazla harcama yapılan kalem personel giderleri olmaktadır. İkinci sıradaki harcamaları ise sermaye

harcamaları oluşturmaktadır. Milli eğitim harcamalarındaki en büyük oranın personel harcamalarına ait olması diğer alanlardaki harcamaları kısıtlamaktadır.

Tablo 5: Ekonomik sınıflandırmaya göre 2015 yılı MEB bütçe tasarısının 2014 yılı bütçe kanunu ödeneğine oranı

Ödenek türü	2014 Yılı Bütçesi	2015 Yılı Bütçesi	2015 Yılı'nın 2014 Yılına göre Artış oranı
	(TL)	(TL)	%
01 Personel giderleri	38 261 980 610	42 234 718 000	10,38
02 Sos.Güv.Kur.Dev.Pir.giderleri	5 940 776 000	6 603 091 000	11,15
03 Mal ve Hiz.Alım giderleri	4 599 639 000	5 828 441 000	26,72
05 Cari transferler	1 677 322 000	1 803 918 000	7,55
06 Sermaye Giderleri	5 192 300 000	5 494 000 000	5,81
07 Sermaye transferleri	32 800 000	36 080 000	10,00
Toplam	55.704.817.610	62.000.248.000	11,30

Kaynak, MEB, 2014

3.3. Ortaöğretim Finansmanının Sağlanmasında Yerel Düzeyde Faaliyet Gösteren Kamu Birimlerinin Görev ve Sorumlulukları ile İlgili Bulgular

Bu araştırmanın sorusunda, ortaöğretim okullarının finansmanında yerel düzeyde faaliyet gösteren kamu birimlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin işleyişin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Sorumlu olan belediyeler, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sürece ilişkin sorumluluklarının neler olduğu ve ortaöğretim okullarının finansmanına ilişkin görev paylaşımının nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.3.1. Yerel düzeyde faaliyet gösteren kamu birimlerinin görevleri

Ortaöğretim finansmanında yerel düzeyde faaliyet gösteren kamu birimleri belediyeler, il özel idareleri, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve valiliklerin bünyesinde kurulan Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı (YİKOP) dır.

3.3.1.1. Belediyelerin görev ve sorumlulukları

Belediyelerle görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda, 5018 sayılı kanuna göre belediyelerin bütçeleri analitik bütçeye göre yapılmaktadır. Merkezi bütçeden ayrılan kaynaklar kanunla belirlenmektedir. Harcamalar ise belediye meclisinin kararı olarak alınmakta ve uygulanmaktadır. Merkezi bütçeden belediyelere okulların ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak ayrılan herhangi bir bütçe söz konusu değildir. Belediyelerin bütçesine gelen ödenekler kalemlere ayrılmış olarak gelmekte ve bu kalemlerin dışında harcama yapılmamaktadır.

Büyükşehir belediyesi bulunan illerde il özel idareleri kaldırılmış ancak il belediyesi olmayan yerlerde il özel idareleri devam etmektedir. İl özel idarelerinin kapanmasından sonra bu kurumun okullarla ilgili harcamalarındaki bütün sorumluluklar büyükşehir belediyelerine verilerek, il özel idarelerine ayrılan kaynaklar Büyükşehir Belediyesine aktarılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı okulların yapım ve onarım ihtiyaçlarını karşılamak için bütçesinden belediyelere ödenek göndermektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okulların onarımı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün aracılığı ile onarım yapılacak okulların sayısını belediyelere göndermektedir. Belediye de elindeki para miktarına göre okulların yapım ve onarım ihtiyacını yapmaktadır.

Okulların yapım ve onarım işlerini belediyelerdeki Fen işleri inşaat müdürlüğü yapmaktadır. Fen işleri inşaat müdürlüğü sermaye kodu ile gelen ödeneklerden derslik, yeni bina yapımı gibi harcamaları gerçekleştirmekte, cari harcamalar kodu ile de onarım, tadilat gibi harcamaları yapmaktadır. Ancak belediyeler okullarla ilgili yatırım harcamalarında genel olarak görev almamakta, okul yapımı MEB tarafından gerçekleştirilmektedir. Yeni bir okulun yapımında yapılacak bölge belediyelere bu durumu bildirmekte, belediyeler de bütçelerini oluştururken okul bütçesi olarak bütçelerine ödenek koymaktadır.

MEB ve belediyeler koordineli olarak çalışmaktadır. Okullar il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığı ile belediyelere başvurmaktadır. MEB okulların durumuyla ilgili bir liste göndererek, belediyelerin bu harcamaları gerçekleşmesini sağlamaktadır. MEB'in gönderdiği listede genel olarak okulların ihtiyacı aciliyete göre sıralanmaktadır. Belediyelerin harcadığı ödenek MEB tarafından gönderilmektedir. Belediyeler okullara bir komisyon göndererek, bir tespit yapmaktadır. Komisyonun tespitine dayalı olarak okulların ihtiyaçları karşılanmaktadır. Ayrıca belediyeler okulların sadece yapım onarım işlerine bakmakla kalmaz, okulların bilgisayar, yazıcı, kırtasiye gibi çeşitli ihtiyaçlarını da zaman zaman karşılamaktadır.

Belediyelerle MEB'in yürüttüğü ortak projeler de mevcuttur. Örneğin okullar hayat olsun projesi bunlardan biridir. Bir diğer proje ise Sosyal Destek Programı (SODES) projesidir. SODES ile okullar proje hazırlamaktadır. Belediye de bu projelere sadece mali destek sağlamaktadır. Hayat Olsun Projesi 13 Aralık 2011 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı, Orman ve Su İşleri Bakanlığı ve Türkiye Belediyeler Birliği arasında imzalanan protokolle yürürlüğe girmiş ve projenin koordinasyonu Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne verilmiştir. Okullar Hayat Olsun Projesi ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren okulların eğitim ve öğretim saatleri dışında belediyelerle işbirliği yapılması suretiyle velilerin ve mahallelinin hizmetine açılması, öğrenciler ve yetişkinler için birer hayat boyu öğrenme merkezi ile yaşayan güvenli alanlar haline dönüştürülmesi; belediyelerin yeni bir mekân oluşturmaksızın meslek ve beceri kazandırma, spor, kültür, sosyal hizmetleri için okulların çok amaçlı kullanılabilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2016).

Belediyeler okulların ihtiyaçlarını karşılarken okul kademeleri arasında ve okul türleri arasında herhangi bir ayırım yapmamaktadır. Okulun kırsal kesimde ya da merkezde olması gibi bir ayırım yoktur. Okullar, belediye tarafından sağlanan harcamalarını MEB'e bildirmekte ve belediyeler MEB'in doğrultusunda harcamalarını yapmaktadır. Belediyeler bunların dışında kendi bütçesinden de gerek görürse okullara harcamalar yapmaktadır.

Ortaöğretim finansmanında belediyelerin belirlemiş olduğu herhangi bir kriter mevcut değildir. Belediyelerin ortaöğretim okul türlerindeki harcamaları büyük oranda MEB kontrolündedir. MEB başvuran okullar arasında öncelikli olarak ihtiyacı olan okula cevap vermektedir. Bu durumun sebebi ise kaynak miktarının kısıtlı olmasından kaynaklanmakta olduğu gözükmemektedir.

3.3.1.2. Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı (YİKOP)

2014 tarihli ve 28962 sayılı kanun ile büyükşehirlerde il özel idarelerinin kapanmasından sonra valilik bünyesinde kurulan Millî Eğitim Bakanlığı bütçe kaynaklı olan Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı (YİKOB) okul ve diğer eğitim kurumu yatırımları gerçekleştirmektedir.

3.3.1.3. İl ve ilçe Millî Eğitim müdürlüğünün sorumlulukları

İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluklarının MEB tarafından millî eğitim bakanlığı millî eğitim müdürlükleri yönetmeliği'ne göre sorumluluklarının sınırları çizilmiştir. Bu yönetmeliğin 9. maddesinde il ve ilçe MEM'in Eğitim öğretim hizmetlerinde görev sorumlulukları şekilde sıralanmıştır. Eğitimi geliştirmeye yönelik görevler: ders kitapları,

öğretim materyalleri ve eğitim araç-gereçlerine ilişkin işlemleri yürütmek, etkin kullanımını sağlaması ile beraber, kamu ve özel sektör eğitim paydaşlarıyla işbirliği içinde gerekli iş ve işlemleri yürütmesi gibi finansman sağlaması ve eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla bakanlığa tekliflerde bulunması ile okul finansmanında sorumlulukları ifade edilmiştir. 18. maddede ise faaliyetlerin stratejik plan, bütçe ve performans programına uygunluğunu sağlaması, bütçe ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, ayrıntılı harcama programını hazırlamak, nakit ödemelerin planlamasını yapmak, ödemeleri izlemek, malî durum ve beklentiler raporunu hazırlamak, yatırımlarla ilgili ihtiyaç analizlerini yapmak, verileri hazırlamak, okul aile birlikleri ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, eğitim kurumu bina veya eklentileri ile derslik ihtiyaçlarını tespit etmek, gibi sorumluluklarının sınırları çizilmiştir.

Yönetmeliğin 22. maddesinde sermaye harcamalarının yürütülmesine dair görevlerinde sınırları çizilmiştir. Bu madde de yapım programları ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek, eğitim kurumu bina veya eklentileri ile derslik ihtiyaçlarını önceliklere göre karşılamak hükmü yer almaktadır. Bu hüküm ile eğitim kurumlarının ve dersliklerinin yapımında önceliklendirmeler esas alınarak yapımının gerçekleştiği gözükmektedir. Yine devamında “..... bakanlık binalarının eğitim kurumu olarak kiralanmasına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek, kamu kuruluşlarına tahsisli taşınmazların tahsisi veya devri işlemlerine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek, eğitim kurumlarının kamu-özel ortaklığı modeliyle yapımına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek...” gibi yatırım ile ilgili işlemleri yürütmekle görevlerinin sınırları çizilmiştir.

3.3.1.4. İl Millî Eğitim müdürlüğünün görevleri

İl millî eğitim müdürlüğü eğitim hizmetleriyle ilgili olarak çoğunlukla yatırım ve onarım ile donanım işlerine bakmaktadır. İl millî eğitim müdürlüğünün İnşaat ve Emlak Hizmetleri Şubesi biriminde yatırım işleri gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretim okullarının talepleri doğrultusunda il millî eğitim müdürlükleri gözlemler yaparak ortaya veri koymakta ve bu verileri il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan inşaat işleri birimine bildirmektedir. İl millî eğitim müdürlükleri, ihtiyacı olan bölgelerde tespitleri sonucunda 2016 yılı yatırım teklifi olarak ihtiyaç olunan yerleri bakanlığa sunmaktadır. İl MEM’ler yatırım ile ilgili işlemlerini e-yatırım sistemine ihtiyaç tekliflerini girmektedirler. İl millî eğitim müdürlüğü de il bazında aciliyete göre okulları belirleyerek planlarını yapmaktadırlar. Bakanlıkta uygun görürse bu plan doğrultusunda yatırım bütçesinden bakarak okul yapımı için ödenek göndermektedir.

İl millî eğitim müdürlüğü bünyesinde olan destek hizmetleri birimi de donanım ihtiyaçlarını karşılamakla olan görevli olan birimdir. Bu birim okulların donanım ihtiyaçlarını karşılamak için MEB’den ödenek istemektedir. Okullardan gelen talepler doğrultusunda bir liste hazırlayarak bunu bakanlığa sunmaktadır. Ayrıca okulların diğer materyallerini de tespit etmektedir. Araçlı okulların yakıt ihtiyacı varsa ödenek istemektedir. Ancak bunları temel eğitim müdürlüğü adına yapmaktadır. Ortaöğretim okullarının donanım ihtiyaçları için bakanlıktan herhangi bir ödenek istememektedir. Ortaöğretim okulları direk ödeneklerini bakanlıktan kendi istemektedir.

İl MEM’ler okulların talepleri doğrultusunda yapım ve onarım harcamalarını belediyelere bildirerek aracı rol oynamaktadır. Belediyeler ile okulların ihtiyaçlarını karşılamak için ortak çalışmaktadır. İl MEM’ler yapım ve onarım işlerini yaparken okul türleri arasında herhangi bir ayırım yapmamaktadır. Yapılan işlemler tamamen stratejik plana göre yapılmakta ve okulların aciliyetine göre öncelik verilerek yapılmaktadır.

3.3.1.5. İlçe Millî Eğitim müdürlüğünün görevleri

Ortaöğretim genel müdürlüğü yapılan planlamalar doğrultusunda ödenekleri ilçe MEM’lere göndermektedir. İlçe MEM’ler kontrollü bir şekilde harcama yapmaktadır. İlçe MEM’ler sadece temel eğitim harcamalarını yapmaktadır. Okullar Kamu Harcama ve Muhasebe Bilişim Sistemi (KBS) sistemi üzerinden ilçe MEM’lere ait olan yerlere girerek okulun ısınma

türü (kömürlü mü doğal gazlı mı), ısınma alanı vs. bilgilerini vermektedir. Bakanlıkta bu sistem üzerinden ilçe MEM'e ödenek göndermektedir. İlçe MEM'ler okullar adına bu harcamaları ödemektedir. Ancak ortaöğretim okullarının bu ihtiyaçları için herhangi bir ödenek gönderilmemektedir. Ödenekler direk okulun kendisine gönderilmektedir.

İlçe MEM'ler ortaöğretimin finansmanına ilişkin personel ile ilgili işlemleri organize etmektedir. Bakanlık personel maaşlarını ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki mal müdürlüklerine ödenek aktararak bu birimden personel maaşları ödenmektedir. Ortaöğretim ısınma, su, elektrik, geçici görev yolluklarını işlemlerle ilgili evraklarını hazırlamakta muhasebe biriminden kontrol edilerek bakanlığa gönderilmektedir. Maaş işlemlerinde KBS sistemi üzerindeki 2002-i sistemini kullanmaktadır.

İlçe MEM okulların küçük onarım, büyük onarım işlemlerine bakmaktadır. İl milli eğitimle mutabık olduktan sonra ilçe MEM'deki okulların talepleri doğrultusunda okullara gönderdiği ekiplerle inceleme yaparak MEB'e bildirmektedir. MEB uygun gördüğü takdirde ödenek göndermektedir. Ayrıca ilçe MEM'ler okul aile birliğinden gelen ödeneklerle de okulların gerekli olan ihtiyaçlarını karşılamaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Ortaöğretim finansmanına ve mali yönetimine dair yapılan bu araştırmada eğitim ve özelinde ortaöğretimin finansmanına ilişkin mevzuat incelemeleri sonucunda ortaöğretim okullarında finansman ve mali yönetime dair yeterli olarak yasal ayrıntıların yer olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretimin finansmanına ilişkin yasal dayanaklar birçok kanun ve yönetmeliklerle düzenlenmiş ancak tam anlamıyla ortaöğretimin finansmanının gelir kaynaklarının neler olduğu ve harcamaların nasıl gerçekleştiğine dair kapsamlı ve detaylı bilgiler içermemektedir. Benzer şekilde Köse ve Şaşmaz (2015) ilköğretim kurumlarının mali yönetimine dair yayınladığı raporda ilköğretim finansmanına ait mevzuatın sınırlı miktarda ayrıntı sağladığını saptamıştır. Okul aile birliği ile ilgili yasal ayrıntılarda maddi gelirleri iyi olan okulların maddi gelirleri iyi olmayan okulları finanse ettiği ve MEB'in bu uygulama ile okullar arasında imkan ve fırsat eşitliği sağlamaya çalıştığı görülmektedir.

Eğitim finansmanında yerel yönetimlerle görev paylaşımına gidilmiş ancak bunların ayrıntısı da çok fazla belirlenmemiştir. Belediyelere, MEB tarafından aktarılan ödeneklerin nasıl gerçekleştiğine dair herhangi bir bilgi mevcut değildir. Belediyeler okullar için yaptıkları harcamalarda dikkate aldığı kıstaslara bakılırsa MEB'in yönlendirmesi sonucunda ve okulların ihtiyaçlarında aciliyete göre yaptığı saptanmıştır. Yerel yönetimlerin eğitim harcamalarındaki oranı ise çok düşük kalmaktadır. Eğitim finansmanında sorumlu olan başka bir yerel birim olan İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ise genel olarak ortaöğretimin finansmanında aracılık rolü üstlenmektedirler. Belediyeler okul kademeleri arasında ve okul türleri arasında herhangi bir ayırım yapmadan okulların ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Okulların harcamalarını MEB'in yönlendirmesi sonucunda yapmaktadır. Belediyeler bunların dışında kendi bütçesinden de gerek görürse okullara harcamalar yapmaktadır. Bu bulgular sonucunda, MEB'in mali yönetim konusunda merkezîyetçi bir yapısının olduğu ve finansman açısından yetkilerin merkezi yönetimde toplandığı söylenebilir.

Eğitim alanında faaliyet gösteren uluslararası kuruluşlar dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye'nin eğitim sisteminin son derece merkezîyetçi bir bütçeleme sistemine sahip olduğunu okullara kamu finansmanından kaynak aktarılmanın yanında özel sektörden katkılar sağlandığını ancak, okulların mali yönetimleri konusunda sınırlı özerkliğe sahip olduğunu vurgulamaktadırlar. Okullara personel dağıtımı, ders kitabı seçimi, öğretim zamanının tahsisi ve programların seçimi gibi kaynaklar üzerinde çok az özerklik verildiği ve

okulların finansmanı bir önceki yılın okul bütçesindeki artışa dayalı şekilde tahsis edildiğine yine dikkat çekmektedirler (Dünya Bankası, 2006; OECD, 2013; Eurydice, 2015). Türkiye’deki okullar katı bir kamu finansman sistemine sahip olduğundan okul başarısına katkı sağlayamayan ve yüksek seviyedeki özel harcamalara sebebiyet verdiğinden kaliteli eğitim almada eşitsizliği pekiştirdiğini Dünya bankası (2011b) rapor etmektedir. Yine Dünya bankası (2006) raporunda okullara özerklik verilmediği takdirde, okulların sonuçlardan sorumlu tutulamayacağı ve bu durumun aynı zamanda onların kalitesini geliştirmek için herhangi bir teşvik sağlamadığını ve ayrıca merkezi otorite, neredeyse tüm mali ve insan kaynaklarının tahsis edilmesinde kontrol ve belirleyici olduğundan okullar arasında eşitliği sağlamada başarılı olmadığını belirtmiştir.

Merkezi yönetimle yapılan harcamalar içerisinde en büyük pay personel harcamalarına gitmektedir. Bu durumda diğer harcamalar konusunda kaynakların yetersiz olmasına sebebiyet vermiştir. Köse ve Şaşmaz (2015) merkezi yönetim bütçesinin öğretmen maaşları karşılandıktan sonra geriye kalan miktarın ise okullardaki ihtiyaçları karşılamaya yeterli olmadığını bulgulamıştır. Personel harcamaları OECD ülkeleriyle kıyaslandığında eğitim harcamaları içerisinde çok büyük pay aldığı söylenebilir (OECD, 2015). Ortaöğretimde öğrenci başına yapılan harcamalarda da yıllar içerisinde artış olmuştur. Ancak birçok OECD ülkesiyle kıyaslandığında öğrenci başına yapılan harcamalar çok düşük kalmaktadır. TÜİK verileri eğitim harcamalarında öğrenci başına harcamanın en çok arttığı eğitim düzeyinin ortaöğretim olduğunu ve eğitim harcamalarının da 2014 yılında 2013 yılına göre en fazla artış gösterdiği eğitim düzeyi ise yine ortaöğretim olduğunu rapor etmiştir. Bu durum 2012 yılında ortaöğretimin zorunlu olmasından dolayı devletin bu kademedeki harcamalarını arttırdığı söylenebilir. Yerel yönetim kaynaklarıyla yapılan harcamalar ise eğitim harcamaları içerisindeki payı oldukça düşüktür. MEB’in aktardığı ödenekler dışında da eğitim harcamalarını gerçekleştirmekte ve bu durum belediyelerin yetkilerine bırakılmıştır.

4.2. Öneriler

Eğitim finansmanı ile ilgili olarak yasal düzenlemeler ayrıntılı olacak şekilde yeniden düzenleme ve yerel aktörlerin eğitim finansmanı ile ilgili olarak sınırlı olan yetki ve sorumluluklarının artırılması için yasal dayanaklar yaratılmalı ve daha geniş biçimde eğitim finansmanına dâhil etmelidir. Ortaöğretim finansmanı ile ilgili olarak gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalar incelenerek bu ülkelerin eğitim finansman modelleri ile Türkiye'nin ortaöğretim finansmanını karşılaştıran çalışmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Alderman, H., Peter O. ve Elizabeth P. (1998). *School quality, school cost, and the public/private school choices of low-income households in Pakistan (paper no. 2.)* World Bank Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms.
- Anyan, O.A. (1999). *Preparing Nigeria for Competition in the 21st century - An address by the President, Nigerian Academy of Science.*
- Auty, R.M. (2001). *The political economy of resource-driven growth. European Economic Review*, 45, 839-846.
- Belediye Kanunu (2005). 5393 Sayılı Kanun, 13.7.2005 tarih 25874 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Chawla, M., Horn, R., Jain, S., Kapoor, S., Sahmali, F., Sethi, A., Peker, U. & Emil, F. (2005). *How much does Turkey spend on education? Development of national education accounts to measure and evaluate education expenditures*, Washington, DC: The World Bank.
- Cohen, L., Manion, L and Morrison, K. (2007). *Research methods in education (8. edition)*. London and New York: Routledge.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2012). *Türkiye’de eğitim harcamaları ve eğitim reformu*. İstanbul: ERG

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Financing schools in Europe: Mechanisms, methods and criteria in public funding. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Fraumeni, B. M. (2015). *Choosing a human capital measure: educational attainment gaps and rankings*. NBER Working Paper No. 21283 <http://www.nber.org/papers/w21283>.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş (4.baskı)*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İl Özel İdaresi Kanunu (2005). 5302 Sayılı Kanun, 4.3.2005 tarih 25745 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). 222 Sayılı Kanun, 12.01.1961 tarih 10705 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanunu (1982). 2684 Sayılı Kanun, 19.6.1982 tarih 17729 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Köse, A. & Şaşmaz, A. (2015). *İlköğretim kurumlarının mali yönetimi araştırma raporu*. İstanbul: ERG.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook (3. baskı)*. USA: Sage Publications.
- Maliye Bakanlığı Muhasebat Genel Müdürlüğü (2015). Genel Yönetim Bütçe İstatistikleri. <https://www.muhasabat.gov.tr/content/genel-yonetim-mali-istatistikler>, Erişim: 8.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). Millî Eğitim Bakanlığı Okul - Aile Birliği Yönetmeliği. 31.05.2005 tarih 25831 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012a). Millî Eğitim Bakanlığı Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği. 18.11.2012 tarihli ve 28471 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012b). Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. 18.11.2012 tarihli ve 28471 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (MEB SGB) (2014). 2015 Yılı Bütçe Sunuşu TBMM Genel Kurulu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 01.07.2015 tarihli ve 29403 sayılı Resmi Gazete, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). Okullar Hayat Olsun Projesi. http://okullarhayatolsun.meb.gov.tr/?islem=bilgi_detay&id=26#.Vzd2jJGLTIU, Erişim: 15.03.2016
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 Sayılı Kanun, 24.06.1973 tarih 14574 sayılı resmi gazete, Ankara.
- Nural, E., Kaya, C. D. & Kaya, Y. (2013). Okul aile birliklerinin işleyişi, sorunlarına ilişkin yöneticilerin, okul aile birliği üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 58-69.
- OECD (Organization of Economic Co-operation and Development). (2010). *The High Cost of Low Educational Performance - The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>, Erişim: 1.11.2017.
- OECD (Organization of Economic Co-operation and Development). (2013). *Education policy outlook: Turkey*. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264225442-32-en.
- OECD (Organization of Economic Co-operation and Development). (2015). *Education at a glance 2015*, Paris: OECD.
- Özdemir, N. (2011). *İlköğretim finansmanında bir araç: okul-aileliği bütçe analizi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3. Baskı)*. SAGE Publications.
- Sönmez, V. & Füsün G. A. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2015). *Eğitim harcamaları istatistikleri, 2014*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24.

- UNESCO. (2010). *2+3=8: Innovating in financing education, report of the writing committee to the task force on innovative financing for education. leading group on innovating financing for development*, Paris: UNESCO.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- World Bank. (2005). *Turkey—education sector study sustainable pathways to an effective, equitable, and efficient education system for preschool through secondary school education*. Washington D.C. : The Worldbank.
- World Bank. (2006). *Turkey public expenditure review* (Report No. 36764-TR). Washington D.C. : The Worldbank.
- World Bank. (2011a). *Learning for all: Investing In people's knowledge and skills to promote development: World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington D.C. The http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Strategy_4_12_2011.pdf
- World Bank. (2011b). *Improving the quality and equity of basic education in Turkey challenges and options*. Washington D.C. The <http://documents.worldbank.org/curated/en/2011/06/17363609/improving-quality-equity-basic-education-turkey-challenges-options-vol-1-2>.
- World Bank. (2011c). *Education sector strategy 2020*. World Bank, Washington, DC.
- World Bank. (2012a). *Turkey - secondary education project : P066149 - implementation status results report : Sequence 14*. Washington, D.C. : World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2012/04/16240084/turkey-secondary-education-project-p066149-implementation-status-results-report-sequence-14>
- World Bank. (2012b). *To the republic of turkey for a secondary education project*. Washington, D.C. : World Bank Group.
- World Bank. (2015). *The rise of results-based financing in education. education global practice brief*. Washington, D.C. : World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2015/07/24829785/rise-results-based-financing-education-2015>.
- World Agriculture: Towards. (1995). *World agriculture: Towards 2010 An FAO Study*. England: Food and Agriculture Organization of the United Nations and JOHN WILEY & SONS, <http://www.fao.org/docrep/v4200e/V4200E00.htm#Contents>.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

It does not make it possible for the government to alleviate the burden of education financing, especially period of ambitious initiatives directed towards education in the recent time. This can be seen, for example, that the level of secondary education is increased to 4 years, and the period of compulsory education is extended to include this stage. It can be argued that the cost of education in the country constitutes an important expenditure item and it cannot prevent the sincere effort to increase the education level of the society with an important financing problem. On the other hand, recent innovations to school funding at secondary level make this stage of research interesting. Innovations such as strategic planning, school-based budgeting, school development funds, expansion of the role of the school family association in school financial management, etc., reveal that serious steps are being taken towards financial localization in this level. In Turkey, different public institutions have authority and responsibilities in the functioning of the secondary education financing mechanism. The fact that no study to be done searching for how duty and responsibility sharing in providing secondary education services in these institutions has been a source of motivation for this work. Therefore, it is aimed to investigate the duties and responsibilities of the public and local authorities in securing secondary education financing in this research. In response to this objective, the following questions were asked: How sharing the responsibility of the public units between institutions is assessed according to legislation in the provision of secondary education financing? What are the responsibilities of the public units in the provision of secondary education financing? What are the duties and responsibilities of public bodies operating at the central level in ensuring secondary education financing? What are the duties and responsibilities of public bodies operating at the local level in ensuring secondary education financing?

In this research, a qualitative research methodology was used to determine what the responsibilities of the public and local authorities are in providing secondary financing. The working group was formed by using the maximum diversity and snowball sampling strategies for the school

administrators working in secondary schools in the Erzurum province borders and the authorities in the municipal and national education directorates responsible for educational financing at the local level. A total of 17 participants were interviewed. During the data collection process, interview and document review techniques were used. By using the semi-structured interview form developed by the researcher in the interviews, the data were analyzed by using a content analysis technique.

The study results showed that the legislation on education and the financing of secondary education in particular haven't covered adequately the legal details of financing and fiscal governance in secondary schools. Furthermore, the legal basis for financing secondary education was regulated by a number of laws and regulations, but it did not contain comprehensive and detailed information on what exactly the sources of income of financing secondary education were and how expenditures were realized. In education financing, the local administrations and government made task sharing but the details of this sharing were not determined enough. There was no information on how the appropriations transferred from MONE to the municipalities. When we looked at the criteria of municipalities for the delivery of the expenditures for schools, it was observed that this delivery was managed and controlled by the Ministry of National Education which was made according to the urgency of the school needs. The contributions of the local governments in education expenditures were very low. As being other local units responsible for the financing of education, the provincial and district national education directorates generally played a mediating role in the financing of secondary education. In legal details about the school family association, it is seen that the good financial income schools have financed schools whose financial incomes were not good and the MONE tried to provide facility and equality of opportunities between the schools. While municipalities, it meets the needs of schools without any distinction between school grades and school types. It is the result directing of the MONE the expenditures of the schools. The municipalities are also spending on the schools if they also need their own budget. As a result of these findings, it can be said that MONE has a centralized structure and authority in terms of financial management and financing.

Legal grounds should be created and broadly included in education financing in order to reconfigure the legal arrangements in detail as regards educational financing and to increase the limited powers and responsibilities of local actors in relation to educational financing. Studies in developed countries related to secondary education financing can be examined and studies comparing education financing models of these countries with Turkey's secondary education financing can be done.



Effectiveness of Psychoeducational Group Training on Turkish EFL Learners' English Speaking Anxiety

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygısına Yönelik Psikoeğitim Grup Çalışması

Nurseven KILIÇ*, Ali ERYILMAZ**, Safiye YILMAZ DİNÇ***

• Received: 03.07.2017 • Accepted: 02.02.2018 • Published: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Kılıç, N., Eryılmaz, A., & Yılmaz Dinç, S. (2018). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına yönelik psikoeğitim grup çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1020-1037. doi: 10.16986/HUJE.2018037844

Citation Information: Kılıç, N., Eryılmaz, A., & Yılmaz Dinç, S. (2018). Effectiveness of psychoeducational group training on Turkish EFL learners' English speaking anxiety. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 1020-1037. doi: 10.16986/HUJE.2018037844

ABSTRACT: Feelings of anxiety, apprehension, and nervousness, which are widely reported by foreign language (FL) learners, may cause learners to fail in achieving their desired goals, and they can lose motivation due to the detrimental effects of these feelings. Therefore, the purpose of this study was twofold: (1) to investigate the effectiveness of psychoeducational group training based on cognitive behavioural techniques (CBTs) to reduce the English as a foreign language (EFL) learners' English speaking anxiety and (2) to increase the learners' subjective wellbeing through subjective wellbeing-increasing activities (SWIAs). This study examined an experimental group and a control group consisting of eight English preparatory school students in each group. The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), the State-Trait Anxiety Inventory (STAI), and the Satisfaction with Life Scale (SWLS) were used as pre- and post-tests to identify any improvements over ten sessions. Then, the participants came together for a follow-up session after one year. The data were analysed with the Mann-Whitney U Test, the Wilcoxon signed ranks test, and the Friedman test. The findings revealed that the sessions were effective on all variables, with significant increases in the post-test scores of the experimental group regarding positive affect, negative affect, life satisfaction, and state anxiety; however, there were no statistically significant changes in the post-test scores of the control group for any variables. In sum, the findings were significantly different in terms of the post-test scores of the experimental group.

Keywords: Speaking anxiety, subjective well-being, cognitive-behavioral techniques, life satisfaction

ÖZ: Yabancı dil öğrencilerinin sıklıkla dile getirdikleri kaygı, gerginlik ve endişe gibi duygular barındırdıkları negatif etkilerden ötürü hedeflere ulaşamama ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın iki amacı vardır: (1) Bilişsel Davranışçı Tekniklere dayalı psikoeğitim grup çalışmasının Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısını azaltmadaki etkililiğini incelemek; (2) öznal iyi oluşu artırmaya yönelik aktivitelerle öğrencilerin öznal iyi oluşlarını artırmaktır. Çalışmada, her iki grupta sekiz hazırlık sınıfı öğrencisi olmak üzere bir deneysel ve bir kontrol grubu yer almaktadır. On oturum boyunca her bir oturumda ilerlemenin olup olmadığını test etmek amacıyla Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği, Durum-Süreklilik Kaygı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılar, oturumların tamamlanmasından bir yıl sonra bir izleme oturumuna katılmışlardır. Veriler Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Testi ile analize alınmıştır. Bulgular; deney grubundaki katılımcıların yer aldığı oturumların pozitif duygulanım, negatif duygulanım, yaşam doyumu ve durumluk kaygı puanlarının dâhil olduğu tüm son-testlerde değişkenler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, kontrol grubunda yer alan katılımcıların son-test

* PhD Candidate, Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir-TURKEY. e-mail: nursevenkili71@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-8724-7564)

** Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul-TURKEY. e-mail: erali76@hotmail.com (ORCID: 0000-0001-9301-5946)

*** PhD Candidate, Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir-TURKEY. e-mail: safiyepdr@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-2857-6373)

puanlarında herhangi bir değişken açısından istatistiksel bir farklılığa rastlanmamıştır. Özetle, deney grubunun son puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Konuşma kaygısı, öznel iyi-oluş, bilişsel-davranışçı teknikler, yaşam doyumu

1. INTRODUCTION

As the concept of anxiety is itself a multi-faceted and broad area of study, the role of human psychology cannot be neglected in learning environments (Horwitz, 2010). Foreign language (FL) learning, in particular, is affected by psychological factors. In the literature, several studies (e.g., Gardner & MacIntyre, 1993; Horwitz et al., 1986; Young, 1990) have focused on the role of psychological factors in language learning. Specifically, FL anxiety is considered a distinct and complex construct of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning that arise from the uniqueness of the language learning process (Horwitz et al., 1986). Language anxiety appears to be an exclusive phenomenon that needs to be examined within a particular framework in order to determine the sources of anxiety and comprehend the specific nature of this type of anxiety (Kılıç, 2014).

Wellbeing, on the other hand, has been of interest in the field of psychology for several decades. Wellbeing is mostly associated with subjective wellbeing, which focuses on what people think and feel about their lives (Lucas & Diener, 2008). Since the concept of wellbeing covers both thoughts and feelings, subjective wellbeing is divided into two categories, namely its cognitive and affective components. The cognitive component characterizes individuals' reflective judgments on life, and it is often assessed with measures of life satisfaction (Butkovic et al., 2012). In terms of the affective component, subjective wellbeing is defined in terms of life satisfaction and positive/negative affect (Diener, 1984). Considering the importance of these, it is worth focusing more on subjective wellbeing to examine individual happiness.

To guide and support learners in speaking English, facilitate their learning, enhance their learning experience, and increase their satisfaction and happiness, interventions must be structured in a way that goes beyond mere advising. Previous studies, despite reflecting widespread psychological issues in educational settings in general and in language teaching more specifically, point to a gap in the related literature; this gap indicates a lack of focus on appropriate interventions to diminish anxiety, encourage intrinsic motivation, and increase the subjective wellbeing and life satisfaction of learners. We aim to fill this gap in the literature by conducting psychoeducational group training for learners in need of psychological assistance.

1.1. FL Anxiety

Even though Scovel (1978) is credited for investigating language learning and anxiety in his innovative work, it was Horwitz et al. (1986) who brought this subject into the foreground when they created the FLCAS to measure this type of anxiety. Scovel (1978) used the term "affective variables," which he described as a wide range of disparate constructs and behaviors. Horwitz found Scovel's proposal useful to apply as a measure for the particular type of anxiety that arises in language learning. Horwitz (2013) states that "language learners differ with respect to emotions, language aptitude, learning styles, approaches to language learning and their age" (p. 3). Additionally, students' previous adverse experiences in language learning may cause anxiety (Aydın, 1999; MacIntyre & Gardner, 1989) as many learners may feel threatened due to previous beliefs that make them unable to learn a language (Horwitz, 1988). Williams and Andrade (2008) also claim that anxiety is a type of inhibitor for learners that prevents them from being active and successful in learning environments.

In addition to the definition and sources of FL anxiety, several types of anxiety have been reported in the literature. Two types are debilitating and facilitating anxiety (Scovel, 1978). Facilitating anxiety comprises positive feelings that lead to an increase in learners' motivations while debilitating anxiety discomforts learners by inducing negative thoughts, which creates

communication apprehension, fear of negative social evaluation, and test anxiety (Horwitz, et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989). The other anxiety types are trait, state, and situation-specific anxiety (McDowell, 2006; Spielberg, 1983). Trait anxiety is defined as a general tendency to perceive situations as threatening while state anxiety is a temporary condition experienced in specific situations. Situation-specific anxiety is described as anxiety-provoking situations that make learners more or less anxious about communication (Bekleyen, 2004; Horwitz et al., 1986; Scovel, 1978). To be more specific, communication apprehension refers to “a type of shyness characterized by fear of or anxiety about communicating with people” (Horwitz et al., 1986, p.127). People who have difficulty in speaking in groups possibly experience much more difficulty speaking in an EFL class in which they have limited control over the communicative situation, and their performance is continuously monitored (Liu & Jackson, 2008). Fear of negative evaluation, on the other hand, is defined as “apprehension about others’ evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively” (Watson & Friend, 1969, as cited in Horwitz et al., 1986, p.128). Lastly, test anxiety refers to “a type of performance anxiety stemming from a fear of failure (Horwitz et al., 1986, p.127). Students with test anxiety frequently have higher expectations than their capability and worry about their performance (Liu & Jackson, 2008). Therefore, learners suffering from language anxiety in general terms, perceive speaking in a FL as an uncomfortable experience and are afraid to make mistakes because of perceived social pressure (Goh & Burns, 2012). These students need to be familiar with their classmates in order to feel less worried about speaking in the target language (Young, 1990). Additionally, older students experience more anxiety in FL classes (Onwuegbuzie et al., 2000a), and they perform more poorly than younger learners (Onwuegbuzie et al., 2000b). Significantly, numerous studies report that, in general, a negative correlation exists between language learning achievement and anxiety (Aida, 1994; Cheng et al., 1999; Young, 1986).

1.2. FL Speaking Anxiety

Speaking requires using productive skills (speaking and writing), as opposed to receptive skills (reading and listening). As it is a challenging task, speaking can sometimes affect learners negatively and result in a high level of anxiety. To illustrate:

“I always feel nervous when speaking English.”

“I feel bad in my mind because I wonder why I can’t speak English very well.”

“My English appear is not good enough; I can’t express very well.”

“I need to use English perfectly; I can’t make mistakes in front of my students.”

“Sometimes I feel stupid, some people look at me, a strange man, cannot speak good.”(Tanveer, 2007, p.1)

In FL classrooms, students tend to articulate that speaking in the target language is the most anxiety-producing experience (Öztürk & Gürbüz, 2014), and most students experience a high level of speaking anxiety (Dalkılıç, 2001; Huang, 2004; Koch & Terrell, 1991; Liu & Jackson, 2008; Tsiplakides & Keramida, 2009). Anxiety may affect not only the learning process but also communicative performance (MacIntyre & Gardner, 1991). Several studies have defined the reasons underlying speaking anxiety from several perspectives. For instance, when students are required to be in front of the class during speaking activities, it becomes the most anxiety-provoking activity from the learners’ viewpoint, and they feel more anxious about speaking than they do about other language skills (Young, 1990). In addition, speaking in front of others causes anxiety arousal as the students worry about making pronunciation mistakes and being laughed at (Price, 1991). A significant relationship exists between the students’ anxiety levels and their achievement in speaking classes (Dalkılıç, 2001). Furthermore, anxiety is a

significant predictor of unwillingness to communicate in FL classes (Liu & Jackson, 2008); anxiety arises due to the fear of negative evaluation from their peers and the feeling of being less competent than their peers (Tsiplakides & Keramida, 2009).

1.3. Subjective Wellbeing

In the field of psychology, subjective wellbeing is used as a conceptualized term to refer to happiness. This term involves individuals' assessments of their lives. For most people, the basic goal of life is to be happy (Diener, 1984). Today's globalized world encourages individuals to seek happiness-oriented lives (Tkach & Lyubomirsky, 2006). If an individual has the opportunity to experience more pleasure and satisfaction and experiences less displeasure, the individual is seen as having a high level of subjective wellbeing (Eryilmaz, 2012; Diener, 1984; Myers & Diener, 1995; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Subjective wellbeing is not a single dimensional structure but instead is a common frame that encompasses three components: positive affect, negative affect, and life satisfaction (Andrews & Withey, 1976; Diener, 1984). Positive affect involves positive feelings such as confidence, interest, hope, pride, and joy. Conversely, negative affect involves negative feelings such as rage, hate, guilt, and sadness. Life satisfaction refers to the cognitive component of subjective wellbeing (Myers & Deiner, 1995).

Individuals' subjective wellbeing may be increased through subjective wellbeing strategies (Buss, 2000; Eryilmaz, 2012; Fordyce, 1983; Tkach & Lyubomirsky, 2006). Developing close relationships with friends and relatives, decreasing stress, adapting to the requirements of modern life by filling the gaps between modern and old-fashioned life, enhancing cooperation, and providing satisfaction to others may be considered necessary as strategies to increase subjective wellbeing (Buss, 2000). Eryilmaz's (2012) study tested a model examining the link between the subjective wellbeing of adolescents in high school in terms of having their needs satisfied and the strategies needed to increase their subjective wellbeing. The findings of this study indicate that the effects of subjective wellbeing-increasing strategies as well as the direct, indirect, and total effects of the satisfaction of their needs on subjective wellbeing are significant. Fordyce (1983) also notes that thinking positively, taking part in social activities, having an active life, developing an extrovert personality, and having and reducing negative thoughts might be included as some of the most effective subjective wellbeing-increasing strategies and activities. Similarly, Tkach and Lyubomirsky (2006) found that using certain strategies positively relate to subjective wellbeing. These researchers suggest that subjective wellbeing can be increased by having social relations, actively or passively joining activities, determining and reaching goals, and exhibiting behavior related to subjective wellbeing. With all of these strategies in mind, the goals of this study were determined, and the intervention phases were carefully designed to increase the subjective wellbeing of the participants in this study.

1.4. Overview of the Study

In order to eliminate any adverse components in educational settings that can keep learners from grasping newly learned items as well as lower their motivation and prevent them from actively participating in lessons, a psychoeducational group training based on cognitive behavioral techniques (CBTs) and subjective wellbeing-increasing activities (SWIAs) may be considered an effective solution. In the context of the study, CBTs were employed to achieve a deeper conceptual coverage of anxiety sources and eliminate the adverse effects of anxiety while speaking English, and the SWIAs were mainly devoted to fostering learners' positive emotions. Therefore, the present study aimed to examine the effectiveness of this psychoeducational group training in decreasing the degree of the learners' FL speaking anxiety. At the end of the interventions, we predicted that the factors that negatively influence educational settings and cause academic failures would be decreased, learners' negative

attitudes would be replaced by positive ones, and the students would generally have more positive views about speaking English. Furthermore, we aimed to increase the learners' subjective wellbeing in order to transform negative feelings into positive ones. As a more general outcome, we also aim to draw educators' focus to learner anxiety issues and highlight the significance of finding strategies to be able to make learners happy. Thus, in this study on a group of English language learners at the School of Foreign Languages at an English-medium state university, we addressed the gap in the current literature because of the need to assist learners based on needs analyses as well as to initiate changes in the emotional aspects of educational contexts. Accordingly, the research questions investigated in this study were:

1. Is this psychoeducational group training based on CBTs effective in reducing EFL learners' English speaking anxiety?
2. Do SWIAs help students enhance subjective wellbeing levels?

2. METHOD

2.1. Context of the Study and Participants

The present study was carried out at the School of Foreign Languages at an English-medium state university over a period of ten weeks. In the English preparatory programme, students are enrolled in different levels based on their initial placement scores, and they follow the syllabi appropriate to their respective levels. At the end of each academic year, a proficiency exam is administered; if learners cannot obtain the required passing score, they need to continue their studies in the English preparatory programme. Therefore, students may feel under pressure because of the upcoming oral examinations as well as the speaking activities performed in lessons. In response to this need and to decrease anxiety and make the learners feel comfortable, this psychoeducational group training was performed with 16 first year B1 level preparatory school students. The participants were taken from eight classes, with two students from each class. Eight of these students were randomly placed into the experimental group, and the rest were placed into the control group. The participants in the experimental group were three males and five females with an age range of 18–20 years old ($M=18.87$) while the control group was composed of four males and four females aged 18 to 21 years old ($M=19.12$). All participants in both groups had similar backgrounds in terms of their English level, and they reflected a specific profile, obtained from a needs analysis, of having a high level of anxiety.

2.2. Data Collection Tools

In the present study, three scales were used as pre- and post-tests. These were the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), the State-Trait Anxiety Inventory (STAI), and the Satisfaction with Life Scale (SWLS). Watson et al. (1988) developed the PANAS to assess mood and emotion. It is composed of 20 items, with ten items measuring positive affect (attentive, interested, alert, excited, enthusiastic, inspired, proud, determined, strong, and active) and ten items measuring negative affect (distressed, upset, hostile, irritable, scared, afraid, ashamed, guilty, nervous, and jittery). Each item is graded on a five-point Likert Scale, ranging from 1 (very slightly or not at all) to 5 (extremely), to assess the extent to which the affect has been experienced in a specified time. In the present study, the Turkish form of the scale, adapted by Gençöz (2000), was employed because the language used in the psychoeducation sessions was Turkish. In the original form, the PANAS scale's inter-correlations and internal reliabilities (Cronbach's alpha) ranged from .86 to .90 for positive affect and from .84 to .87 for negative affect. In the Turkish version of the scale, the internal consistency of the scale was .83 for positive affect and .86 for negative affect. The internal consistency of the entire scale in our sample was .73.

The next inventory used in the study was the STAI, developed by Spielberger (1983) to measure anxiety. It has 40 items, and it comprises two sub-scales. First, the 20-item state anxiety scale measures the current state of anxiety. State anxiety items include: "I feel at ease, I feel upset" and they are rated on a four-point Likert Scale ranging from 1 (not at all) to 4 (very much so). Second, the 20-item trait anxiety scale measures stable aspects of anxiety. Trait anxiety items include: "I worry too much over something that really doesn't matter", and these items are rated with a range of 1 (almost never) to 4 (almost always). The total score for each subscale ranges from 20 to 80. Higher scores indicate higher levels of anxiety, and lower scores indicate lower levels. In this study, the state anxiety scale was used to evaluate the fluctuating feelings of participants. As with the PANAS, the Turkish form of the STAI, adapted by Öner & LeCompte (1985), was used in our study. For the original form, numerous studies have reported a consistently high alpha for internal consistency. In the Turkish form, the Kuder-Richardson (alpha) reliability of the scale ranges from .83 to .87, the test-retest reliability ranges from .71 to .86, and the item remainder reliability ranges from .34 to .72 (Öner & Le Compte, 1985). In the current study, the alpha reliability coefficient of the STAI was .73.

The last measurement scale was the SWLS. This instrument was developed by Diener et al. (1985) to evaluate individual satisfaction with life as a whole concept. The scale was adapted to Turkish, and reliability and validity analyses were made by Dağlı and Baysal (2016). In this study, the Turkish version of the SWLS adapted by Dağlı and Baysal was used. The SWLS is a measurement tool used to measure overall life satisfaction, and it consists of five items; values are assessed according to seven scores ranging from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). In the Turkish version, the Pearson product-moment correlation was .92. This indicates a significant relationship between the Turkish and English versions of the scale. In addition, in a second measure, Cronbach's alpha was .88, and test-retest reliability was .97. In our sample, Cronbach's alpha was .70. In brief, the findings in our sample reveal satisfactory internal consistency for all scales.

2.3. Procedure

Prior to the study, the psychoeducational group training was announced through an announcement form on the pin-boards to give a brief description of the content of the training. The trainer was a psychological counselor working in cooperation with the instructors. The professional background of the trainer, the goals of the psychoeducational group training, the terms of participating in and leaving the training, the expectations for group members, the privacy conditions, and the possible favorable gains for group members were declared in this form. Once the intended number of participants was obtained, the experimental group was invited to a pre-interview to familiarize them with the training and discuss the rules and privacy conditions. Later, the interviewees joined the training voluntarily and signed an informed consent form to ensure that they accepted the terms for participating and agreed to fulfill the requirements of being a group member. The sessions lasted approximately 90 minutes and were performed once a week, and there were ten sessions in total. This experimental study was designed using pre- and post-test control group modeling. Pre-designed weekly plans were implemented during the entire process. On the other part, the participants in the control group were asked to come and have fun activities like watching movies, documentaries and so on, and do the same pre- and post-tests on a weekly basis, but without the interventions.

2.4. Research Design

The psychoeducational group training was designed as an experimental study based on CBTs and SWIAs. Participants were also provided with some efficient ways of reducing the degree of anxiety that they might feel in classroom settings or oral examinations. The goals of sessions were to discuss the sources and degree of anxiety arousal and address appropriate solutions with the help of effective activities, using group dynamics. Moreover, group members

were able to see that other members may also have feelings similar to theirs, and by sharing their ideas, they would be able to draw a common framework for their problem. We tried to make them aware that their positive attitudes and active participation in the sessions would give them the opportunity to increase their wellbeing as well. Since the focus of the activities was to support the learners in reaching increased motivation and academic success, the sessions had several purposes. As the focus of the training was to enhance the participants' self-awareness and assist them in finding the best approaches on their own, the trainer's role was to plan and moderate sessions, create a positive atmosphere, form interactions among the members, and facilitate the process. In order to analyze the long-term effects of the training, a follow-up session was held one year later. The sessions are outlined in Table 1 to illustrate the session-planning.

Table 1. Sample Session Structure

Session Number	Activities	Session Goals & Descriptions
Session 1	Objectives	The aim of the first session was to meet the group members, give general information, and build up a positive atmosphere and trust relationship among the group members.
Session 2	Balance Model & Behavioural Control Techniques	Participants were asked to discuss their feelings before, during, and after classes, and create ideas about the expected/desired feelings for these times, and then they were expected to notice the influence of anxiety on the body as well as on their achievement, future, and relationships.
Session 3	Formation and Continuation of Anxiety & Automatic Negative Thoughts Follow-up	Participants were asked to define the reasons for the problem, make a self-evaluation to take necessary steps, and discuss possible solutions to overcome the problem. Later, their awareness was raised about automatic negative thoughts and their influence on anxiety.
Session 4	Create Distance from Anxiety: Build Realistic Ideas & Conversation between Anxious Me and Victorious Me	Participants were asked to put some distance between themselves and anxiety and turn automatic negative thoughts into positive ones. Throughout the session, participants were expected to build realistic ideas and discover their strengths versus their weaknesses through a conversation activity between "anxious me" and "victorious me."
Session 5	Positive Self-Perception & Adjusting Body Language	Participants were guided to develop positive self-perception and self-esteem with the help of a positive self-perception activity. The importance of using effective eye contact, regulating intonation, starting, continuing, and ending a conversation, and improving active listening skills was emphasized with an activity about adjusting body language.
Session 6	Reasons for Gratitude & People Who Support Me in My Life	The purpose of this session was to make participants aware of the support received from close relationships and to feel gratitude for the gifts given to them. Therefore, participants were asked to write down five people for whom they felt gratitude and the particular reasons. Later, they were asked to pick out one of these people and write a letter to him/her. Similarly, they named people who support them in their lives and discussed their feelings and thoughts.
Session 7	Six Thinking Hats Technique & Appreciation	Increasing empathy was the goal of this session. The Six Thinking Hats technique was employed to enhance group members' empathy skills and lateral thinking. Additionally, an appreciation activity was used to enable participants to feel happy by recognizing the things they have in their lives.
Session 8	Mental Control Activity & Positive and Negative Features Related to Self	To enhance participants' thinking abilities and problem-solving skills, they were asked to think of a problem and find possible solutions. They were also advised to write a letter to read when they face problems. Next, they were asked to imagine a person who knows him/her and write down what this person would say about his/her positive and negative characteristics. Through this activity, they were expected to get an

outside perspective of themselves.

Session 9	My Future Goals	Participants were requested to make short- and long-term plans related to their career, personal development, health, interpersonal relationships, the benefit to society, and spirituality. Later, they were asked to find images representing their goals, cut them out, and put them on boards. They were also expected to recognize the importance of this planning for their future roles and happiness.
Session 10	General Assessment	In the last session, the aim was to internalize the outcomes of the process, to make a self-assessment, and to give/receive feedback. Based on the statements elicited from the students' answers, a general assessment report was written.

2.5. Data Analysis

In the current study, the PANAS, STAI, and SWLS were used as pre- and post-tests after each session. The level of significance in interpreting the results was accepted to be $p=.05$. In order to determine whether there was a significant difference between the experimental and control groups, the Mann-Whitney U test was used to reveal the differences/similarities in the pre-test, post-test, and follow-up scores. Next, to illuminate the findings of each session in the experimental group, the Wilcoxon test was used. The Friedman test was also employed to measure the effectiveness of the training. In the experimental group, the differences between pre-/post-test and follow-up test scores were examined with the Dunn-Bonferroni post hoc method (Dunn, 1964), and the Wilcoxon test was performed to compare the pre- and post-test scores in the control group.

Moreover, in order not to limit our study with quantitative findings and to view students' thoughts and feelings about the reflections of the training in their own words, we asked them to write a reflection paper through the open-ended explanation part of an evaluation sheet in the follow-up stage. The question that they answered was: "What are your opinions and feelings about the reflections of the psychoeducational group training in which you took part?". Later, students' answers were compiled and subjected to content analysis. The content analysis on the qualitative data (Creswell, 2012) was performed as follows: (1) organize the data; (2) examine and code the data; (3) compose descriptions and themes; and (4) identify and interpret findings. During the data analysis, the answers were read individually and grouped based on the points students raised. Meanwhile, we analysed and generated questions in order to determine common themes. After that, we compared and discussed the content analysis to put the data into categories based on the similarities and differences in views and finalize the themes. The explanations were aligned with these findings. The findings were shown without comment to demonstrate the actual data, and then the results were interpreted.

3. FINDINGS

3.1. Descriptive Statistics

During the analysis of the findings, the Mann-Whitney U Test was used to compare the two groups' pre-test scores. According to the Mann-Whitney U test results, there was no significant difference between the groups in terms of positive affect ($U=27.000$, $p=0.598$; $p>0.05$), negative affect ($U=29.000$, $p=0.752$; $p>0.05$), state anxiety ($U=24.500$, $p=0.429$; $p>0.05$), and life satisfaction ($U=31.000$, $p=0.915$; $p>0.05$). The descriptive statistics are illustrated in Table 2.

Table 2. Descriptive statistics of the outcomes

Groups	Positive Affect			Negative Affect			Life Satisfaction			State Anxiety			
	Pre-test	Post-test	Follow-up	Pre-test	Post-test	Follow-up	Pre-Test	Post-test	Follow-up	Pre-test	Post-test	Follow-up	
Experimental Group	M	33.88	39.25	43.63	24.38	11.75	11.00	22.63	28.00	27.38	46.75	26.13	25.13
	Mdn	34.50	39.00	45.00	22.50	12.00	11.00	21.00	28.00	26.50	47.50	25.50	26.00
	SD	6.45	2.31	2.83	6.35	1.04	0.93	4.72	1.31	2.72	3.85	3.04	2.36
Control Group	M	33.50	30.38	25.13	22.13	17.25	19.75	21.75	20.38	19.13	42.13	37.00	42.37
	Mdn	33.00	28.00	24.50	22.50	15.50	20.00	21.00	19.00	17.50	44.00	38.00	42.50
	SD	5.07	6.82	3.91	6.06	7.40	1.67	3.20	6.63	3.68	8.71	4.99	8.37

Notes: M: Mean; Mdn: Median; SD: Standard Deviation

3.2. Pre-Test Comparisons between the Two Groups

For the pre-intervention scores, Table 2 indicates that the mean positive affect score was 33.88 for the experimental group and 33.50 for the control group. The mean negative affect score was 24.38 for the experimental group and 22.13 for the control group, and the mean life satisfaction score was 22.63 for the experimental group and 21.75 for the control group. Last, the mean state anxiety score was 46.75 for the experimental group and 42.13 for the control group. In short, there were no significant differences between the experimental and control group's pre-test scores. Therefore, the equality condition between the two groups, a requirement in experimental studies, was warranted in reference to these results.

3.3. Experimental Activities' Effects on State Anxiety, Affect, and Life Satisfaction

The pre- and post-test scores for state anxiety are presented in Table 3. As shown in Table 3 below, the state anxiety post-test scores of the experimental group were significantly lower than their pre-test scores. However, there was not a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group for state anxiety ($z=-1.262$, $p>.05$).

Table 3. Pre- and post-test results for state anxiety

Activities	Test Conditions	N	Mdn	z	Effect Size (r)
1-Meeting & objectives	Pretest	8	47.50	-.17	-
	Post-Test	8	45.00		
2-Balance model & Behavioral control techniques	Pretest	8	47.00	-2.524*	-.63
	Post-Test	8	32.50		
3-Formation and continuation of anxiety & Automatic negative thoughts follow-up	Pretest	8	53.50	-2.521*	-.63
	Post-Test	8	31.50		
4-Put distance against anxiety; Build realistic ideas & Conversation of anxious me and victorious me	Pretest	8	56.00	-2.530*	-.63
	Post-Test	8	36.50		
5-Positive self-perception & Adjust body language	Pretest	8	54.50	-2.524*	-.63
	Post-Test	8	30.00		
6-Reasons for gratitude & People who support me in my life	Pretest	8	56.00	-2.524*	-.63
	Post-Test	8	30.00		
7-Six thinking hats & Appreciation	Pretest	8	52.00	-2.524*	-.63
	Post-Test	8	28.50		
8-Mental Control& Positive-negative features related to self	Pretest	8	41.50	-2.521*	-.63
	Post-Test	8	29.00		
9-My future goals	Pretest	8	37.50	-2.524*	-.63
	Post-Test	8	26.50		
10-General assessment& give-receive feedback	Pretest	8	33.00	-2.316*	-.58
	Post-Test	8	25.50		

* $p<.05$

As Table 3 above indicates, for participants in the experimental group, there was a significant effect on state anxiety [$\chi^2(2,8)=12, p<.01$]. The results also show that there was a significant difference between the participants' pre-test and post-test scores ($z=2.750, p<.01$) and between the pre-test and follow-up test scores ($z=3.250, p<.01$), but there was not a significant difference between the participants' state anxiety post-test and follow-up test scores in the experimental group ($z=.500, p>.05$). Besides, the pre- and post-test results of positive affect can be seen in Table 4.

Table 4. Pre- and post-test results for positive affect

Activities	Test Conditions	N	Mdn	z	Effect Size (r)
1-Meeting & objectives	Pretest	8	34.50	-.21	-
	Post-Test	8	32.00		
2-Balance model & Behavioral control techniques	Pretest	8	28.00	-2.046*	-.51
	Post-Test	8	32.00		
3-Formation and continuation of anxiety& Automatic negative thoughts follow-up	Pretest	8	25.00	-1.823	-
	Post-Test	8	34.50		
4-Put distance against anxiety; Build realistic ideas & Conversation of anxious me and victorious me	Pretest	8	27.00	-2.533*	-.63
	Post-Test	8	38.00		
5-Positive self-perception & Adjust body language	Pretest	8	22.00	-2.527*	-.63
	Post-Test	8	34.50		
6-Reasons for gratitude & People who support me in my life	Pretest	8	22.00	-2.521*	-.63
	Post-Test	8	35.00		
7-Six thinking hats & Appreciation	Pretest	8	26.50	-2.521*	-.63
	Post-Test	8	38.50		
8-Mental Control& Positive-negative features related to self	Pretest	8	32.50	-2.536*	-.63
	Post-Test	8	42.00		
9-My future goals	Pretest	8	33.00	-2.316*	-.58
	Post-Test	8	36.50		
10-General assessment& give-receive feedback	Pretest	8	36.00	-2.371*	-.59
	Post-Test	8	39.00		

* $p<.05$

As Table 4 illustrates, the training had a significant effect on positive affect for participants in the experimental group [$\chi^2(2,8)=10, p<.01$]. The results indicate that between the participants' pre-test and post-test scores ($z=-1.375, p>.05$) and between their pre-test and follow-up test scores ($z=-1.750, p>.05$), there was no significant difference; however, there was a significant difference between the participants' positive affect pre-test and follow-up test scores in the experimental group ($z=-3.125, p<.05$). Additionally, the participants' positive affect post-test scores for each session (except for the first session) were significantly higher than their pre-test scores. No significant difference exists between the pre-test and post-test scores of the control group in terms of positive affect ($z=1.106, p>.05$). Moreover, Table 5 below shows the pre- and post-test results of negative affect.

Table 5. Pre- and post-test results for negative affect

Activities	Test Conditions	N	Mdn	Z	Effect Size (r)
1-Meeting & objectives	Pretest	8	22.50	-2.371*	-.59
	Post-Test	8	17.00		
2-Balance model & Behavioral control techniques	Pretest	8	18.50	-2.033*	-.51
	Post-Test	8	14.50		
3-Formation and continuation of anxiety & Automatic negative thoughts follow-up	Pretest	8	21.50	-2.201*	-.55
	Post-Test	8	12.00		
4-Put distance against anxiety; Build realistic ideas & Conversation of anxious me and victorious me	Pretest	8	29.50	-2.527*	-.63
	Post-Test	8	14.00		
5-Positive self-perception & Adjust body language	Pretest	8	26.00	-2.524*	-.63
	Post-Test	8	12.50		
6-Reasons for gratitude & People who support me in my life	Pretest	8	23.00	-2.527*	-.63
	Post-Test	8	13.00		
7-Six thinking hats & Appreciation	Pretest	8	25.50	-2.536*	-.63
	Post-Test	8	12.00		
8-Mental Control& Positive-negative features related to self	Pretest	8	21.50	-2.527*	-.63
	Post-Test	8	12.00		
9-My future goals	Pretest	8	15.00	-1.973*	-.49
	Post-Test	8	12.00		
10-General assessment& give-receive feedback	Pretest	8	13.00	-1.529	-
	Post-Test	8	12.00		

Similarly, for participants in the experimental group, the results indicate a significant effect on negative affect [$\chi^2(2,8)=14$, $p<.01$]. There was a significant difference between the participants' pre-test and post-test scores ($z=2.375$, $p<.05$) and their pre-test and follow-up test scores ($z=3.625$, $p<.05$); However, there was no significant difference between the participants' negative affect post-test and follow-up test scores ($z=1.250$, $p>.05$) in the experimental group. These results indicate that participants' negative affect post-test and follow-up test scores in the experimental group were significantly lower than their pre-test scores. For the control group participants' pre-test and post-test scores, no significant difference was observed in terms of negative affect ($z=-1.260$, $p>.05$).

Lastly, the training was significantly effective for the participants in the experimental group in terms of life satisfaction. A significant difference existed between the pre-test (Mdn=21.00) and post-test (Mdn=28.00) scores in the experimental group ($z=-2.213$, $p=.027$; $p<.05$). The results obtained from the pre-test (Mdn=21.00) and post-test (Mdn=19.00) scores revealed that there was no significant difference in life satisfaction scores in the control group ($z=-.172$, $p=.863$; $p>.05$).

According to the Wilcoxon test results, the training (except for the first session) had a significant effect on state anxiety. Similar to state anxiety, there was no significant effect for positive affect in the first or third sessions, but the other sessions' scores were different in the experimental group. Moreover, the training was effective for not only state anxiety and positive affect but also for negative affect (except for the last session).

3.4. Post-Test and Follow-Up Test: Quantitative and Qualitative Findings

3.4.1. Quantitative findings: The Mann-Whitney U test was performed to compare the post-test and follow-up scores of both groups. As the results demonstrate in Table 2, there were significant differences between the groups in terms of anxiety and subjective wellbeing. To illustrate, the life satisfaction scores of the experimental group (Mdn=26.50) were higher than the scores of the control group (Mdn=17.50). Moreover, their positive affect scores (Mdn=45) were higher than the control group's scores (Mdn=24.50), and their negative affect scores (Mdn=11) were lower than the control group's scores (Mdn=20). Lastly, the experimental group

participants' state anxiety scores (Mdn=26) were observed to be significantly lower than the scores of those in the control group (Mdn=42.50).

3.4.2. Qualitative findings: In the follow-up stage, all participants attended to the session and answered the following question: What are your opinions and feelings about the reflections of the psychoeducational group training in which you took part? The findings are given in Table 6 without comment to show the actual data, and then the results are interpreted.

Table 6. Qualitative assessment of participants in the follow-up stage

	Themes	Sample Sentences
Participants' evaluations on the effects of the psychoeducational group training	Increased awareness	I became highly aware of life and myself I developed different perspectives on life and became more open to the things that I meet.
	Increased happiness	I feel myself happy thanks to the training that I was involved in actively
	Increased self-efficacy	I believe that I can achieve the goals that I want to reach because I have fair enough talent to make it.
	Increased emotional regulation	When I feel difficulty in any situation, I can cope with my feelings and know how to behave at the end.
	Fostered interpersonal relationships	This training helped me a lot to improve my interpersonal relationships.
	Enhanced self-compassion	This training taught me to be kind and tolerated towards myself.
	Increased optimism	I learned how to look at life positively.
	Hope	I learnt not to give up easily since there is always a way to reach the light. I never lose my hope.
	Not feeling lonely	I used to think that only I experience difficulties. However, I saw that the problems were common and to share them was perfect.
	Built positive friendships	Here, I had a chance to build up positive friendships.

As shown in Table 6, participants had positive thoughts and feelings about the psychoeducational group training, which affected their lives in many ways. The results indicate that the training highly contributed to their subjective wellbeing and life satisfaction. However, since they had begun to study in their departmental courses, they stated that they generally had no opportunity to speak English due to the large class sizes. They also stressed that the lesson hours are limited, and lecturers want to teach without spending time on extra activities. Therefore, the participants could not specifically assess any changes in their speaking anxiety. Nevertheless, they said that they learned how to use their abilities to handle problems and to look at things from a positive perspective. Therefore, they seemed happy during the follow-up phase and gave positive feedback on the effects of the training. In this regard, not only quantitative outcomes but also qualitative findings reveal the effectiveness of the training.

5. CONCLUSIONS and DISCUSSION

The factors causing learners' anxiety arousal in English language classes vary, and most learners need to be provided with psychological guidance to eliminate these negative factors and adopt high motivation and positive attitudes towards language learning. In more specific terms, in language learning contexts, as Horwitz (1990) reports, there is generally no facilitating anxiety to help learners increase motivation, and all anxiety in this setting can be potentially debilitating in terms of achievement because language learning is a diverse and psychologically complicated phenomenon. The goals of this study were aligned with the literature as this study focused on this issue with a psychological view. When we investigated the literature to find studies based on psychological assistance with this important problem, we noticed that past studies have mostly focused on this subject to reveal anxiety sources, types, and influencing factors (e.g., He, 2013; Hewitt & Stephenson, 2012; Öztürk, 2012; Santos et al., 2017; Thompson & Khawaja, 2016). However, some strategies for dealing with anxiety and

approaches to educational psychology have been offered in the literature (Alrabai, 2015; Dörnyei, 2001, Horwitz & Young, 1991; Tsiplakides & Keramida, 2009; Young, 1991, 1999; Zhang, 2010). Some studies report that management of FL anxiety depends on having self-awareness and experience (Tran & Moni, 2015) as well as mindfulness and coping self-efficacy (Fallah, 2017). In this respect, we can see the deficiency in the literature as studies do not often involve psychoeducational programmes, interventions, experimental trials, training, and so on. One of the essential contributions of this study is to deliver to the relevant literature a framework for psychoeducational group training to decrease this specific type of anxiety. Educators teaching FLs may perceive this problem as an educational issue. However, this study indicates that anxiety is not only related to educational issues but instead, it is a type of psychological phenomenon. It is worth mentioning here that the findings of this study also contribute to the literature by highlighting the necessity of conducting such training or programmes according to learners' needs.

In the present study, examining the effectiveness of psychoeducational group training was our focus, and we found that it reduced the participants' level of anxiety. Administering the training in a group rather than conducting it individually may be one of the reasons why this training was effective because group interventions are reported to be more effective for problems such as shyness or anxiety (Zimbardo, 1977). Group members may feel that they are not alone, and they might feel more comfortable when they see the others experience similar difficulties in language learning. Furthermore, thanks to the role-modeling dynamic function of group studies, group members may easily exhibit exemplary behaviors (Demir & Koydemir, 2016). In our qualitative data, participants reported similar phenomena such as building up positive relationships or not feeling lonely. In sum, the advantages of the group sessions designated in the study may be considered as effective factors in reducing EFL learners' English speaking anxiety.

In more specific terms, the findings obtained from the qualitative data present remarkable outcomes. First, self-regulation, emotional regulation, and self-compassion may be regarded as anxiety decreasing concepts. Next, the increase in happiness, self-efficacy, optimism, hope, and positive interpersonal relationships can be considered key concepts to experiencing positive affect. In this manner, the operational benefits of positive affect might be the answer to the question of why experiencing positive feelings contributes to a decrease in anxiety in a group process. Experiencing positive feelings often helps individuals broaden their viewpoints, build up and increase their capabilities, and repair the adverse effects of past experiences (Fredrickson, 2002). In this study, participants' anxiety level decreased, possibly owing to the SWIAs, which allowed them to build up and increase their capabilities and widen their viewpoints. Our findings are also consistent with other studies conducted on groups (e.g., Eryılmaz, 2014, 2017). Furthermore, cognitive behavioral theory, the techniques of which were used in our study, refers to a popular therapeutic approach that has been applied to a variety of problems (Hofmann et al., 2012). It is one of the closest approaches to learning theories; thus, its techniques facilitated our sessions as well as reduced the learners' anxiety by offering practical considerations.

In conclusion, there is extensive research examining the relationship between anxiety and language learning performance, but there is no study that integrates psychological assistance with this problem. In this sense, our study is unique in nature owing to its original approach. The psychoeducational group training activities increased the participants' positive affect and decreased their negative affect and state anxiety, and the life satisfaction scores increased greatly for participants in the experimental group. In addition, the students' self-reports suggest that they felt more comfortable with the flexibility and pleasant atmosphere of the psychoeducational group training throughout the sessions, emphasized by the fact that there was not any statistical difference among the control group for any variables. Most importantly, when

we consider the follow-up process, the positive outcomes of the training lasted into the year following the intervention. In this regard, we can claim that this experimental study was quite effective in eliminating negative feelings, developing positive attitudes towards life, and increasing subjective wellbeing.

Some practical classroom recommendations offered in the scope of the conclusions of this study may contribute to further studies. First, to prevent students from sitting passively in the classroom or withdrawing from activities that are likely to enhance their language skills, teachers and school counsellors can work collaboratively to integrate some useful strategies to foster students' oral presentation skills and encourage them to work in groups/pairs, and to design technology-based lessons to include more interactional elements into the lessons instead of relying on traditional teaching methods. Second, as an integral part of the teaching environment, teachers may also be included into the programs conducted by counselling services to help them recognize hindering factors in classroom settings and use suitable strategies to avoid discomfort in FL classes. Additionally, school administrators may arrange seminars, workshops, or in-service trainings in cooperation with counselling services, educational psychologists, and healthcare professionals to increase and spread the pedagogical knowledge of the school staff.

Building on the current study, future research can explore the effects of such training on FL learning anxiety. Although this study was carried out at a single institution in Turkey, its findings are relevant to a wider audience receiving a variety of language courses and training to become proficient language users. The results of the present study can guide professionals in teaching-learning settings, including instructors, curriculum developers, and course designers as well as the educational psychologists and administrators in such institutions. However, this study presents some limitations worth considering. The training was effective, but having a longer-term effect with a larger group should be the focus of future studies. This training was designed to decrease anxiety, but the second aim was to increase subjective wellbeing. Therefore, the number of participants had to be limited in the study. For future studies, it is advisable to have an extended research period for participants with psychological barriers in educational settings. Thus, suggestions for further study should include research on the same problem with an increased number of participants and a longer tracking process. We believe the results of this study will light the way for other researchers.

5. REFERENCES

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168.
- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163–190. doi:10.1080/17501229.2014.890203
- Andrade, M. & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Physical, emotional, expressive, and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29(1), 1-24.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York: Plenum Press.
- Aydın, B. (1999). *A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bekleyen, D. N. (2004). Foreign Language Anxiety. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 27–40.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15–23. doi:10.1037/0003066X.55.1.15
- Butkovic, A., Brkovic, I., & Bratko, D. (2012). Predicting Well-Being From Personality in Adolescents and Older Adults. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 455–467. doi:10.1007/s10902-011-9273-7
- Cheng, Y., Horwitz, E. K. & Schallert, D. L., (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking

- components. *Language Learning*, 49(3), 417–446. doi:10.1111/0023-8333.00095
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, 4th Ed.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning* (Unpublished doctoral dissertation). Çukurova University, Turkey.
- Demir, A., & Koydemir, S. (2016). Grupla psikolojik danışma. Ankara: Pegem Yayınları.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Sapyta, J. J. & Suh, E., (1998). Subjective well-being is essential to well-being, *Psychological Inquiry*, 9(1), 33-37. doi: 10.1207/s15327965pli0901_3
- Dunn, O. J. (1964). Multiple comparisons using rank sums. *Technometrics*, 6(3), 241-252.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 377-389. doi: 10.1037/0022-3514.84.2.377
- Eryılmaz, A. (2012). A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Journal of Happiness Studies*, 13(2), 275-289. doi:10.1007/s1-0902-011-9263-9
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite Öğrencileri İçin Geliştirilen Öznel İyi Oluşu Artırma Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 111-128.
- Eryılmaz, A. (2015). The effectiveness of a peer-helping psychoeducational group study that increases subjective well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-13. Advance online publication. doi:10.1080/0306-9885.2015.1057473
- Eryılmaz, A. (2015). Positive psychology in the class: The effectiveness of a teaching method based on subjective well-being and engagement increasing activities. *International Journal of Instruction*, 8(2), 17-32. doi: 10.12973-iji.2015.822a
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756. 1-12. doi:10.1080/01443410.2016.1149549
- Fordyce, M. W. (1983). A psychoeducational group study to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483–498. doi:10.1037/0022-0167.30.4.483
- Fredrickson BL., Joiner T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychol Sci*, 13:172-175.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26(1), 1–11.
- Gençöz, T. (2000). "Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması". *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 19-26.
- Goh, C.C.M. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking : A Holistic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- He, D. (2013). What makes learners anxious while speaking English: A comparative study of the perceptions held by university students and teachers in China. *Educational Studies*, 39(3), 338–350. doi:10.1080/0-3055698.2013.764819
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *Modern Language Journal*, 96(2), 170–189. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive therapy and research*, 36(5), 427-440.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & C. J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Horwitz, E. K., & D. J. Young (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Horwitz, E. K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S. S. Magnum (Ed.), *Shifting the instructional focus to Elaine Hewitt and Jean Stephenson 187 the learner* (pp. 15–33). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126. doi:10.1017/S0267190501000071
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167. doi:10.1017/S026144480999036X
- Horwitz, E. K. (2013). *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Pearson.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan* (Unpublished master's thesis). Chaoyang University of Technology, Taiwan.
- Jee, M. J. (2014). Affective factors in Korean as a Foreign Language: anxiety and beliefs. *Language, Culture and Curriculum*, 27(2), 182–195. doi:10.1080/07908318.2014.918626
- Kılıç, N. (2014). *A case study on collaborative group activities to reduce EFL learners' foreign language speaking anxiety in a university context* (Master's Thesis). Çağ University, Turkey.
- Koch, A. S., & Terrell T. D. (1991). Affective reactions of foreign language students to natural approach activities and teaching procedures. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety* (pp. 109–125). London: Prentice Hall International.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71–86. doi:10.1111/j.15-404781.2008.00687.x
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2008). Personality and subjective well-being. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd Ed., pp. 795–815). NY: The Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.111.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296–304. doi: 10.1111/j.15404781.1991.tb05358.x
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–306. doi: 10.1111/j.14671770.1994.tb01103.x
- McDowell, I. (2006). *The State-Trait Anxiety Inventory. Measuring Health: A Guide to Rating Scales and Questionnaires*. New York: Oxford University Press.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6(1), 1–19.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000a). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3–15. doi:10.1080/00220670009598738
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000b). The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale. *Language Learning*, 50(1), 87–117. doi:10.1111/0023-8333.00112
- Öner, N. & Le Compte, A. (1985). *Sürekli Durumluluk / Sürekli Kaygı El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Öztürk, G. & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1–17.
- Öztürk, G. (2012). *Foreign Language Speaking Anxiety and Learner Motivation: A Case Study at a Turkish State University*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Turkey.
- Peacock, M. (2003). Motivational strategies in the language classroom. *English for Specific Purposes*, 22(3), 321–323.
- Price, M. L. (1991). The Subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students.

- In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety*, (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Santos, A., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Communicative anxiety in English as a third language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 833-836.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi:10.1037/0003066X.55-.1.5.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7(1), 55-86.
- Spielberger, C. D. (1983). Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y). Palo. Retrieved from: http://www.med.uottawa.ca/courses/CMED6203/Index_notes/STAI.pdf
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL / EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* (Unpublished master's thesis). University of Glasgow, Scotland.
- Thompson, A. S., & Khawaja, A. J. (2016). Foreign language anxiety in Turkey: the role of multilingualism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 115-130. doi: 10.1080/01434632.2015.1031136
- Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(2), 183-225. doi:10.1007/s10902-005-4754-1.
- Tran, T. T. T., & Moni, K. (2015). Management of foreign language anxiety: Insiders' awareness and experiences. *Cogent Education*, 2(1), 1-20. doi:10.1080/2331186X.2014.992593
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: *The PANAS scales*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 181-191.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives of Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.
- Zhang, H. (2010). *An Investigation of Foreign Language Anxiety on EFL Vocational High School Students in China* (Seminar paper). Wisconsin: University of Wisconsin-Platteville.

Uzun Özet

Bu çalışma; Bilişsel Davranışçı Tekniklere ve Öznel İyi Oluşu artırmaya yönelik aktivitelere dayalı bir psikoeğitim grup çalışması ile Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını azaltmada etkililiğini incelemek ve öznel iyi oluşu artırmaya yönelik aktivitelerle öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırmak amacıyla yapılmış deneysel bir çalışmadır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Bilişsel Davranışçı tekniklere dayalı bu psikoeğitim grup çalışması Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısını azaltmada etkili midir?

Öznel iyi oluşu artırmaya yönelik aktiviteler öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmada etkili midir?

Yukarıdaki amaçlar doğrultusunda oluşturulan çalışmada biri deneysel ve diğeri kontrol grubu olmak üzere iki gruba yer verilmiştir. Her iki grupta da sekiz kişiden oluşan hazırlık sınıfı öğrencileri yer almıştır.

Psikoeğitim grup çalışması on oturum sürecek şekilde planlanmış ve katılımcılara çalışmanın içeriği, uygulayıcıları, yeri, süresi, hedefleri ve kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen katılımcılar arasından seçkisiz örneklem yoluyla deney ve kontrol gruplarına rastgele atama yapılmıştır. Ardından, Bilgilendirilmiş Onay Formu aracılığıyla katılımcılardan çalışmaya katılım ve kurallara uygun hareket etmelerini teyit etmelerini sağlayan onayları alınmıştır.

On oturum boyunca her bir oturumda ilerlemenin olup olmadığını test etmek amacıyla Pozitif ve Negatif Duygulanım Ölçeği, Durum-Süreklilik Kaygı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılar, oturumların tamamlanmasından bir yıl sonra bir izleme oturumuna katılmışlardır. Veriler Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Testi ile analize alınmıştır.

Grupların eşleştirilmesinde katılımcıların duygu durumlarını yansıtan pozitif ve negatif duygu ölçeği, durumluk kaygı ölçeği ve yaşam doyumu ölçeği kullanılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları, genel olarak grupların; pozitif duygu, negatif duygu, durumluk kaygı ve yaşam doyumları açısından benzer olduklarını göstermektedir.

Wilcoxon testi sonuçları incelendiğinde psikoeğitim grup çalışmasının durumsal anksiyete için ilk etkinliği dışında diğer etkinliklerinin etkili olduğu, pozitif duygu için ise yine ilk oturum ve üçüncü oturum dışındaki oturumların etkili olduğu ifade edilebilir. Negatif duygu için ise çalışmanın son oturumu haricinde diğer oturumların etkili olduğu belirlenmiştir. Psikoeğitim grup çalışmasının yaşam doyumuna etkisi değerlendirildiğinde deney grubunda yaşam doyumu ön testi ile son testinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak kontrol grubunda ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Çalışmanın etkililiğinin test edilmesinde Friedman testi kullanılmıştır. Deney grubunda ön test ile son test ve izleme testleri arasındaki farklılaşmalar ise Dunn-Bonferroni testi ile test edilmiştir. Kontrol grubunda ön test ile son test karşılaştırması Wilcoxon testi ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu için sonuçlar negatif duygu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubunda ön test ile son test ve ön test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenirken, son test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise negatif duygu açısından ön test ile son test arasında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bulgular psikoeğitim çalışmanın pozitif duygu üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre, deney grubunda ön test ile son test arasında ve son test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ancak ön test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise pozitif duygu açısından ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde, bulgular psikoeğitim çalışmasının durumluk kaygı üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre deney grubunda ön test ile son test ve ön test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenirken, son test ile izleme testi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise durumluk kaygı açısından ön test ile son test arasında farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak sonuçlar yorumlandığında, pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve durumluk kaygı puanlarının dâhil olduğu tüm değişkenler üzerinde oturumlar etkili olmuştur. Ayrıca, deney grubunda yer alan katılımcıların yaşam doyumlarında da yüksek düzeyde artış olmuştur. Diğer taraftan, kontrol grubunda yer alan katılımcıların puanlarında herhangi bir değişken açısından istatistiksel bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan tüm analizlerde, deney grubunun son puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Çalışmadaki oturumların son bulmasının ardından katılımcılar bir yıl sonra izleme oturumuna davet edilmiş ve psikoeğitim grup çalışmasının uzun vadeli etkililiğinin olup olmadığını anlaşılması amaçlanmıştır. İzleme oturumunda ölçek verilerinin yanı sıra çalışmanın değerlendirilmesi amacıyla katılımcılara bu psikoeğitim grup çalışması hakkında ne düşündükleri ve nasıl hissettikleri sorulmuş ve bununla ilgili nitel verilere de çalışmada yer verilmiştir. İzleme oturumundan alınan nitel veriler de bu çalışmanın uzun vadeli etkililiğini ortaya koymaktadır.



Student Perceptions on the Teaching Styles of Their Teachers*

Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri Hakkında Öğrenci Algıları

Ömer BEYHAN**

• Received: 31.01.2017 • Accepted: 12.02.2018 • Published: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Beyhan, Ö. (2018). Öğretmenlerinin öğretim stilleri hakkında öğrenci algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1038-1048. doi: 10.16986/HUJE.2018036946

Citation Information: Beyhan, Ö. (2018). Student perceptions on the teaching styles of their teachers. *Hacettepe University Faculty of Education*, 33(4), 1038-1048. doi: 10.16986/HUJE.2018036946

ABSTRACT: The aim of this research is to reveal the perceptions of student teachers on the teaching styles of music teachers during their teaching practice. This study discusses the perceptions of student teachers on the teaching styles of music teachers at their practice schools. The research further investigates if this perception differs in terms of number of students in the practice school classrooms and student teachers` studying university. Research data were collected using Grasha's(1996) Teaching Styles Inventory. The findings showed that music student teachers perceived the teaching style of their music teachers during school experience as "expert/authority/personal model and the number of students in classroom significantly changed the student teachers' perceptions on teaching styles of music teachers only in delegator teaching style.

Keywords: Music teacher, teacher education, teaching style, perception

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları sırasında müzik uygulama öğretmenlerinin öğretmen stilleri üzerindeki algılarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin uygulama okullarındaki müzik öğretmenlerinin öğretim stilleri üzerindeki algıları araştırılmıştır. Araştırma, öğrencilerin öğretmenlerinin öğretim stili algılamaları hangi öğretim stili yönündedir ve algılamanın, uygulama okulu sınıflarında öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktadır. Araştırma verileri, Grasha'nın (1996) Öğretim Stilleri Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, müzik öğretmeni öğretmenlerinin okul deneyimi uygulamaları sırasında müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini "uzman / yetki / kişisel model" olarak algıladıklarını ve sınıftaki öğrenci sayısının öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin öğretim stillerine ilişkin algılarını yalnızca temsilci öğretim stilinde değiştirdiğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmenleri, öğretmen eğitimi, öğretim stili, algı

1. INTRODUCTION

In 1998, curriculum developers and researchers worked on the improvement and revision of music teaching programs for primary schools and for teacher training institutions, in order to teach and learn music effectively with the collaboration of World Bank, Higher Educational Council and National Ministry of Education. This collaboration was inevitable since, music teaching program at primary schools were found to be not functional by teachers and concerns were raised about the music teacher training programs, which were seen far away from its objectives to prepare teachers (Albuz and Akpınar, 2009).

Kalyoncu (2005) pointed out that teaching methodology courses were undermined and there was a lack of balance between theory and practice of music teaching at teacher training courses. Along with all these problems in Turkish classrooms, children`s attitude towards music learning came to a critical level. The more the grade level increased, the greater the children

* Developed from a presentation that presented orally at International Sustainable Development, Culture, Education Conf. (14th), May 12, 2016, Konya.

** Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Department of Curriculum Development & Teaching, Konya-Turkey. email: obeyhan@konya.edu.tr (ORCID: 0000-0002-3811-0307)

showed lower attitudes towards music learning, and music lessons were seen as an unnecessary lesson in every increasing grade level. This is considered as a reverse development in terms of the objectives of music education (Saruhan, 2008). Öztürk and Kalyoncu (2014) argues that teacher's behaviour, peer's expectations and children's experience of music learning affect attitude towards music lessons along with many other controllable or uncontrollable factors.

Music teachers need to find ways to develop positive attitudes towards music lessons and need to work on how to change negative attitudes. The solution of this problem is to make music lessons more fun and enjoyable for children. Looking for new creative ideas and their applications through student-based teaching styles will attract students to make music. Furthermore, fun music teaching approaches help teachers less emotional exhaustion, depersonalization and personal commitment and they develop a positive learning environment. For that reason, (National Ministry of Education [NBE], 2013) suggested that music teachers should consider planning their music lessons according to students' own musical experience and the activities are advised to be designed with student-based activities rather than traditional teacher-based approach. In particular students' skills on exploration, invention and creativity must be developed through musical plays, drama, movement and dance.

It is believed that children enjoy making music, if they are taught less didactic methods; active and creative manner compared to traditional approaches. Particularly new teaching approaches such as Orff Schulwerk, Kodaly and Dalcroze have been valued and curriculum developers motivated teachers for their wider use in music classrooms. For example, Dalcroze Eurhythmics method was found to be significantly effective on attitudes as well along with all variables (Özmenteş, 2005).

However, the fact is that music lessons are limited to one lesson hour and the music classrooms are not suitable for teacher-student interactions. These are important factors in the teaching style preferences of the teachers. Üredi (2006) emphasizes that the time factor directly influences the teaching style preference of the teacher. In the same way, researches proved that teachers with less number of students could provide more individualized attention, and they were more flexible using different teaching approaches (Bennett, 1996).

Teaching methods and techniques are alternatives to how teachers can teach their subjects. In the case of teaching style, the teaching techniques and methods of the lecturers are their own application forms or their original usage. Teaching styles of the music teachers have a determining role in the desired achievements in music teaching program. If music teachers formed their teaching styles in a student-based, active learning-based and creative education environment, then they would change the perspective of children toward music education at school and also ensure their integrated developments. It is believed that teachers' teaching style is one of the most important factors that influence the learning environment (Ahmethan, 2016).

Teaching style is defined as the continuous and consistent behaviours of teachers in their interactions with students during the teaching-learning process (Grasha, 2002). Bibace et al. (1981) see teaching styles in "a continuum where the most student-based (facilitative) styles lies at one end and the most teacher-centered style (assertive) lies at the other end" (cited in Leung et al., 2003). Research shows that there is no teaching style which is effective for all objectives and disciplines. Teachers have a dominant or preferred teaching style in which they will often mix elements of other styles. According to Grasha (1996), almost all teachers possess a blend of all five teaching styles;

The **expert teacher** style has the traditional teacher features, gives importance to transmitting knowledge, and determines the content, materials, and timing. Continuous usage of this teaching style will negatively affect the students' questioning ability,

The **formal authority** teacher style has the traditional teacher features, is not flexible, and the classroom routines are essential. Students are not provided with opportunities for creative and versatile thinking. The teacher has a specific status among the students,

The **personal model** teacher style acts as a model instead of dictating how students should think. It encourages the students to observe, teaches by example, and works together to lead the learner,

The **facilitator teacher** style is flexible in interactions with the students, presents choices, and leads the way. It allows the students to take responsibility, creates cooperative learning occasions, and acts as an active listener, and,

The **delegator teacher** style creates a student- based teaching environment, struggles to develop student potential, and contributes to the students' perception of themselves as independent learners; it gives the students duties and responsibilities. However, it has been proved in studies that teachers prefer more than one style while teaching (cited in Üredi, 2006).

Grasha (1994) examined how the five styles were distributed among various academic disciplines. He reported that those teaching in the arts/music/theatre disciplines use the personal model style more often than other disciplines. Madsen and Madsen (1983), believed that personal modelling is important in music teaching as guides student with an expert demonstration but, requires supervision of students. Research showed that Turkish music teachers preferred the expert/facilitative/personal model teaching styles compare to other teaching styles (Demir, 2015). In the group of expert/facilitative/personal model teaching styles "teachers are in the role of designing opportunities for learning that emphasize collaborative and self-directed experiences" (Grasha, 1994, ss.142-149). Similar results were found by (Üredi 2006; Kolay 2008; Gencel 2013; Mertoğlu 2011; Çenberci and Beyhan 2016) who researched Turkish teachers' teaching styles and motivation.

"Students need to have well-established models of ideal aural and visual images of the music and musicians. Without this, they will not be able to make comparisons or discriminate in any meaningful way. This means we have to make musical decisions prior to our rehearsals and decide how we are going to provide the model" (Cavitt, 2008, ss. 11).

Gumm (2003), expanded his research to explore music teaching styles as perceived by students. He claimed that classroom interaction between teacher and students occur in the areas of objective observations, teacher self-perception, and student perception. Gumm (2004, ss. 11-17), pointed out that "students are daily participants in the music class and therefore would have a better grasp of the tone of the classroom". The observer perception of classroom interaction was studied by Duke et al. (1998); Duke Henninger (2002), cited in Courtney, 2014). Blumberg (1980), stated that "how a person perceives the behavior of another is much more important than the behavior itself" (cited in Crasborn and et al. 2011, ss. 320-331).

Observer perception is valuable in this study in order to understand music teacher's teaching style. In this case, observers were candidate music teachers who were doing their school experiences at the primary schools, and music teachers were their mentor. From this perspective, the mentor teacher's teaching style can be determined by the candidate teacher's perception. Candidate teachers enter the school with teaching knowledge gained through method courses and from their own experiences of being a learner. Such knowledge and their own experiences of school life enable candidate teachers to form their teaching styles before entering teaching practice. Hence, the candidate teachers' observations of their mentors' lessons enable us to understand mentors' teaching style through candidate perceptions. In particular, the research's aim would be "what is candidate teachers' perception of their mentor teachers' teaching style and what is the role of different variables on the candidates' perception of teaching styles. In this context, the research tries to answer the following questions:

Aims of the research are;

1. What are the music student teachers' perceptions on the teaching styles of music teachers?
2. How the number of students in the classroom influences students' perceptions on the teaching styles of their music teachers?

2. METHOD

This research tried to determine the music student teachers' perceptions on the teaching styles of music teachers. This research was a descriptive study, since it was tried to identify the existing situation as it was and the general screening model was used in this research. Screening models are research models that aim to describe a past or already existing situation as what it is (Sönmez and Alacapınar, 2011). Furthermore, students' perceptions on the teaching style scores of music teachers were investigated according to number of students in the classrooms and their universities. In this sense, this research was also a relational study.

2.1. Participants

The participants of the study were 218 candidate music teachers in their final year of pre-service music teacher education in the academic year from 2015–2016. Sampling units can also be defined as groups consisting of more than one unit. In this context, sampling from the environment is done on a group basis and this process is also known as cluster sampling (Büyüköztürk, 2005). In this study, cluster sampling was performed because it was evaluated as class. In order to include the universities in different regions of Turkey in the study, the samples were randomly drawn from the education faculties of fine arts music education departments from seven state universities in Turkey (Necmettin Erbakan University, Uludag University, Niğde University, Dokuz Eylül University, Van Yüzüncü Yıl University, Karadeniz Teknik University, Muğla Sıtkı Koçman University) by stratified sampling technique. Since the number of students in each classroom varies from one university to others, it is desirable to examine all the department students as a group, not a classroom. Candidate music teachers filled out the Teaching Style Inventory during their school practices. Five out of 218 questionnaires were not included as they were filled improperly, so the final research dataset consisted of 213 students' responses.

2.2. Data Collection Instrument

As mentioned above, teaching style, the original usage of teaching techniques and methods by lecturers. Teaching techniques and methods have general rules and limitations, but, style depends on the teacher mod and experiences. For that reason, The Teaching Style Inventory developed by Grasha (1996) and later translated and adapted to Turkish language by Üredi (2006) was used to understand the music candidate teachers' own teaching style preferences and mentor teachers' perceived teaching styles. Validity and reliability studies were conducted on 100 Turkish teachers. The inventory consisted of 40 items. There were five sub-dimensions with eight items each; **expert teacher** gives importance to transmitting knowledge, and determines the content, materials, and timing. Continuous usage of this teaching style will negatively affect the students' questioning ability (1,6,11,16,21,26,31,36), **authority teacher** is not flexible, and the classroom routines are essential. Students are not provided with opportunities for creative and versatile thinking. The teacher has a specific status among the students (2,7,12,17,22,27,32,37), **personal model teacher** encourages the students to observe, teaches by example, and works together to lead the learner (3,8,13,18,23,28,33,38), **facilitator teacher** allows the students to take responsibility, creates cooperative learning occasions, and acts as an active listener (4,9,14,19,24,29,34,39), and **delegator teacher** styles creates a student-based teaching environment, struggles to develop student potential, and contributes to the

students' perception of themselves as independent learners (5,10,15,20,25,30,35,40). Subjects were asked to rate their teaching styles on a five-point scale.

The Cronbach alpha value for the expert teacher style is 0.75, authority teacher style 0.76, personal model teacher style 0.83, facilitator teacher style 0.87, and delegator teacher style 0.77. The internal consistency coefficient related to the entire teaching style scale is given as Cronbach alpha (.9098), Spearman-Brown (.8770), and Guttman (.8755). The fact that the coefficient is high and meaningful at the 0.1 level shows that the internal consistency of the scale is high. After the scale was applied, the data were analyzed using a rating scale. The scale has five options. Interval coefficients for the four intervals in a five-point scale (5-1=4) are (4/5) 0.80. Strongly disagree is between 1-1.79, disagree 1.80- 2.59, indecisive 2.60-3.39, agree 3.40-4.19 and strongly agree 4.20-5. A personal information form was used to collect data and describe the sample about independent variables of the inventory.

3. FINDINGS

3.1. Music Student Teachers' Perceptions on the Teaching Styles of Music Teachers

Descriptive statistical data for the teaching style scores of music teachers were viewed and the arithmetic means of teaching style scores and standard deviation values based on the music student teachers' perceptions were given on Table 1.

Grasha (1996) described the teaching styles in the teaching style inventory in five groups, and what each one expressed was mentioned above. It was thought that it would be useful to give some examples from the questions in order to explain what the spoken teaching style means. **Expert style teacher**; "It is very important for me to share my knowledge and expertise with the students" (Question 6), "I am going to give a lecture on a significant part of each classroom time" (Question 21). **Authority style teacher**; "I give negative feedback to students when their performance is inadequate" (Question 7), "Each course contains very specific goals and objectives that I want to achieve" (Question 27). **Personal style teacher**; "I encourage students to give better examples than the examples I give" (Question 8), "My students often get criticized in writing and orally about their performances" (Question 28). **Facilitator style teacher**; "I want to learn how to teach students what to teach in class and how to teach them" (Question 29). **Delegator style teacher**; "The activities I have done in the class encourage my students to create their own ideas about course subjects" (Question 10), "My pupils determine their own independence and / or speed to complete group projects" (Question 30).

It shows that the views of student teachers are gathered at "agree 3.40-4.19" interval of the rating scale used for data analysis. The student teachers' perceptions on the teaching styles of music teachers are, in descending order, Expert (3.68), Authority (3.55), Personal model (3.50), Delegator (3.30), and Facilitator (2.99). It means that the students think that their teachers use much more **expert style** and least **Facilitator style**.

Table 1. Descriptive statistical data related to the teaching style of the students' current teachers

Teaching style	N	Mean	Std. Deviation
Expert teaching style	213	3.68	.914
Authority teaching style	213	3.55	.765
Personal model teaching style	213	3.50	.853
Facilitator teaching style	213	2.99	.856
Delegator teaching style	213	3.30	.926
Teaching style total	213	3.40	.784

3.2. How the number of students in the classroom influences student` perceptions on the teaching styles of their music teachers?

The second sub-problem statement of the study is if there is a significant difference between the music teachers` perceived teaching style scores according to the number of students in their classrooms. H1 hypothesis for this sub problem is formulated as follows: *H1 = There is a significant difference between the teaching style scores of music teachers based on the music student teachers' perceptions according to the number of the students in classrooms.*

Kruskal Wallis H-test analysis was used to determine whether the differences between teaching style scores based on the number of students in classroom for four different student groups that do not show normal distribution (Table 2). It was seen that the teaching style scores of student teachers about music teachers significantly differed only in delegator teaching style sub-dimension (Chi-square(2)= 12.230, P<.05). It was seen that the other four teaching style sub-dimensions did not differ significantly according to the number of students in classroom. For delegator teaching style, the mean rank of student teachers for the classroom with 41-50 students was $x=157.30$; the mean rank of student teachers for the classroom with 31-40 students $x=110.47$; the mean rank of student teachers for the classroom with 21-30 students $x=95.76$; the mean rank of student teachers for the classroom with 15-20 students $x=118.89$. This finding shows that the number of students in classroom significantly changed the student teachers' perceptions on teaching styles of music teachers only in delegator teaching style mean scores. Class student numbers only made a significant difference on the delegator teaching style perception. Multiple comparisons using the Mann-Whitney U test showed that this difference is between the delegator teaching style groups of 15-20 and 41-50, 21-31 and 41-50, and 31-40 and 41-50.

Table 2. Kruskal Wallis H-test results for the perceived teaching style scores of music teachers based on the number of students

Teaching style	Number of students in class	n	Mean rank	sd	Chi-square	P	Significant difference
Delegator	15-20	27	118.89	3	12.230	.007	1-4,2-4,3-4
	21-30	125	95.76				
	31-40	47	110.47				
	41-50	10	157.30				

4. DISCUSSION and RESULTS

4.1. Discussion

Prennialism and essentialism classical educational philosophies are based on teacher-centered education. The progressivism and reconstructionism educational philosophies, preferred in the last century and today in the world, are based on student-centered education (Demirel, 2011). Classical educational philosophies are embodied as expert and authoritative teacher style. Progressivist and reconstructionist educational philosophies, also called contemporary educational philosophies, are embodied as personal, facilitating and representative teacher styles. Different areas of education often prefer some teaching methods and techniques according to their own characteristics. Although the teaching methods and techniques differ for each area, their application style is based on a teaching philosophy. Music education is mostly done with practice. The playing of a musical instrument or the singing of a song involves concrete practices. The essentialist educational philosophy predicts more coercion and strict rules with the influence of idealistic philosophy. In Turkey, the first times in music education were influenced by the essentialist philosophy of education.

What is the situation in Turkey today with the influence of contemporary educational philosophies in the world and the spread of personal, facilitating and representative teaching

styles? Are the effects of classical educational philosophies continuing? There are researches in international academic society on teaching styles with Teaching Style Inventory developed by Grasha (1996) on teacher education. Similar studies in Turkey have attempted to reveal the relationship between educational philosophy and teaching style in the teaching of different disciplines. Therefore, the studies that study teacher styles in music teaching in Turkey are so little and the position of teaching styles in music teaching in Turkey has been tried to be revealed. Teaching Style Inventory, which is mostly preferred in international academic studies, was used as scale.

Teaching techniques and methods have general rules and limitations, but, style depends on the teacher mod and experiences. Teaching styles that teachers prefer when applying teaching methods and techniques are also worth reviewing. The findings showed that music student teachers perceived the teaching style of their music teachers during school experience as expert/authority/personal model. Key factors in these teaching style groups are that the teacher guides, leads and becomes a personal model by giving examples and showing students how to do things. Madsen and Madsen (1983) mentions that "Personal Model" teaching style is a teaching behavior that needs to be used in music teaching. Since music lesson is practice focused, music teachers show themselves as a personal model and ask the students to observe themselves. The result of this study is compatible with that of Grasha (1994). He reported that those teaching disciplines in the arts/music/theatre use the personal model style more often than other disciplines. In a previous study by Demir (2015) with 215 music teachers, preferred teachings styles of the teachers were under the group of "facilitator/personal model/expert". Demir's (2015) study was compatible with the studies made in the literature related to the teaching styles of teachers in other disciplines (Üredi 2006; Kolay 2008; Maden 2012, Kılıç and Dilbaz, 2013). It can be seen in the studies above and in our study that personal model and expert teaching styles are in common.

The different result of this study is that the teaching styles of the music teacher are perceived as authoritarian by student teachers. Expert and authority styles of Grasha's (1996), teaching style model are teacher-centered style and these styles are based on transfer of information to the students and ensuring that the students are well prepared for the subjects. Transferring cognitive, psychomotor and affective content of Music domain in one music lesson hour is quite difficult; so the fact that teachers cannot be flexible when planning the learning processes may have caused them to be perceived within authoritarian teaching style. The pressure on both the teacher and the students due to the lesson being restricted to a short time will hinder the quality of music education and the experience of enjoyable moments of music.

This study has shown difference from the literature related to the teaching styles of music teachers with regards to 'authority' teaching style. The difference could be due to how we structured the study. This study sought out teaching styles of music teachers through music student teachers' observation rather than music teachers' own declaration. It is an important detail as there can be difference between a teacher's observed behaviour and teacher's opinion. As Blumberg (1980), stated that "how a person perceives the behaviour of another is much more important than the behaviour itself" (cited in Crasborn and et al. 2011 ss. 330). On the other hand, student teachers who learn about the contemporary music teaching approaches in the faculty and are transferred for practice in schools may have thought that student- based music teaching approaches are not used effectively in classrooms.

In the framework of the first sub-problem, it can be said that the effect of classical educational philosophy in teaching music in Turkey (Expert teacher) is seen but, the effect of contemporary educational philosophy (facilitator teacher) is developing.

Results of the second sub-problem, investigating the effect of the number of students in the class on the applied teaching style indicate that the number of students in the class indirectly

influences the teaching style of the teacher. There is an inverse ratio between all teacher teaching styles scores and the number of students in the classroom.

As a result of this study, the difference in perceived teaching styles of music teachers according to the number of students in classroom were found in `Delegator` teaching style. They perceived that "Delegator" teaching style is used less often in learning-teaching environments in a crowded classroom. Actually, it can be said that this is an expected result. The role of delegator teachers, like a researcher, is to try to reveal the existing will of students; but it can be hard for the teacher to perform this role within 40 min of course hours in crowded classrooms. Bigger classes will decrease the amount of time that can be spent on instruction and dealing with individual child. Studies by (Çınar et al. 2004; Yapıcı and Demirdelen 2007; Bennett 1996) support this finding.

4.2. Result and Recommendations

As a result, there are three teaching style scores above the teaching style score average of candidate music teachers. These are expert, authority and personal teacher style scores. Candidate music teachers find their teacher styles closer to these three styles. Expert and authority teacher styles are influenced by classical educational philosophies, while personal teacher style is influenced by contemporary educational philosophies. In Turkey, we can talk about not being under the influence of contemporary educational philosophies in every aspect but also a trend towards teacher styles under the influence of contemporary educational philosophies.

In this context, the following suggestions can be made for practitioners and researchers. The results of this research can be shared in writing with music education institution that gives music education each level. Examples of contemporary educational philosophies and contemporary teaching styles can be demonstrated and practiced in the classroom management courses of the education faculties. The number of student in music education classes can be tried to be reduced to an acceptable level. For researchers, some suggestions can be offered that why teacher styles are influenced by classical educational philosophies in music education, what can be done to make teacher styles popular in the influence of contemporary educational philosophies, and investigations aimed at revealing other variables affecting teacher styles.

REFERENCES

- Ahmethan, N. B. (2016). Correlation between teaching styles of candidate music teachers and mentor music teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1228-1235.
- Albuz, A. & Akpınar, M. (2009). *2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ve Yeni Yaklaşımlar.[2006 Primary School Music Teaching Program and New Approaches]*, 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, OMÜ. [Available online at:<http://muzikegitimcileri.net>], Retrieved on April 12, 2016.
- Bennett, N. (1996). Class Size in Primary Schools: Perceptions of Head teachers, Chairs of Governors, Teachers and Parents. *British Educational Research Journal*, 22(1), 33-55.
- Büyüköztürk,Ş.(2005) Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve Yorum.[*Data Analysis Handbook for Social Sciences: Statistics, research design, SPSS applications and comments*].Ankara: Pegem yayınları
- Cavitt M. E. (2008). *Individual and Peer Assessment in the Instrumental Music Classroom. Bandmasters Review*, Texas Bandmasters Association, Texas.
- Çenberci, S. & Beyhan, A. (2016). Research for Motivational Persistence Levels of Prospective Teachers in Terms of Age, Gender and teaching Branch Variables. *Journal of Education and Training Studies*. 4(12), 21-26.
- Crasborna, F. ,Hennissena P, & others (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331.
- Courtney, S. (2014). *A Comparative Study of Teacher Behaviour in Selected Secondary Band Directors in the United State and Japan*. Doctorate Thesis. University of Hawaii, Manoa.

- Demir, B. (2015). *Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerinin Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Examination of Teaching Style Preferences of Music Teachers According to Specific Variables]. Unpublished Master's Thesis, Niğde University, Educational Sciences Institute, Niğde.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde Program Geliştirme. [*Curriculum Development in Education*]. Ankara: Pegem yayınları
- Gencil E. I. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-ABD Karşılaştırılması [Teachers' Teaching Styles Preferences: Turkey-USA Comparison]. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8(8), 635-648.
- Grasha AF (1994). A Matter Of Style: The Teacher As Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator And Delegator. *College Teach.* 42(4):142-149.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide To Enhancing Learning By Understanding Teaching & Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers USA.
- Grasha, A. F. (2002). The Dynamics Of One-On-One Teaching. *College Teaching*, 50 (4), 139-146.
- Gumm, A. (2003). *Music teaching style: Moving beyond tradition*. MD: Meredith Music Publications.
- Gumm, A. (2004). The effect of Choral Student Learning Style and Motivation for Music Perception of Music Teaching Style. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 159, 11-17.
- Hein, V.; Ries, F.; Pires, F. & et. al. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine* 11(1), 123-130.
- Hoyt D, & Lee E. J. (2002). Teaching Styles and Learning Outcomes. *IDEA Papers Research Reports*, 4.
- Kalyoncu, N. (2005). The Consistency of the Ba Programme for the Music Teacher Education Applied in the Faculties of Education with the Reasons for Its Revision. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 207-220.
- Kılıç, F. & Dilbaz G. A. (2013) Fen Lisesi Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi [Analysis of Teaching Styles of Science High School Teachers in Terms of Various Variables]. *International Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6), 715-738.
- Kolay, B. (2008). *Öğretim Stillерinin Farklı Öğrenme Stillерine Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Ders Başarısına Etkisi* [The Impact of Sixth Grade Students with Different Learning Styles of Instructional Styles on Science and Technology Course Success]. Unpublished Master's Thesis, Izzet Baysal University, Social Sciences Institute, Bolu.
- Leung KK, Lue BH & Lee MB. (2003) Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Med Educ.* 37(5), 410-416.
- Madsen, C. H., Jr., & Madsen, C. K (1983). *Teaching/Discipline: A positive approach to educational development (3rd ed.)*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing.
- Mertoğlu, H. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Stillерinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Öğretim Uygulamalarına Etkileri* [Effects of Teaching Styles of Science and Technology Teachers and Perceptions Related to Constructivist Learning Environment on Teaching Practices]. Unpublished PhD thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), [National Ministry of Education, NME], (2013). *Müzik Dersi (1-8 Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Özdemir A. ve Çanakçı O (2005) Okul Deneyimi I Dersinin Öretmen Adaylarının Öğretim-Öğrenme Kavramlarına ve Öğretmen-Öğrenci Rollerine Bakış Açıkları Üzerindeki Etkileri [The Effects of School Experience I Lesson on the Teaching-Learning Concepts of Teacher Candidates and Teacher-Student Roles]. *Primary education - Online*, 4(1) 73-80. [Available online at <http://ilkogretim-online.org.tr>], Retrieved on may 29, 2016.
- Özmenteş, G. ve Özmenteş, S., (2005). Dalcroze Eurhytmics Öğretiminin Müziksel Beceriler, Müzik Dersine İlişkin Tutumlar Ve Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Üzerindeki Etkileri [Effects of Dalcroze Eurhytmics Teaching on Musical Skills, Music Attitude and Music Skills], *Journal of Inonu University Education Faculty*, 6(10).
- Öztürk, Ö. ve Kalyoncu, N. (2014). İlköğretim Altıncı Sınıf Müzik Dersi İçin Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Denemesi [An Attitude Scale Development for Elementary School Sixth Class Music Lesson]. *International Journal of Social Science*, 25(1), 235-248.
- Saruhan, Ş. (2008). *Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları* [Basic Education II. Stage Students' Attitudes Towards Music]. Unpublished Master's Thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.

Sönmez , V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*[*Sampled Scientific Research Methods*]. Ankara: Anı Yayıncılık.

Üredi, L. (2006). *İlköğretim 1.ve 2. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*[*Examination of the perceptions of the teaching profession according to their teaching style preferences of primary and secondary teachers*]. Unpublished Doctorate Thesis, Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.

Uzun Özet

Müzik öğretme konusu önceleri eğitim programları hazırlama aşamasında çok önemsenmemiştir. 1998'de program geliştiricileri ve araştırmacılar, Dünya Bankası, Yüksek Öğrenim Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığının işbirliğiyle etkili bir şekilde müzik öğretmek amacıyla ilköğretim okulları ve öğretmen yetiştiren kurumlar için müzik öğretim programlarının geliştirilmesi ve gözden geçirilmesi üzerinde çalıştılar. Müzik derslerini çocuklar için daha cazip hale getirilebilmenin yollarını aradılar. Öğrenci merkezli öğretim stilleri aracılığıyla yeni yaratıcı fikirler ve uygulamaların aranması öğrencileri müzik yapmaya çekebileceği düşüncesini ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı müzik öğretmenlerinin müzik derslerini öğrencilerin seviyesine uygun ve etkinliklerin geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan çok öğrenci merkezli etkinliklerle tasarlanmasını önermektedir. Öğretme stili, öğretme-öğrenme süreci boyunca öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken kendine özgü öğrencilerle olan etkileşimlerinde sürekli ve istikrarlı davranışları olarak tanımlanmıştır. En öğrenci merkezli (kolaylaştırıcı) stilden en öğretmen merkezli stil(otoriter)'e kadar farklı öğretim stilleri mevcuttur. Araştırmalar, tüm hedef ve disiplinler için etkili tek bir öğretim stiline olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin tüm stilleri gerekli ortamlarda kullanmakla birlikte, çoğunlukla kullandığı bir stil kapsamında tanımlanabilmesi mümkündür. Neredeyse tüm öğretmenler öğretim stillerine göre beş öğretim stiline birinde tanımlanabilir. **Uzman öğretmen** stili, geleneksel öğretmen özelliklerine sahiptir, bilginin iletilmesine önem verir ve içeriği, materyalleri ve zamanlamayı belirler. Bu öğretim tarzının sürekli kullanımını öğrencilerin sorgulama yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. **Otoriter öğretmen** stili geleneksel öğretmen özelliklerine sahiptir, esnek değildir ve sınıf rutinleri çok önemlidir. Öğrencilere yaratıcı ve çok yönlü düşünme fırsatı tanımaz. Öğretmenin öğrenciler üzerinde psikolojik bir baskıyı her zaman hissettirir. **Kişisel model öğretmen** stili, öğrencilerin nasıl düşündüklerini belirlemek yerine bir model gibi davranır. Öğrencileri gözlemlemeye, örneklerle öğretmeye ve öğrenciyi onun düşüncesini de alarak yönlendirmeye çalışır. **Kolaylaştırıcı öğretmen** stili, öğrencilerle olan etkileşimlerinde esneklik sunar ve yol gösterir. Öğrencilerin sorumluluk almalarını, iş birliği öğrenme ortamları oluşturmalarını ve etkin bir dinleyici görevi görmelerini sağlar. **Temsilci öğretmen** tarzı, öğrenci merkezli bir öğretim ortamı oluşturur, öğrenci potansiyelini geliştirmeye çalışır; öğrencilerin kendilerini bağımsız öğrenenler olarak algılamalarına katkıda bulunur; Öğrencilere görev ve sorumluluklar verir. Grasha'nın (1996) Öğretim stilleri envanterinde öğretim stillerini beş grupta tanımladığı ve her birinin ne ifade ettiği yukarıda kısaca belirtilmiştir. Sözü edilen öğretim stillerinin ne şekilde ölçülmeye çalışıldığı anlatabilmek için sorulardan bazı örneklerin verilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. **Uzman öğretmen**; "Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir"(Soru6), "Sınıftaki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırım"(Soru21). **Otoriter öğretmen**; "Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geri bildirimde bulunurum"(Soru7), "Her ders, ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir"(Soru27). **Kişisel model öğretmen**; "Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim"(Soru8), "Öğrencilerim kendi performansları hakkında yazılı ve-veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar"(Soru28). **Facilitator teacher**; "Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırım"(Soru9), "Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkında ki önerilerini öğrenmek isterim"(Soru29). **Delegator teacher**; "Sınıfta yaptırdığım etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder"(Soru10), "Öğrencilerim bağımsız çalışmalarını ve- veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler"(Soru30). Öğretmenlerin öğretmenlik yaparken bazı öğretim stillerinin farklı disiplinlerde daha fazla kullandıkları görülmüştür. Grasha beş stilin çeşitli akademik disiplinler arasında nasıl dağıldığını incelemiştir. Sanat / müzik / tiyatro disiplinlerinde eğitim verenlerin kişisel model stilini diğer disiplinlerden daha sık kullandığını belirtmiştir. Madsen & Madsen, kişisel modellemenin, müzik öğretiminde uzman stile göre daha etkili ve önemli olduğunu, ancak öğrencilerin gözetimini gerektirdiğine inanıyordu. Daimici ve esasici klasik eğitim felsefeleri öğretmen merkezli eğitimi esas almaktadır. Dünyada son yüzyılda ve günümüzde tercih edilen ilerlemeci ve

yeniden kurmacı eğitim felsefeleri ise öğrenci merkezli eğitimi esas almaktadır(Sönmez,). Klasik eğitim felsefeleri uzman ve otoriter öğretmen stili olarak somutlaşmaktadır. Çağdaş eğitim felsefeleri olarak da adlandırılan ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri ise kişisel, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretmen stilleri olarak somutlaşmaktadır. Farklı eğitim alanları kendi özelliklerine göre bazı öğretim yöntem ve tekniklerini sıklıkla tercih etmektedir. Eğitim yöntem ve teknikleri her alan için farklılık gösterse de bunların uygulama stilleri bir eğitim felsefesine dayanmaktadır. Müzik eğitimi daha çok uygulama ağırlıklı yapılmaktadır. Müzik aleti çalınması veya bir şarkının söylenmesi somut uygulamaları içermektedir. Esasici eğitim felsefesi idealist felsefenin etkisi ile daha çok zorlama ve katı kuralları öngörür. Yurdumuzda da müzik eğitiminde ilk zamanlar esasici eğitim felsefesinin etkisinde kalmıştır. Dünyada çağdaş eğitim felsefelerinin etkisi ile kişisel, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin yaygınlaştığı günümüzde, Türkiye’de durum nedir? Klasik eğitim felsefelerinin etkileri devam etmekte midir? Günümüzde Uluslararası akademik ortamlarda öğretmen stilleri üzerine Grasha (1996)’nın geliştirdiği “Teaching Style Inventory” ile yapılmış araştırmalar mevcuttur. Türkiye’de de benzer çalışmalar farklı disiplinlerin öğretiminde eğitim felsefeleri öğretmen stilleri arasında ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Türkiye’de Müzik öğretimi alanında öğretmen stillerini inceleyen çalışmaların yok denecek kadar az olması nedeniyle, Türkiye’de müzik öğretiminde öğretim stillerinin durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada uluslararası akademik çalışmalarda çoğunlukla tercih edilen “Teaching Style Inventory” ölçek olarak kullanılmıştır. Grasha tarafından geliştirilen ve daha sonra Üredi (2006, s.127-128) tarafından Türkçe’ye tercüme edilen ve uyarlanan Envanter 40 maddeden oluşmaktadır. Her biri sekiz öge içeren beş alt boyut vardır. Bunlar; Uzman öğretmen, otoriter öğretmen, kişisel model öğretmen, kolaylaştırıcı öğretmen ve temsilci öğretmen stilleridir. Araştırma, Türk müzik öğretmenlerinin uzman / kolaylaştırıcı / kişisel model öğretim stillerini diğer öğretim stillerine göre daha fazla tercih ettiğini ortaya koymuştur. Uzman / kolaylaştırıcı / kişisel model öğretim stilleri grubunda öğretmenler, işbirlikçi ve kendine dönük deneyimleri vurgulayan öğrenme fırsatları tasarlama rolünde bulunmaktadır. Benzer sonuçlar, Türk öğretmenlerin öğretim tarzlarını ve öğrencileri motive etme yöntemlerini inceleyen çalışmalarda da görülmektedir. Araştırma, öğrencilerin öğretmenlerinin öğretim stili algılamaları hangi öğretim stili yönündedir ve algılamaların, sınıflarında öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktadır. Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Çünkü var olan durum olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmiş veya hali hazırda var olan durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan çalışma yaklaşımlarıdır. Ayrıca müzik öğretmenlerinin öğretim stili algı puanlarının, sınıflardaki öğrenci sayısı ile ilişkisini de araştırmaktadır. Bu anlamda, bu araştırma ilişkisel bir çalışmadır. Sonuç olarak, müzik öğretmen adaylarının öğretmen stili puan ortalamasının üzerinde puan alan üç öğretmen stili mevcuttur. Bunlar uzman, otoriter ve kişisel model öğretmen stili puanlarıdır. Müzik öğretmen adayları öğretmenlerinin öğretmen stillerini bu üç stile daha yakın bulmaktadırlar. Bunlardan uzman ve otoriter öğretmen stilleri klasik eğitim felsefelerinin etkisinde bulunmaktayken, kişisel model öğretmen stili ise çağdaş eğitim felsefeleri etkisinde bulunmaktadır. Türkiye’de her yönü ile çağdaş eğitim felsefeleri etkisinde olmamakla birlikte çağdaş eğitim felsefeleri etkisinde olan öğretmen stillerine bir yöneliş olduğundan söz edebiliriz. Bu bağlamda, uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıda belirtilen öneriler yapılabilir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bu araştırma sonuçları yazılı olarak paylaşılabilir. Eğitim fakültelerinin sınıf yönetimi derslerinde çağdaş eğitim felsefeleri ve çağdaş öğretim stillerine yönelik örnekler gösterilip ve uygulamalar yaptırılabilir. Müzik eğitimi sınıflarında öğrenci sayısını azaltacak önlemler alınabilir. Araştırmacılara, müzik eğitiminde neden klasik eğitim felsefelerinin etkisinde öğretmen stillerinin etkin olduğu, çağdaş eğitim felsefelerinin etkisinde öğretmen stillerinin yaygınlaşması için neler yapılabileceği, öğretmen stillerini etkileyen başka değişkenleri ortaya çıkarmak amaçlı araştırmaların yapılması önerilebilir.



Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni Olmak: Beklentiler ve Mesleki Roller*

Being a Guide Teacher in Information Technologies: Expectations and Professional Roles*

Seda AKTI ASLAN**, Kemal DURUHAN***

• Geliş Tarihi: 17.04.2017 • Kabul Tarihi: 06.04.2018 • Yayın Tarihi: 31.10.2018

Kaynakça Bilgisi: Aktı Aslan, S., & Duruhan, K. (2018). Bilişim teknolojileri rehber öğretmeni olmak: Beklentiler ve mesleki roller. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 1049-1064. doi: 10.16986/HUJE.2018038631

Citation Information: Aktı Aslan, S., & Duruhan, K. (2018). Being a guide teacher in Information Technologies: Expectations and professional roles. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(4), 1049-1064. doi: 10.16986/HUJE.2018038631

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin, branş öğretmenlerinin ve öğrencilerin ilkök ve ortaokullarda görev yapan Bilişim Teknolojileri Rehber (BTR) öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseninde tasarlanan çalışmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Elazığ'da bulunan ilkök ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 5 okul yöneticisi, Bilişim Teknolojileri (BT) haricindeki 10 branş öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 6 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu görüşmecilere ses kaydı alınarak yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri ders dışı, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi ve BT'nin derslere entegrasyonu şeklinde üç tema altında; diğer branş öğretmenlerinin beklentileri de, kendi branş derslerindeki beklentiler ve ders dışı beklentiler şeklinde iki tema altında; öğrenci beklentilerinin ise ders içi ve ders dışı beklentiler şeklinde iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilişim teknolojileri, BTR öğretmenliği, BTR öğretmenlerinden beklentiler, mesleki roller

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate the expectations of school administrators, branch teachers and students from the information Technologies (IT) guide teachers working in primary and secondary schools. Study group of the study, which was designed using the phenomenological study pattern from among qualitative research approaches, consisted of school administrators, branch teachers working in the Elazığ and students studying in these schools province in the school year of 2015-2016 and 5 school managers, 10 teachers from other branches other than IT and 6 students studying in these schools with purposeful sampling method among the students studying in these schools. Semi-structured interview form that was developed to collect data was applied face to face with participants with sound recording. Content analysis was made on the data obtained from the study. As a result of the study, it was found that expectations of school managers from IT guide teachers gathered under three themes; extracurricular, information technologies and software course and integration of IT into courses; expectations of other branch teachers gathered under two themes; expectations in their branch courses and extracurricular expectations; and expectations of students gathered under two themes; classroom and extracurricular expectations.

Keywords: Information technologies, IT guide teacher, expectations from IT guide teachers, professional roles

* 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ICITS2016), Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde 16-18 Mayıs 2016 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğretmen, M.E.B., Elazığ-TÜRKİYE. e-posta: sedakti@gmail.com (ORCID: 0000-0001-9345-6194)

*** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Malatya-TÜRKİYE. e-posta: kemal.duruhan@inonu.edu.tr (ORCID: 0000-0001-5675-4467)

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağın en önemli özelliklerinden biri değişimdir. Var olan bilgi ve teknolojiler, meslekler, iş tanımları, gereksinim duyulan beceriler, dolayısıyla ihtiyaç duyulan insan gücü sürekli olarak değişmektedir (Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013). Bir arayış ve yarış içerisinde olan toplumların bilgi toplumu olabilmesi için, bilim ve teknoloji çağının en güçlü aracı olan bilgi teknolojisini kullanabilmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu, 1998). Ülkelerin eğitim sistemlerindeki kaçınılmaz unsurlardan biri teknoloji destekli eğitimidir. Teknolojinin, hızla ilerlediği ve hayatın her alanında bir ihtiyaç haline geldiği bu dönemde eğitimde teknolojinin kullanılmama seçeneği göz ardı edilmemelidir (Cengiz, 2012; Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas, 2013). Bu doğrultuda gelişmekte olan ülkelerin teknoloji destekli eğitime ve teknolojinin öğretilmesi süreçlerine daha fazla kaynak aktarmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Güllüpnar, Kuzu, Dursun ve diğerleri 2013). Her ülkenin kendine özgü teknoloji projeleri yürüttükleri söylenebilir. Bazı ülkelerin teknoloji ile ilgili yaptıkları projelerin amaçlarına bakıldığında: Avustralya’da öğrencilerin son teknolojilerle eğitim almasının, Portekiz’de küresel ekonomik konjonktüre karşı iyi bir ülke olmanın, Malezya’da eğitim sisteminde maksimum düzeyde BİT entegrasyonu sağlamanın, Finlandiya’da eğitimde BİT kullanımını sağlamanın yer aldığı değinilmektedir (Tekin ve Polat, 2014). Türkiye’de ise Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile eğitimde fırsat eşitliği, etkin BT kullanımının sağlanması ve bununla da eğitim ve öğretimde bir dönüşüm hedeflenmektedir (Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayas, 2013).

Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu günümüz bilgi toplumunun en önemli gereksinimlerden sayılabilir. Uzun süredir okulların teknolojiyle tanıştırılmasının, eğitimdeki değişimin lokomotifi olduğu iddia edilmektedir (Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası, 2011). Bu nedenle bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur (Seferoğlu, 2007). Bu doğrultuda eğitim ve öğretim ortamlarında teknoloji entegrasyonu sağlayacak kişilerin yani formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi gündeme gelmiştir. Çünkü alan yazın incelendiğinde eğitime teknoloji entegrasyonunda öğretmenlere büyük görev düştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Ryan & Bagley, 2015; Howard, Ma & Yang, 2016). Ülkemizde eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenleri eğitimde bilgisayar kullanımı ve bilgisayarların öğretim programlarıyla kaynaştırılması konusunda yetiştirmek amacıyla, ilk öğretmen eğitimi 1985 yılında düzenlenmiş ve 225 öğretmen eğitilmiştir (Varol, 2002). Bakanlığın hedefleri doğrultusunda okullarda bilişim teknolojilerinin etkin olarak derslerde kullanılması da söz konusu olmuş ve bu konuda yetişmiş insan kaynağına ihtiyaç duyulmuştur (Kabakçı ve Odabaşı, 2007; Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası, 2011; Şişman Eren ve Şahin-İzmirli, 2012). Daha sonraki yıllarda bilgisayarların eğitimde kullanılmasını yaygınlaştırmak için MEB üniversitelerle işbirliğine giderek çeşitli okullardan öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenleyerek bilişim teknolojileri (BT) formatör öğretmeni yetiştirme yoluna gitmiştir (Varol, 2002; Kabakçı ve Odabaşı, 2007; Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası, 2011; Şişman Eren ve Şahin-İzmirli, 2012). Aynı zamanda Hizmet İçi Daire Başkanlığı aracılığı ile 1991 yılından beri çeşitli üniversitelerde formatör öğretmen yetiştirme çalışmaları sürdürülmüştür (Varol, 2002). Bunun dışında MEB yetiştirdiği formatör öğretmenlerin deneyimlerinden daha fazla yararlanmak amacıyla Dünya Bankası işbirliği ile düzenlenen bir proje kapsamında (bu öğretmenler master öğretmen olarak isimlendirilmiştir), şimdiye değin çeşitli hizmet içi eğitimlerden geçmiş formatör öğretmenleri, “eğitici bilgisayar formatör öğretmen tekamül eğitimi” programlarına alarak, diğer formatör öğretmenlerin görevlerinden farklı bir görevle, çalıştıkları illerde diğer branş öğretmenlerini teknoloji kullanımı (teknoloji okuryazarlığı), materyal geliştirme, materyal kullanma, bilgisayar destekli eğitim gibi çeşitli konularda eğitmekle görevlendirmeyi planlamıştır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Bilgisayarların eğitim ortamında kullanılması, bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması için atılan önemli adımlardan biri olarak değerlendirilebilir. MEB 2378 sayılı

yönergesiyle okullarda bu görevi BT formatör öğretmenlerine vermiştir (Dirisağlık ve Kabakçı, 2008; Duman, 2012). BT formatörü sadece eğitimci değil, bilgi teknolojileri, iletişim teknolojileri vb. pek çok konuda bilgi donanımına sahip olması gereken ve bu bilgileri sürekli güncel tutması gereken kişi, aynı zamanda sürekli ve dinamik bir eğitim anlayışı ile teknolojiye gelişmeleri izleyen, bu gelişmeleri okullarındaki öğretmen ve öğrencilere yansıtan öğretmenlerdir (Toruş, 2010). Başka bir tanımlamaya göre BT formatör öğretmenleri, bilgi teknolojisi sınıflarının daha etkin, verimli, bilinçli ve yoğun kullanılmasını, eğitim etkinliklerinde bilgisayar destekli öğretimin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak, bilgisayar destekli eğitimi okullarda yaygınlaştırmak, bu konularda öğretmen ve öğrencilere rehberlik yapmak, bilişim teknolojisi konusunda gerekli eğitimleri vermek, örgün eğitim öğretim saatleri dışında bu sınıflardan çevre halkının da yararlanmasını temin etmek, bu sınıfların kesintisiz olarak işler durumda kalmasını sağlamak amacıyla belli eğitimlerden geçirilen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmenler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007; Doğan, 2010).

Bilgi teknolojisi sınıfı bulunan her okulda en az bir formatör öğretmen bulunması esasına dayanarak, BT formatör öğretmenlerinin BT sınıflarının amacına uygun kullanımının sağlanması, düzenlenmesi, okuldaki yönetimi ve sorumluluğunun alınması, BT sınıflarında ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm üretilmesi gibi görevleri de üstlendikleri görülmektedir (Keleş ve Türedi, 2011; MEB, 2007; Şişman Eren ve Şahin-İzmirli, 2012; Seferoğlu, 2009).

Devolder ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmaya göre başlangıcından bugüne BT formatör öğretmenlerine okullarda çok farklı roller yüklenilmiştir. Bu öğretmenler, okullarda zaman zaman “değişim ajanı”, “yenileşme lideri” olarak gösterilirken, bazen de “öğretmenlere rol model”, “teknisyen”, “BİT planlayıcısı”, “eğitimci”, “teknolojist” olarak nitelendirilmişlerdir (Lai ve Pratt, 2004; Devolder ve diğ. 2010; Altun, 2012). Kendilerine yüklenen bu farklı rollere karşın BT formatör öğretmenlerinin 29.10.2003 tarih ve 2554 sayılı yönergesine göre görevleri MEB tarafından belirlenmiştir (MEB, 1993). MEB’in BT formatör öğretmenlere “rehberlik, öncülük” gibi bir misyon yüklediği fakat görev tanımlarında yaşanan belirsizlikler sebebiyle, görev yaptıkları okulda “bilgisayar dersi vermek, okuldaki donanım sorunlarını çözmek” hatta “bilgisayarla ilişkili olabilecek her türlü sorumluluğu üstlenmek” gibi görevleri yerine getirmek zorunda kaldığı görülmüştür (Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası, 2011). FATİH projesi ile sınıflara kurulan donanımların ve sağlanan ders içeriklerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanımının sağlanmasına yönelik rehberlik ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 2012 yılında MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 16791 sayılı yazıda da BT öğretmenlerine rehberlik görevi verilmiştir. BT formatör öğretmenliği BTR öğretmenliği olarak değiştirilmiştir. BTR öğretmenliği görevlendirilmesi yapılırken öncelik FATİH projesi kapsamında donanım kurulumu yapılan okullara verilmiştir.

BTR öğretmenlerinin görev tanımlarının devamlı değişmesi nedeniyle ortaya çıkan belirsizliğin, okullarda BTR öğretmenlerinden farklı beklentilere neden olduğu söylenebilir. Bu da okullarda yürütülmesi amaçlanan teknolojinin eğitime entegrasyon sürecini engelleyebilmekte ve hem BTR öğretmenleri açısından hem de eğitim açısından problem oluşturabilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan BTR öğretmenlerine yönelik okul yöneticilerinin, diğer branş öğretmenlerinin ve öğrencilerin beklentilerinin neler olduğunu araştırmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okullarda görev yapan yöneticilerin BTR öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
2. Okullarda görev yapan diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
3. Öğrencilerin BTR öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada okul yöneticileri, diğer branş öğretmenleri ve öğrencilerin BTR öğretmenlerinden beklentilerinin ortaya konulması amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik yaklaşımlar, insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığını ve hem bireysel olarak hem de paylaşılan anlam olarak deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2002/2014). Bu açıdan araştırmanın amacına uygun olarak BTR öğretmeni olmak olgusu üzerinde durulmuş, onlardan ne gibi beklentiler olduğu ve mesleki rolleri irdelenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ'da bulunan ilkokul veya ortaokulda görev yapan 5 okul yöneticisi, bilişim teknolojileri haricindeki 10 branş öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 6 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre ölçüt örneklemin mantığı, kalite güvence çalışmalarında olağan bir strateji olan, daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışma ve gözden geçirmektir. Aynı zamanda bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir. Bu araştırmada ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Belirlenen ölçütlerle oluşturulmuş örneklem ile daha zengin ve derinlemesine veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Belirlenen ölçütler; okul yöneticileri ve diğer branş öğretmenleri için, çalıştıkları okulda bir BTR öğretmenin görev yapması ve bir bilgisayar sınıfının bulunması, öğrenciler için, öğrenim gördükleri okulda bir bilişim teknolojileri öğretmenin görev yapması, bir bilgisayar sınıflarının bulunması ve ortaokul 5, 6, 7 veya 8. sınıf öğrencisi olması sıralanabilir.

Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf araştırmacı tarafından ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinde öğrencilerin bilişim teknolojileri konusunda hazırbulunuşluk düzeylerinin daha iyi olması ve düşüncelerini daha iyi ifade etme durumları göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken nitel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme (Cropley, 2002) dikkate alınmıştır. Bu ilkeler doğrultusunda yapılan olgubilim çalışmasında incelenecek olan olayın ayrıntılı ve derinlemesine araştırılması araştırmaya katılacak kişi sayısını azaltmıştır. Kuramsal örnekleme yaklaşımı doğrultusunda elde edilen verilerin tekrar ettiği aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Patton, 2002).

Araştırmaya katılan öğrencilerin iki tanesini 8. sınıf, iki tanesini 7. sınıf, bir tanesini 6. sınıf ve bir tanesini de 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden dördü kadın ve ikisi de erkek öğrencidir. Öğrencilerin hepsi Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi almışlardır. Öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya beş yönetici katılmıştır. Yöneticilerin tamamı erkek olup hepsinin okulunda BTR öğretmeni bulunmaktadır. İki kişinin idari görev süresinin 1-5 yıl, bir kişinin 6-10 yıl, bir kişinin 10-15 yıl ve bir kişinin de 16-20 yıl aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca yöneticilerden ikisinin 1-5 yıl süreyle, ikisinin 6-10 yıl süreyle ve birinin ise 10-15 yıl süreyle BTR öğretmeni ile çalıştıkları görülmüştür. Yöneticiler Y1, Y2 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya diğer branşlardan sekizi kadın, ikisi erkek olmak üzere on öğretmen katılmıştır. Diğer branşlardan seçilen öğretmenlerin Matematik, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Teknoloji ve Tasarım, Sosyal Bilgiler ve Müzik branşlarından olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında altısının 1-5 yıl, birinin 6-10 yıl, ikisinin 10-15 yıl ve birinin de 16-20 yıl olduğu görülmüştür. Diğer branş öğretmenleri DBÖ1, DBÖ2 şeklinde kodlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda yöneticilerin, diğer branş öğretmenlerinin ve öğrencilerin bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinden beklentilerini belirlemeye yönelik üç ayrı yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formlarının kapsam açısından geçerliliğini sağlamak için iki öğretim üyesinden (Eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görevli) ve 2 Bilişim Teknolojileri Rehber öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğine ilişkin her bir görüşme formuna yönelik yönetici, farklı branş öğretmeni ve öğrenci ile test yapılmıştır. Test doğrultusunda sorulara ilişkin yanlış anlaşılmayı önlemeye yönelik düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanmış taslak görüşme formu ile her katılımcı grubundan birer kişi ile pilot uygulama yapılmıştır. Öneri ve eleştiriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden yapılandırılmış ve son şeklini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler çalışma grubundaki yönetici, diğer branş öğretmenleri ve öğrenciler ile 01/11/2015 ve 20/11/2015 tarihleri arasında ses kaydı alınarak yüz yüze yapılmıştır. Bireysel görüşmeler yapılırken, görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek, çalışmanın amacından, öneminden ve kapsamından bahsedilmiştir. Yapılacak görüşmelerin tamamen gönüllülük esasına dayandığı belirtilerek çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri katılımcılara sorulmuştur. Çalışmaya katılmak isteyen katılımcılar ile uygun bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılara görüşme formundaki sorular aynı sırayla sorulmuştur. Gerekli görülen durumlarda araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen sorular yönlendirici olmayacak şekilde detaylandırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda görüşme kayıtları yazılı formlar haline getirilip çözümlenmeler yapılırken tümevarım yöntemi izlenmiş, analiz birimi olarak verilen cevaplardan seçilen cümleler kullanılmıştır. Elde edilen veriler uygun çizelge ve tablolar oluşturularak yorumlanmıştır.

Elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlanarak güvenilirlik puanı hesaplaması yapılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre bulguların güvenilirliğini arttırmak için toplanan verilerin 5-10 sayfası iki araştırmacı tarafından kodlanır ve elde edilen kodlar güvenilirlik puanı (Güvenirlik Puanı=Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100) formülü ile hesaplanmalıdır. Güvenirlik puanının %70 veya daha yüksek çıkması araştırma bulgularının güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve güvenilirlik puanı=(45/(45+9) x 100) = %83 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik puanının %83 çıkması nedeniyle elde edilen araştırma bulgularının güvenilir olduğu ileri sürülebilir.

Bunun yanısıra araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın niteliğini arttıracak birtakım stratejiler takip edilebilir. Ancak bu stratejiler nicel araştırmada geleneksel olarak kabul gören ve önemli değer ölçütleri olarak ön plana çıkarılan “geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına uygun olmaktadır. Bu çerçevede “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” (ya da “genelleme”) yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” (ya da “tekrar edilebilirlik”) yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada inandırıcılığı arttırmak için veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi işe koşulmuştur. Bu doğrultuda BTR öğretmenleri, okul yöneticileri, diğer branşlardan öğretmenler ve öğrencilerle görüşme yapılarak veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma boyunca izlenen tüm süreçler uzman görüşü alınarak yapılandırılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında katılımcı teyidinin sağlanması için veri toplama amacıyla yapılan görüşmenin hemen ardından görüşülen bireylere, araştırmacı öğrendiklerini bir özet halinde aktarmış ve kendi algısının aktarılan verileri doğru yansıttığını yansıtmadığını sormuştur.

Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak için, ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme kullanılarak araştırmacıya olay ve olguları doğasına uygun bir biçimde ortaya koyma fırsatı veren esneklik kazandırılmıştır. Bu esneklik sayesinde araştırmanın aktarılabirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada tutarlığı sağlamak için görüşmelerde yer alan veri birimlerinden, birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacının sonradan yapacağı yorumlara ve açıklamalara temel oluşturacak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak teyit edilebilirliği arttırmak için veri kaynakları tanımlanmış, böylece benzer araştırma yapan diğer araştırmacılara örnekleme oluştururken dikkate alabileceği tanımlamalar oluşturulmuştur. Araştırma konusu ile ilgili yapılan kavramsal çerçeveye ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve elde edilen bulguların alan yazınla tartışılması da teyit edilebilirlik açısından önem taşımaktadır. Bunun dışında görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, dokümanların nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu gibi yöntemle ilişkin konuların ayrıntılı bir şekilde açıklanması da teyit edilebilirliği sağlamak için alınan önlemlerdendir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular, araştırma soruları çerçevesinde alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Okul Yöneticilerinin BTR Öğretmenlerinden Beklentileri

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri

	Temalar	Kodlar	f
Okul Yöneticilerinin Beklentileri (f=25)	Ders Dışı Beklentiler (f=14)	Teknik Bakım Onarım	7
		İdari İşler	2
		Öğretmenlere BT Rehberliği	2
		Öğretmenlerle Verimli İletişim Kurma	2
		Seminer- Kurs Verme	1
	BTY Dersindeki Beklentiler (f=8)	Öğrencilere BT Okuryazarlığı Kazandırma	6
		Öğrencilere BT Rehberliği	1
		Eğitim Sitelerinden Haberdar Etme	1
	BT'nin Derslere Entegrasyonu (f=3)	BT'nin Derslere Entegrasyonu	3

Tablo 1'e bakıldığında okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden beklentilerinin ders dışı (f=14), BTY dersi kapsamında (f=8) ve BT'nin derslere entegrasyonu (f=3) olmak üzere, üç farklı tema altında toplandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden beklentilerinin yaklaşık olarak yarısının ders dışı beklentiler kapsamında olması dikkat çekmektedir. Göktaş ve Topu'nun (2012) yaptığı çalışmada yöneticilerin görüşlerinden hareketle BTR öğretmenlerinden daha çok ders dışı (yazılımsal ve donanımsal sorunlarda yardımcı olma, e-okulla ilgili işlemleri yapma, teknoloji ile ilgili her şeyden sorumlu olma...) beklentilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca Seferoğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada bu sonuçlarla benzer olarak okul müdürlerinin BT öğretmenlerinden beklentilerinin daha çok eğitim dışı etkinliklerde yoğunlaştığına dikkat çekilmiştir. Nitekim okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden BTY dersi kapsamındaki beklentileri, ders dışı beklentilerinden daha düşüktür. Bu da dikkat çeken diğer bir nokta olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticilerinin ders dışı beklentileri arasında ise ilk sırayı teknik bakım ve onarım işlemleri alırken, sonrasında öğretmenlere bilişim teknolojileri konusunda rehberlik etme, öğretmenlerle etkili iletişim kurma ve okul genelinde seminerler/kurslar düzenleme konusundaki beklentileri gelmektedir. Göktaş ve Topu'nun (2012) yaptığı çalışma sonuçları da okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden beklentilerinin önemli bir kısmını teknik bakım ve onarım işlerinin oluşturduğunu doğrular niteliktedir. Eren ve Uluuysal (2012) ile Yıldız'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada da bilgisayar bakım ve onarım işleri okul yöneticilerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Bu durumda BTR öğretmenlerinin derslerden daha çok ders dışı faaliyetlerde özellikle de teknik bakım ve onarım işlerinde etkin olmalarının okul yöneticileri tarafından beklendiği söylenebilir. MEB (2012) tarafından belirlenmiş BTR öğretmenlerinin görevlerine bakıldığında da bu duruma benzer olarak BT araçlarının sürekli hazır halde bulunmasından, bakım ve onarım işlerinden BTR öğretmenleri sorumlu tutulmaktadır. Bu duruma ilişkin okul yöneticilerine ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Fatih Projesi kapsamındaki gerek diğer sınıflarımızda gerek bilgisayar sınıfında yaşayabileceğimiz elektrik dışındaki sorunlarımızda fikir yürütebileceğimiz destek olabilecek noktada olması, elektrik aksamından kaynaklanabilecek arızaların dışında kalan sıkıntılarda çözüm üretebilecek ya da okul idaresini yönlendirebilecek nitelikte olması yeterlidir benim açımdan.” (Katılımcı Kodu: Y1)

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, teknik bakım ve onarım konusundaki beklentilerin sadece bilişim teknolojileri ile sınırlı olmadığı, okuldaki elektronik hemen her cihazı kapsadığı görülmektedir. Kayak ve Orhan'nın (2008) yaptığı çalışma da bu durumu doğrular niteliktedir. Ayrıca Devolder ve diğerlerinin (2010) yapmış oldukları çalışmada da başlangıcından bugüne bilişim teknolojileri koordinatörlerinin okullarda çok farklı roller üstlendiği görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde bilişim teknolojileri ve yazılımı dersi ile ilgili olarak, okul yöneticilerinin çoğunlukla öğrencilere bilişim teknolojileri okuryazarlığı kazandırılması

yönünde bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu doğrultudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yani zaten bilgi çağında yaşıyoruz o nedenle bilişim herkese lazım hem öğrenciye hem öğretmene lazım. Kendisini teknolojik anlamda geliştirirken öğrencileri de bilgisayar dersinde bu konuda yetiştirmelidir.” (Katılımcı Kodu: Y3)

Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlar Eren ve Uluuysal’ın (2012) gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Bu çalışmada BT öğretmenlerinin okulda yapması gereken eğitsel işlerle ilgili en çok “teknoloji rehberliği” yapılması görüşü yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin diğer branş derslerindeki beklentilerinin de özellikle FATİH Projesi kapsamında okullara kurulan akıllı tahtaların ve öğrencilere dağıtılan tabletlerin, derslerde yapılan etkinliklerde aktif bir şekilde kullanılarak derslere entegrasyonunun sağlanması yönünde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Tek beklentimiz TEOG’daki başarı branş öğretmenlerinden, dolayısıyla okullara gelen teknolojiye öğretmenleri en kısa sürede adapte ederek teknolojiden derslerinde fazlasıyla yararlanmalarını sağlamalarını bekliyoruz. Bir matematikçi bir fenci ile ilgili İnternette o kadar fazla doküman var onları biran evvel sınıfta kullanıma geçirmelerini bekliyoruz.”(Katılımcı Kodu: Y4)

Eren ve Uluuysal’ın 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışma sonuçları yukarıda örnek olarak verilen katılımcı görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. FATİH projesi kapsamında BT öğretmenlerinin rolü öğretmenlere destek vermek ve teknoloji liderliği yapmaktır. Çalışmadan elde edilen görüşler de katılımcıların daha çok bu konuda beklentileri olduğunu destekler niteliktedir. Aynı şekilde MEB (2012) tarafından belirlenen görevler doğrultusunda da BTR öğretmenlerinden okullarda FATİH Projesi kapsamında rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunmaları, okul personeli, öğrenci ve öğrenci velilerine bilgilendirici faaliyetler yapmaları istenmektedir.

3.2. Diğer Branş Öğretmenlerinin BTR Öğretmenlerinden Beklentileri

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin verilerin analizi neticesinde diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri kendi branş derslerindeki beklentileri (f=14) ve ders dışı beklentileri (f=19) olarak iki temada toplanmaktadır. Bu bağlamda diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri

	Temalar	Kodlar	f
Diğer Branş Öğretmenlerinin Beklentileri (f=33)	Kendi Branş Derslerindeki Beklentiler (f=14)	Ders İçindeki Teknik Destek	7
		BT Kullanımında Rehberlik	4
		E-içeriklerin Kullanımında Destek	2
		BT Sınıftan Faydalanmak	1
	Ders Dışı Beklentiler (f=19)	Teknik Destek	9
		Belirli Gün/Haftalarda Destek	8
		Seminerler Kurslar Düzenleme	1
		Öğrencileri GİK Hakkında Bilgilendirme	1

Tablo 2 incelendiğinde diğer branş öğretmenlerinin kendi branş dersleri kapsamında BTR öğretmenlerinden dersleri esnasında teknik destek, kendi alanlarında bilişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili rehberlik, derslerinde materyal kullanımında destek ve derslerinin belirli bölümlerinde bilişim teknoloji sınıflarından faydalanmak olmak üzere dört alt temada beklentilerinin olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri arasında derslerini işlerken yaşadıkları teknik problemlerin

giderilmesine ilişkin beklentilerinin öne çıktığı görülmektedir. Diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden kendi derslerine ilişkin beklentilerini belirttikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Dersimle ilgili benim akıllı tahtayı kullanma ihtimalim çok yüksek neredeyse her ders kullanabiliyoruz. Bazen problem yaşadığımızda BTR öğretmenlerinden yardım almamız gerekebiliyor. İnternet bağlantısında problem oluyor bazen benim çözemeyeceğim sorunlar ortaya çıkıyor, hocamızla birlikte çözmeye çalışıyoruz. Bu bana zaman kazandırıyor. Derste kullanacağım programları yüklüyor, teknik yaşanabilecek sorunlara önlemler alıyor, bu sayede derste zaman kaybetmiyoruz.” (Katılımcı Kodu: DBÖ2)

Benzer şekilde Göktaş ve Topu'nun (2012) gerçekleştirdiği çalışmada da diğer branş öğretmenlerinin genellikle bu doğrultuda bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklenti içerisinde oldukları bir diğer nokta ise kendi branş alanları ile ilgili bilişim teknolojilerini kullanırken BTR öğretmenlerinin kendilerine rehberlik etmesidir. Göktaş ve Topu'nun 2012 yılında yürüttüğü araştırma sonuçlarında da diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden dersler için materyal bulma ve hazırlama konusunda ayrıca program kullanmada rehberlik istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden ders dışı beklentilerine bakıldığında ise Tablo 2'de de görüldüğü gibi büyük oranda teknik anlamda beklenti olduğu söylenebilir. Diğer branş öğretmenlerinin kendi dersleri kapsamındaki beklentilere benzer şekilde dersleri dışında da BTR öğretmenlerinden teknik anlamda bir beklenti içinde oldukları görülmüştür. Bu doğrultudaki görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Mesela okulumuzdaki fotokopi makinesinden sorumlu olduklarını düşünüyorum.” (Katılımcı Kodu: DBÖ10)

Diğer branş öğretmenlerinin ders dışı beklentilerinin yoğunlaştığı teknik desteğin, öğretmenler odasında fotokopi cihazının tamirinden, okuldaki ses kayıt cihazlarının kullanılmasına ve kendi kişisel cihazlarında yaşadıkları sorunlara kadar birçok alanda olduğu görülmüştür. Nitekim Doğan'ın (2010) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmış ve BT öğretmenleri diğer öğretmenler tarafından okullardaki bilgisayarların teknik arızalarını gideren kişiler olarak da tanımlanmıştır. Yıldız'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada da öğretmenlerin BTR öğretmenlerinden özellikle donanımsal sorunlarda çok yüksek bir beklenti içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Teknik anlamdaki beklentilerin dışında belirli gün ve haftalar veya çeşitli projeler kapsamında okul genelinde yapılan etkinlikler de BTR öğretmenlerinden beklentilerin olduğu bir diğer noktadır. Özellikle sosyal etkinlikler sırasında ihtiyaç duyulan teknik cihazların kullanımı ve etkinliklerde kullanılacak video ve resim gibi materyallerin hazırlanması ile ilgili diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklentileri olduğu görülmüştür. Göktaş ve Topu'nun 2012 yılında yaptığı çalışma sonuçları elde edilen bulguları doğrular niteliktedir. Bu duruma ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

“Sosyal etkinliklerle ilgili aslında bir beklentimiz var ders dışında, mesela bir 23 Nisan programında ses düzeni gibi teknik bazı noktalarda bize yardımcı olmasını bekliyoruz. Yani sadece 23 Nisan'da değil de bizim branşımızla ilgili kutlamalarda vs. de yardımcı olmasını bekliyorum.” (Katılımcı Kodu: DBÖ3)

Tablo 2'de yer alan bulgular bütünüyle ele alındığında diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden beklentilerinin büyük bir kısmının teknik konularda özellikle eksik kaldıkları

noktalarda destek almak olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçlarla benzerlik gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür. (Topuz, 2010; Karabulut Okay, 2007). Bu beklentinin ön plana çıkmasının nedenleri arasında, diğer branş öğretmenlerinin bilişim teknolojileri alanındaki yetersizliği, hızla gelişen teknolojiye uyum sağlamada zorluk çekmeleri ve bilişim teknolojilerinin eğitim sürecindeki rolünün giderek artması gösterilebilir.

3.3. Öğrencilerin BTR Öğretmenlerinden Beklentileri

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin BTR öğretmenlerinden beklentileri ders içi beklentiler (f=8) ve ders dışı beklentiler (f=10) olarak iki temada toplanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin BTR öğretmenlerinden ders içi beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin BTR öğretmenlerinden beklentileri

	Temalar	Kodlar	f
Öğrencilerin Beklentileri (f=18)	Ders İçi Beklentiler (f=8)	GİK Hakkında Rehberlik	2
		BT Cihazlarının Kullanımı Öğrenmek	2
		Donanım Parçalarını Tanımak	1
		Ofis Uygulamalarını Öğrenmek	1
		Oyun Oynamak	1
		Proje Performans Ödevlerine Rehberlik	1
	Ders Dışı Beklentiler (f=10)	Seminer Düzenleme	4
		Teknik Destek	1
		BT Konulu Yarışmalara Teşvik	1
		Okul Web Sayfasını Güncelleme	1
		Eğitim Sitelerine Üyelik	1
		Broşür Hazırlama	1
		Akıllı Tahtalarda Ders Çalışma	1

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin BTR öğretmenlerinden ders içi beklentileri arasında güvenli İnternet kullanımı hakkında yardım alma, bilişim teknoloji cihazlarının kullanımlarını öğrenme, donanım parçalarını tanıma, ofis programlarını öğrenme, bilişim teknolojileri sınıfında oyun oynama ve diğer derslerde verilen proje ve performans ödevlerini araştırırken yardım alma olduğu görülmektedir. Bunlar arasında ise dikkat çeken beklentinin güvenli İnternet kullanımı ile ilgili olan beklentinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin BTR öğretmenlerinden ders içi beklentilerine ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“İnternet üzerindeki dolandırıcılara kanılmaması gerektiğini bilgisayar dersinde öğretmenimiz bizlere öğretebilir.” (Katılımcı Kodu: Ö4)

“Öğretmenim mesela araştırma ödevlerimiz olduğu zaman hangi sitelerden bulabileceğimizi ne yapılmasını gerektiğini öğretebilir.” (Katılımcı Kodu: Ö5)

“Ofis programlarının kullanılmasını öğretebilir, sunu falan yapma çünkü ilerde çok işimize yarayacak.” (Katılımcı Kodu: Ö6)

Seferoğlu'nun (2009) yapmış olduğu çalışmada da BTR öğretmenlerinden öğrencilerin üst düzeyde bilgisayar becerileri edinmelerini sağlama konusunda bir beklenti olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Bunun yanısıra Akbıyık ve Seferoğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin BTR öğretmenlerinden bilişim teknolojileri dersi kapsamında en çok “bilgisayarı tanıma” ve “bilgisayar okuryazarı olma” konusunda beklentileri öne çıkarken, en az “bilgisayar yarışmalarına hazırlanma” konusunda beklentileri olduğu görülmektedir. MEB (2012) BTR öğretmenlerinin görevlerini sıralarken bilişim teknolojilerine ilişkin program ve projelerde öğrencilere rehberlik yapmalarına da yer vermiştir.

Öğrencilerin BTR öğretmenlerinden ders dışı beklentilerinin yer aldığı Tablo 3'e bakıldığında, beklentilerinin büyük bir kısmının BTR öğretmenlerinin okul genelinde seminerler düzenlemesi konusunda olduğu görülmektedir. Bu doğrultudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Çevremizdeki insanlara teknolojinin nasıl kullanacağı ile ilgili bilgi verebilir mesela. Seminerler düzenleyerek teknolojinin yararlı kullanımları ile ilgili eğitim, sağlık, haberleşme alanında bizleri bilgilendirmeli.” (Katılımcı Kodu: Ö6)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerine bakıldığında, bilişim teknolojileri ile ilgili BTR öğretmenlerinin seminerler vermesi yönünde bir beklentilerinin olduğu açık bir şekilde ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticileri ve diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi öğrencilerin de BTR öğretmenlerinden teknik konularda destek almayı bekledikleri görülmektedir.

Bilişim teknolojilerini konu alan yarışmalara öğrencileri teşvik etme, okulun web sayfasını düzenleme, eğitim sitelerine nasıl üye olunacağı ile ilgili öğrencilere rehberlik etme ve bilgilendirme amaçlı broşürler hazırlama öğrencilerin BTR öğretmenlerinden diğer ders dışı beklentileridir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada yönetici, diğer branş öğretmenleri ve öğrencilerin BTR öğretmenlerinden beklentileri konusundaki görüşlerine başvurularak BTR öğretmenlerine yönelik ne gibi beklenti ve algı içerisinde oldukları ortaya konulmuştur. Aynı zamanda BTR öğretmenlerinin okullarda üstlendikleri roller de algılar doğrultusunda şekillendirilmiştir. Yöneticilerin BTR öğretmenlerinden beklentileri ders dışı, BTY dersi kapsamında ve BT'nin derslere entegrasyonu şeklinde sıralanmaktadır. Yöneticilerin en çok ders dışı beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ders dışı beklentilerinin de en çok teknik bakım ve onarım, idari işler, öğretmenlere BT rehberliği, öğretmenlerle verimli iletişim kurma ve BT konusunda seminer-kurs verme şeklinde sıralandığı görülmektedir. Doğan, Çınar, Duman ve Yurdugül (2011) tarafından yapılan çalışmada da BTR öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında yöneticilerin kendi asli görevleri dışında (e-okul işleri, kişisel bilgisayar tamiri, idari işler vb.) farklı işler bekledikleri şeklinde görüşlere rastlanmaktadır.

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi kapsamında yönetici beklentileri; öğrencilere BT okuryazarlığı kazandırma, BT konusunda rehberlik ve onları eğitim siteleri hakkında haberdar etme şeklinde sıralanmaktadır. Genel olarak yöneticilerin BTR öğretmenlerinden kendi dersleri ile alakalı beklentilerinin olmadığı görülmektedir. Dersin temel dersler arasında yer almayıp, bazı sınıflarda seçmeli ders olarak verilmesi, ayrıca MEB tarafından belirlenen görevler arasında pek yer verilmemesinin de bu algının oluşmasına neden olduğu düşünülebilir.

Yöneticilerin BT'nin derslere entegrasyonu konusunda beklentileri de olmaktadır. Bu beklentinin BTR öğretmenlerine biçilen görevin sınırları içerisinde yer aldığı düşünülebilir. Çünkü BTR öğretmenlerinin okullarda teknik bakım onarım işlerine nazaran yapması gereken en önemli işin aslında BT konusunda bilgilendirme ve öncülük etmenin olduğu çoğu zaman göz ardı edilebilmektedir. Okullar günümüz şartlarında her tür teknolojik cihazla donatılmış durumdadır. Bunların hazır durumda tutulması ve bakım onarımlarının yapılması görevi teknoloji ile yakından ilgili kişi konumunda bulunan BTR öğretmenlerinin görevi olarak algılanmaktadır. Ayrıca idari işler konusundaki beklentilerin de BTR öğretmenlerinin mesai saatleri açısından okullarda uzun süreli kalmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Diğer branş öğretmenlerinin BTR öğretmenlerinden okullardaki beklentilerine bakıldığında, kendi branş dersleri konusundaki beklentiler ve ders dışı beklentiler olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir. Kendi branş derslerindeki beklentilerin yine yöneticilerde olduğu gibi büyük oranda ders içerisindeki teknik destek konusunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında BT kullanımında rehberlik, ders materyali kullanımında destek, BT sınıfından faydalanmak gibi beklentileri olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.

En büyük beklentilerin yine teknik destek konusunda olmasının okullarda tüm teknolojik cihazlardan sorumlu tek kişi olarak BTR öğretmenlerinin algılanmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonuç da BTR öğretmenlerinin okullarda birer teknik eleman gibi algılandığı şeklindeki yorumu destekler niteliktedir. Ders dışındaki beklentilerine bakıldığında ise yine ilk sırada teknik destek konusundaki beklentiler yer almaktadır. Belirli gün ve haftalarda destek konusunda yüksek beklentileri olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır. Bunların dışında seminer ve kurs düzenleme ile öğrencileri güvenli İnternet kullanımı konusunda bilgilendirme konusunda bir beklentileri söz konusudur.

Öğrencilerin BTR öğretmenlerinden beklentilerine bakıldığında ders içi ve ders dışı beklentiler olmak üzere iki farklı tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin de BTR öğretmenlerinden beklentileri okul yöneticileri ve diğer branş öğretmenleri gibi çoğunlukla ders dışı beklentilerden oluşmaktadır. Ders dışı beklentilerin seminerler düzenleme, teknik destek, BT konulu yarışmalara teşvik etme, okul web sayfasını güncelleme, eğitim sitelerine üyelik ve BT konulu broşür hazırlama şeklinde olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır. Ders içi beklentilerinde de ilk sırayı BT cihazlarının kullanımını öğrenmek sonucu gelmektedir. Bunlara ilaveten güvenli İnternet kullanımını öğrenmek, donanım parçalarını tanımak, ofis programlarını öğrenmek, oyun oynamak ve proje/performans ödevleri konusunda rehberlik edilmesi gibi beklentileri de söz konusudur. Bu sonuçlara bakıldığında öğrenci beklentilerinin oyun oynamak dışında çoğunlukla dersle ve BT ile alakalı olduğu görülmektedir. Bu beklentiler de öğrencilerin BT konusunda yeterli ve etkin kullanım düzeyine ulaşması ve BT'nin farklı alanlara entegrasyonunun sağlanması açısından önem teşkil etmektedir. Ayrıca teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunda BTR öğretmenleri süreci planlayacak ve yönetecek değişim liderleri olarak nitelendirilmektedir (Lai ve Pratt, 2004; Tondeur, Cooper ve Newhouse, 2010). Bu nedenle BTR öğretmenlerine bu konuda önemli roller düşmektedir.

BTR öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarına yönelik araştırmalara literatürde yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu konuyla ilgili bir araştırmada Karataş (2010), BT öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada meslekleriyle ilgili kafalarının karmaşık olduğunu ve öğretmen rolleriyle ilgili olarak sırasıyla yazılımcı, öğretim teknoloğu, danışman, uzaktan eğitim uzmanı, proje geliştirici şeklinde ifadelerin yer aldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında yönetici, diğer branş öğretmenleri ve öğrencilerin en çok teknik konularda beklentileri olduğu görülmektedir. Bu sonuç da BTR öğretmenlerinin teknik bir eleman gibi algılandığı sonucunu destekler niteliktedir. Dursun (2015) tarafından yapılan araştırmada da BTR öğretmenlerinin kendi branşlarına yönelik kullandıkları metaforlar arasında ilk sıralarda bilgisayar teknisyeni, teknik eleman, teknisyen, tamirci gibi tanımlamaların olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra okullarda BTY dersi konusunda çok büyük beklentiler olmaması ve BTR öğretmenlerinin ders dışında birçok beklentiyi karşılamak durumunda bırakılması onların mesleki yaşamlarında bir rol karmaşası yaşamalarına neden olmaktadır. Yaşadıkları bu rol karmaşası ve net olmayan görev tanımlamalarının da teknoloji entegrasyonu sürecini olumsuz etkileyebileceği, bu nedenle BTR öğretmenlerinin rol tanımlarının net olarak ifade edilmesi gerektiği söylenebilir (Cleere, 2009; Lai ve Pratt, 2004). Kendilerini bu beklentiler nedeniyle birer teknisyen gibi algılayıp, ders dışı her türlü işe koşan öğretmen gibi görmeleri de rollerini benimsemeleri noktasında sıkıntı oluşturabilmektedir. Bunların dışında yapılan bazı araştırmalarda BTR öğretmenlerinin kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmede zorlandıkları, fazla iş yükünden dolayı kendilerini yetersiz hissettikleri, asıl görevlerinin öğretmen ve öğrencilere pedagojik destek sağlamak olması gerekirken zamanlarının çoğunu teknik destek için harcadıkları sonuçlarına ulaşılmaktadır (Cleere, 2009; Devolder et al. 2010). Bu sonuçlardan hareketle BTR öğretmenlerinin yalnızca MEB tarafından belirlenmiş görevleri yapmadıkları, kendi alanları dışında da çeşitli görevlerle ilgilendikleri görülmektedir. Ayrıca BTR öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimleri de düşünüldüğünde bu konudaki beklentiler ile aldıkları eğitimin örtüşmediği de söylenebilir.

Bu araştırma bulguları ve ilgili literatür dikkate alınarak uygulamaya yönelik ve yapılacak araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Uygulamaya yönelik olarak; BTR öğretmenlerinin görev tanımları MEB tarafından netleştirilerek rollerinin neler olduğu tam olarak belirlenmeli ve yöneticilere, diğer branş öğretmenlerine ve öğrencilere açıklanmalıdır. BTR öğretmenlerine destek sağlayacak teknik personel görevlendirilmelidir. Okul yöneticileri ve diğer branş öğretmenlerinin en büyük beklentileri teknik destek konusunda olmaktadır. Bu beklentinin nedeni teknoloji konusunda yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sıkıntının asgari düzeye indirilebilmesi için teknik cihazların kullanımına yönelik bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır. Okullara teknoloji entegrasyonu bazı yöneticiler ve öğretmenler tarafından yeterince sağlanamamaktadır. Okul yöneticileri eğitimde teknoloji kullanımı konusunda eğitimlere katılmalı ve diğer öğretmenlerini teşvik etmelidir.

Yapılacak araştırmalara yönelik olarak; BTR öğretmenlerinin rollerinin yanlış anlaşılmasına ilişkin nedenleri ortaya koyabilecek araştırmalar yapılabilir. Okullardaki teknik sorunları giderebilecek ve bu konudaki beklentileri karşılayabilecek ne tür mekanizmalar geliştirilebileceği konusunda yol gösterici nitelikte araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma BTR öğretmenlerinden beklentilerin ortaya konulması açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda BTR öğretmenlerinin görev alanlarının belirlenmesi ve karşılaştıkları sorunların ortaya konması açısından gelecekte yapılacak araştırmalara yol gösterici nitelikte olabilir. Ayrıca araştırmacının BTR öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlarda daha verimli çalışabilmelerini sağlama yolunda önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Araştırma Elazığ ilinden seçilmiş ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve öğrenciler ile sınırlıdır.

5. KAYNAKLAR

- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğrenci beklentilerine ilişkin görüşleri ve derslerde karşılaştıkları disiplin sorunları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 39-52.
- Akkoyunlu, B. (1998). Eğitimde teknolojik gelişmeler. B. Özer (Ed.) *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler İçinde* (s. 3-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Eğitici bilgisayar formatör (master) öğretmenlerin profilleri ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 90-100.
- Altun, T. (2012). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenleri rol algı ölçeğinin (BİTEFÖRAÖ) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 869-881.
- Arıcı, B. (2007). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik beklentileri ile alanda çalışan bilgisayar öğretmenlerinin mesleğe yönelik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aslan, A., Göksu, İ., & Atıcı, B. (2016). Teachers' opinions on the information technology course and information technology teacher. *Journal Of Educational and Instructional Studies In The World*, 6(1), 41-49.
- Bahçekapılı, T. (2009). *Information technologies formatter teachers in the procces of technology integration*, 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (bots2009), Trabzon, Türkiye.
- Cengiz, D. (2012). *Okullarda teknoloji kullanımı ile beşeri altyapı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. XIV. Akademik Bilişim Konferansı, 1-3 Şubat, Uşak Üniversitesi.
- Cleere, A. J. (2009). *An examination of the role of ICT coordinator in the secondary school system in Ireland* (Unpublished master's thesis). University of Limerick, Ireland.
- Cropley, A. J. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Zinatne.
- Devolder, A., Vanderlinde, R., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers&Education*, 55(4), 1651-1655.
- Dirisağlık, F. ve Kabakçı, I. (2008). *Bilgisayar formatör öğretmenlerinin bilgi teknolojisi sınıflarının kullanımına ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği*. In VIII. International Educational Technology Conference (pp. 360-365).

- Doğan, D., Çınar, M., Duman, D ve Yurdugül, H. (2011). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş ortamında psikolojik yıldırma (Mobbing) ilişkin algı ve görüşleri*. 5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011 Fırat University, Elazığ- Turkey.
- Doğan, S. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve bilişim teknolojisi formatör öğretmenlerinin mevcut BTÖ uygulamasına ilişkin görüşleri (Karabük ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, D. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ve uygulanma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, F. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi branşlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 3(1).
- Eren, E. ve Uluysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (3), 152-171.
- Göktaş, Y. ve Topu, B. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 473-478.
- Gülcü, A., Solak M., Aydın, S. ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 195-213.
- Güllüpnar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A. ve Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından FATİH projesinin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30, 195- 216.
- Howard, S. K., Ma, J., & Yang, J. (2016). Student rules: Exploring patterns of students' computer-efficacy and engagement with digital technologies in learning. *Computers & Education*, 101, 29-42.
- Kabakçı, I. ve Odabaşı, F. (2007). *Bilgisayar öğretmenlerinin ilk çalışma yıllarına yönelik mesleki gelişim etkinliği*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan.
- Karabulut Okay, A. (2007). *Bilgisayar öğretmenlerinin okullarda karşılaştıkları sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karal, H. ve Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri mezunların sorunları ve çözüm önerileri panel raporu¹. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16 (2), 277-299.
- Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi (Gazi Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 159-173.
- Kayak, S. ve Orhan, F. (2009). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda üstlendikleri sorumlulukların incelenmesi*. 1st International Educational Research Conference, 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- Keleş, E. ve Türedi, N. (2011). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin bakış açısı ile okullardaki bilgi teknolojisi sınıfları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Lai, K. W., & Pratt, K. (2004). Information and communication technology (ICT) in secondary schools: the roles of the computer coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35, 461-465.
- MEB (1993). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgisayar laboratuvarlarının düzenlenmesi ve işletilmesi ile bilgisayar ve bilgisayar koordinatör öğretmenlerin görevleri hakkında yönerge. *Tebliğler Dergisi*, Sayı. 2378, 212-219.
- MEB, (2012). Bilişim teknolojileri rehberliği görevi. Web: http://trabzon.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/04041459_bt_rehberligi_gorevi.pdf 20 Ekim 2015'de alınmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, (2007). BT Entegrasyonu Temel Araştırması Raporu, Temel Eğitim Projesi II. Fazı, BİLGİTEK Eğitim Danışmanlık ve Taahhüt A.Ş, Ankara, Türkiye, 2007. Web: <http://www.webcitation.org/6MNrrIFIN> 29 Kasım 2014'de alınmıştır.
- Özoğul, P. (2006). *Bilgisayar öğretmenlerinin meslek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergün, M., Yılmaz, B. H. ve Ayas, C.(2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 13(3), 1799-1822.

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryan, T. And Bagley, G. (2015). Nurturing the integration of technology in education/Eğitimde teknoloji entegrasyonu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 33-50.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 99-111.
- Seferoğlu, S. S. (2009). *İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları*. XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13 Şubat, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Şahinkaya, H., Kelleci, Ö. ve Şahinkaya, Y. (2011). *Bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemeye yönelik iş doyum ölçeği geliştirilmesi*. 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şişman Eren, E., & Şahin-İzmirli, O. (2012). Problems and solution suggestions related to information technology course according to elementary school principals and information technology teachers (A case from Eskisehir). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2882-2888.
- Tekin, A., & Polat, E. (2014). Technology policies in education: Turkey and several other countries/Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.
- Tondeur, J., Cooper, M., & Newhouse, C. P. (2010). From ICT coordination to ICT integration: A longitudinal case study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(4), 296-306.
- Topuz, A. C. (2010). *Bilgisayar öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Toruş, K. (2010). *Bilişim teknoloji formatör öğretmenlerinin bilişim teknoloji karşılaştıkları sorunları yönetebilme becerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Varol, N. (2002). Bilişim teknolojilerinin eğitim kurumlarında kullanımları ve eğitimcilerin rolü. *Akademik Bilişim Konferansları*, 6-8.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. (2012). *Bilişim teknolojileri (BT) okul formatör öğretmenlerinin diğer eğitim birimlerinden beklentileri: Erzurum ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Extended Abstract

The purpose of this study is to investigate the expectations of school administrators, branch teachers and students from the Information Technologies (IT) guide teachers working in primary and secondary schools. IT guide teaching, which is one of the essential components of using technology in education, has been the subject of many studies in recent years. In such studies, personal and professional problems experienced by IT guide teachers in schools are discussed and proposals for solutions are presented. It can be said that the uncertainty caused by the constant change of the job descriptions of the IT guide teachers has been leading to different expectations from the IT guide teachers in the schools. This can prevent the educational integration process of the technology which was intended to be implemented in schools, and it also can create problems both in terms of IT guide teachers and in terms of education. IT guide teachers are the individuals who will serve as a bridge between education and technology. For this reason, it seems important to solve the problems that IT guide teachers experience in order to make them more productive in their institutions. This study is important in terms of revealing how IT guide teachers are perceived by administrators, other teachers and students at the school, as well as their expectations from IT guide teachers. Furthermore, this research is important to determine areas of duty of IT guide teachers, find out the problems faced by IT guide teachers, and find solutions to these problems. It is believed that finding solutions to such problems will make important contributions to make sure that IT guide teachers are more productive in their institutions, and that technology will be used effectively in educational settings.

In this study, the phenomenological study pattern, a qualitative research method, was used to find out the expectations of school administrators, other branch teachers and students from IT guide teachers. Study group of the study, which was designed using the phenomenological study pattern from among qualitative research approaches, consisted of school administrators, branch teachers working in the Elazığ and students studying in these schools province in the school year of 2015-2016 and 5 school managers, 10 teachers from other branches other than IT and 6 students studying in these schools with purposeful

sampling method among the students studying in these schools. Semi-structured interview form that was developed to collect data was applied face to face with participants with sound recording. Content analysis was made on the data obtained from the study.

As a result of the study, it was found that expectations of school managers from IT guide teachers gathered under three themes; extracurricular, information technologies and software course and other branch classes; expectations of other branch teachers gathered under two themes; expectations in their branch courses and extracurricular expectations; and expectations of students gathered under two themes; classroom and extracurricular expectations. Based on the opinions of IT guide teachers, it was found that administrators, other branch teachers and students mostly have extracurricular expectations and such expectations mainly focus on technical support.

Results of the study show that the IT guide teachers do not only perform the duties assigned by the Ministry of National Education (MoNE), but they are also engaged in various tasks outside their fields. The study also indicates that administrators, other branch teachers and students have expectations mostly in technical issues. This finding also supports the conclusion that IT guide teachers are perceived as technical personnel. The fact that there are not very big expectations from the information technologies and software courses in the schools and the IT guide teachers are compelled to meet many expectations other than their main responsibility cause a role conflict in their professional careers. Also, it causes a problem for the IT guide teachers when they perceive themselves as technicians and see themselves as a teacher who run into all kinds of extracurricular work due to such expectations. Moreover, considering the undergraduate study of IT guide teachers, it can also be suggested that the expectations in this field and the education they receive do not match up with each other. It is thought that this research will provide an important contribution to the IT guide teachers' ability to work more efficiently in their institutions. The research is limited to school administrators, branch teachers and students who work in primary and secondary schools selected in Elazığ province. In this regard, different studies can be done to determine the reasons for the misunderstanding of the roles of IT guide teachers.



YAYIN VE YAZIM KURALLARI

1. BAŞLIK VE YAZAR BİLGİSİ

Makale metninde yazı tipi olarak Times New Roman, 11 punto ve 1,0 satır aralığı kullanılmalıdır. Başlık **14 punto**, cümle düzeninde ilk harfi büyük harflerle, ortalanmış olarak yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde Türkçe başlığın altına İngilizce, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altında Türkçe başlığa yer verilmelidir.

Çalışmanın yazarının adı soyadı **10 punto**, soyadı büyük harflerle ve ortalanmış olarak, yazar birden fazla ise, adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana sıralı yazılmalıdır. Yazar(lar)ın unvanıyla birlikte, çalıştığı yerin açık adı, şehir-ülke ve e-posta adresi, başlığın altındaki yazar ismi ya da isimleriyle eşleştirilmiş imlerle (*) belirtilmeli ve makalenin ilk sayfasının altındaki dipnotta yer almalıdır.

Çalışma herhangi bir bilimsel etkinlikte bildiri olarak sunulmuş ise, makalenin başlığına im (*) konularak, makalenin ilk sayfasının altında etkinliğin adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Çalışma herhangi bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenmiş ise, makalenin başlığına im (*) konularak, desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin numarası ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında belirtilmelidir. Çalışma lisansüstü tezlerden üretilmiş ise, makalenin başlığına im (*) konularak, tezin adı, danışmanın adı ve tamamlandığı tarih ilk sayfanın altında belirtilmelidir. Dip notlardaki tüm bilgiler **9 punto** olmalıdır.

2. ÖZ

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır. Özet, 9 punto büyüklüğünde ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde tek sütun ve iki yana yaslı olarak yazılmalıdır. “Öz” metni içinde kaynak verilmemelidir. Her özeti altında o dilden çalışmayı betimleyen 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

3. BÖLÜMLER VE ALT BÖLÜMLER

Çalışmalarda ana bölüm başlıkları numaralandırılarak ortalanmış, 12 punto ve büyük harfle yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları (ikinci düzey başlıklar) sola yaslı, ilk harfleri büyük, 12 punto olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar ise sola yaslı, 12 punto, bold, italik ve sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır.

Metin içindeki paragraflar en az üç cümleden oluşmalı ve paragraflar arasında bir satır boşluğu bırakılmalıdır. Makaleler, uzun özet hariç, **9000 sözcüğü** geçmemelidir.

Çalışmalarda ana bölümler sırasıyla;

- GİRİŞ
- YÖNTEM
 - Evren ve örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar/Denekler (bunlardan sadece biri)
 - Veri toplama yöntem(ler)i/teknikleri/araçları
 - Verilerin analizi
- BULGULAR

- TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER
- KAYNAKLAR

bölümlerinden oluşmalıdır.

Ana metine, öz ve/veya abstract’tan sonra “GİRİŞ” alt başlığı yazılarak metne başlanmalıdır. YÖNTEM, BULGULAR ve TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER bölümlerine yeni sayfadan başlanmamalı, bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir. Sıklıkla kullanılan istatistiksel teknikler, metin içinde verilirken aşağıda belirtilen şekilde olmalıdır: Varyans analizi: “...yaş değişkeninin temel etkisi anlamlıdır ($F(1,123) = 5.43, p < .05, \eta^2 = .15$)”. Korelasyon ve ki-kare değerleri sunulurken denek sayısı (n); t, F ve çoklu karşılaştırma değerleri (Tukey testi gibi) sunulurken serbestlik derecesi (sd) mutlaka verilmelidir. Regresyon analizleri sunulurken R, R², F, Beta, t ve p değerleri verilmeli; faktör analizi sunulurken de her bir faktör altındaki maddelerin faktör yükleri (factor loadings), her faktörün özdeğeri (eigenvalue) ve açıkladığı varyans bilgileri verilmelidir. **Burada verilenler sadece örnektir, farklı istatistiksel çözümler kullanılması durumunda ilgili tekniklere ilişkin sembol ve açıklamalara uygun şekilde yer verilmelidir.**

Türkçe makalelerde Türk Dil Kurumu’nun sözlükleri ve yazım kılavuzu dikkate alınmalı ve mümkün olduğunca Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Alana özgü yabancı dildeki kavramın/terimin Türkçe karşılığı kullanılırken ilgili kavramın/terimin ilk kullanıldığı yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilmelidir.

4. KAYNAKLARIN BELİRTİLMESİ

Makalenin sonunda, varsa ek(ler)den önce kaynaklar, APA stiline uygun olarak verilmelidir. Kaynaklar 9 punto ile aralık bırakmadan ardi ardına yazılmalıdır.

4.1. Göndermeler

4.1.1. Tek yazarlı

“Ellis (1997),”; “Ellis’e (1997) göre.....”; “(Ellis, 1997)”.

4.1.2. İki yazarlı

“Abrams ve Ellis (1994),”; “Abrams ve Ellis’e (1994) göre ...”; “(Abrams ve Ellis, 1994)”.

4.1.3. Üç ve daha çok yazarlı

Yazar soyadları, çalışmanın içinde yer alan sıraya göre verilir: “(Demerouti, Bakker, Nachreiren, ve Schaufeli, 2000)”. Aynı çalışmaya ikinci kez gönderme yapmak gerekiyorsa, sadece ilk yazarın soyadı yazılır; diğerleri için Türkçe’de “ve diğerleri” ifadesi kullanılır: “(Ulusoy ve diğerleri 1999)” İngilizce’de “et al.” ifadesi kullanılır “(Demerouti et al. 2000)”.

4.1.4. Altı ve daha fazla yazarlı

Sadece ilk yazarın soyadı "ve diğerleri" ifadesi kullanılır. Ancak, kaynakçada tüm yazarların isimleri yazılmalıdır: "(Özdemir ve diğerleri, 2002)".

4.1.5. Kurum yazarlığı

İlk göndermede kurumun açık adı, yanında kısaltması ve tarih verilir: "(Türk Standartları Enstitüsü [TSE], 1999)".

4.1.6. Aynı soyadı taşıyan birden fazla yazarlı çalışmalarda

Aynı soyadı taşıyan yazarları birbirinden ayırmak için adlarının baş harfleri de kullanılır: "G. Underwood (1998) ve J. D. Underwood (1999) araştırmalarında bu konuya değinmiştir."

4.1.7. Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumu

Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumunda, yayın tarihine bir harf eklenerek ayırım sağlanır: "(Berke, 2002a)"; "(Berke, 2002b)".

4.1.8. Birden fazla yayına aynı anda gönderme yapma

Yazar soyadına göre alfabetik sıra izlenir: "Bu konuda yapılan araştırmalar (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) göstermiştir ki..."

4.1.9. İkincil kaynaktan alıntı

İkincil kaynak esas kaynakça listesinde gösterilir. Metinde ise, sadece orijinal çalışmayı yapan/yapanların adı verilir. Birincil kaynaktan bahsedildikten sonra, ikincil kaynak "aktaran" şeklinde belirtilir: "... konusunda Adler'in yaklaşımı esas alınmaktadır (aktaran, Coltheart, 2001)"; "(Grayson ve Meilman; aktaran, Perine ve Lisle, 1995)".

4.2. Kaynakça Bölümünün Yazımı

4.2.1. Kitaplar

Kitap adlarında (özel isimler dışında) sadece ilk harf büyük yazılır.

4.2.1.1. Tek yazarlı

Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge.

4.2.1.2. İki yazarlı çalışmalar

Corsini, R. J., & Wedding, D. (1989). *Current psychotherapies*. Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc.
Fidan, N. ve Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

4.2.1.3. Editörlü kitaplar

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.
Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

4.2.1.4. Çeviri kitaplar

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözlü teknolojileşmesi* (6. Basım) (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

4.3. Dergilerde Yayınlanan Çalışmalar

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

Toma, J. D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *The Journal of Higher Education*, 68, 679-705.

4.4. Bildiriler

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

4.5. Tezler

Ergen, H. (1999). *Türkiye'de eğitim harcamalarının analizi ve yükseköğretimde maliyetler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

4.6. Elektronik Kaynaklar

4.6.1. Bir web sitesindeki belirli bir sayfaya (bir kaynağa) atıfta bulunma

4.6.1.1. Duyuru

British Council (29 Ekim 2012). 6th Annual GCC nationalisation summit. Dubai, UAE: Author. [Available online at: <http://www.britishcouncil.org/learning-skills-for-employability-project-policy-dialogue-sixth-annual-gcc-nationalisation-summit.htm>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

4.6.1.2. Bir web sitesinde belirli bir sayfa

Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11(22), 17-30. [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Çevrim-içi: http://monoskop.org/images/f/ff/Ong_Walter_J_-_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

4.6.2. Elektronik dergiler

4.6.2.1. Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 219-230. [Available online at: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL_HAKVERDI.pdf], Retrieved on October 29, 2012.

4.6.2.2. Sadece Çevrim-içi Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article 6. [Available online at: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm], Retrieved on October 29, 2012.

4.6.2.3. Elektronik veri tabanlarından alınan makaleler

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn. SCCL, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. Web kaynakları içinse, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir:

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebsco.com>], Retrieved on January 8, 2000.

5. ŞEKİLLER

Şekil ve grafikler beyaz bir kâğıt üzerine basılabilecek nitelikte, 130x180 mm'den büyük olmayacak biçimde çizilmiş olmalı, mikrograflar, radiograflar ve fotoğraflar siyah beyaz parlak kâğıda basılmış olmalıdır. Büyük şekiller numaralandırılmalı, alt yazısı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına kaynak bilgisi eklenmelidir. Şeklin başlığı sola dayalı, koyu renk ve italik, 10 punto ve başlığın sadece ilk kelimesinin ilk harfi büyük olmalıdır. Şekil içindeki yazılar ise 9 punto olmalıdır. Şekil başlığı ile tablo arasındaki boşluk, 1.15 satır aralığında olmalıdır. Şeklin başlığı, şeklin altında yer almalıdır.

6. TABLOLAR

Tablolar sola dayalı ve "Times New Roman" karakterinde, tablo başlığı koyu renk, 10 punto, başlığın sadece ilk kelimesinin ilk harfi büyük olmalı ve başlık, tablo sayısının yanında verilmelidir. Tablo içi değerler/yazılar ise 9 punto olmalıdır. Tablo başlığı ile tablo arasındaki boşluk 1.15 satır aralığında olmalıdır. Tablolar metin içinde tablo sayısı verilerek belirtilmelidir. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra, belirtilmelidir. Tablolar 130x180 mm boyutlarında olmalı ve ortalanmalıdır.

7. GENİŞ ÖZET

Makalede 'Kaynaklar' kısmından sonra **750-1000** sözcükten oluşan bir özet bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise geniş özet İngilizce, İngilizce ise Türkçe olmalıdır. Geniş özet, 10 punto büyüklüğünde, "Times New Roman" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar (örneğin, **GİRİŞ**) içermemeli ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır. Geniş özette de alıntıya yer verilmemelidir.

8. MAKALE ŞABLONU

Bir makale çalışmasıyla ilgili bütün ayrıntılar burada belirtilmemiş olabilir. Biçimlendirmeye ilgili daha ayrıntılı bilgi, dergiye yollanacak çalışmalar için kullanılması gereken şablon dosyada bulunmaktadır. Burada verilen bilgilerle şablon dosyadaki bilgilerin çelişmesi durumunda şablon dosyası temel alınmalıdır.

Çalışmaların derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için şablon dosyanın kullanılması

gerekmektedir (Dosya: [HÜEF-Dergi-Şablon](#)). (Dosya-İngilizce: [HUEF-Journal-Template](#)). Eğer yazım işlemi başka bir dosyada yapılmışsa ilgili dosyanın içeriği şablon dosyaya aktarılmalı ve bu dosyada bulunan stiller ilgili (başlıklara-metinlere gibi) yerlere uygulanmalıdır.

9. DÜZELTME ÇİZELGESİ

Makaleye ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazar(lar), hakem raporları ile birlikte gönderilen "[Düzeltilme Çizelgesi](#)" üzerinde, her hakemin istemiş olduğu düzeltme/değişiklik önerilerine dayalı olarak yapılan işlemi sayfa numarası belirterek çizelgede belirtmelidir.

H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi Web Adresi:

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
06800, Beytepe- ANKARA/ TURKEY
E-posta : efdergi@hacettepe.edu.tr
Web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>

GUIDE FOR AUTHORS

1. TITLE of THE STUDY and AUTHORSHIP INFORMATION

The title is to be written in font size 14, capitalize each word, and centered. In articles written in Turkish, under the Turkish title its English translation should be given, while in articles written in English, under the English title its Turkish translation should be provided.

The author's name and last name should be centered and written in font size 10 with last name(s) in uppercase. If there is more than one author, their names should be written according to their contribution to the study. In case of unjust authorship, authors are responsible for it.

All information at the endnote should be in font size 9. The affiliation, institution, city and country names and e-mail address of the author(s) should be stated at the endnote by matching the asterisk with the author name(s) which is under the title of the study.

If the study is from a thesis or a project, it should be cited and referenced at the endnote with an asterisk. If the study is presented as paper in any academic activities or supported by any research institutions or fund it should be designated at the endnote by matching the asterisk with the title of the study.

2. ABSTRACT

Studies can be in Turkish or English. The abstract should be at the beginning of the article, both in Turkish and English.

The abstract should be written in font size 9 and justified. It should not exceed 200 words or include any references. Following each abstract there should be 3-5 keywords describing the study.

3. SECTIONS and SUB-SECTIONS

Sections should be numbered, centered, written in font size 12 and uppercase. Subsections (second level headings) should be left-aligned, first letters in capital and all written in font size 12. Third level headings should be left-aligned, written in font size 12 and only first letter of the first word of heading should be in capital letter.

Paragraphs should be consisted of three sentences at least and line spacing between the paragraphs should be in 1,0.

In the studies, the main text may consist of the following sections respectively;

- INTRODUCTION
- METHOD
 - Population and sample/Study group/Participants/Subjects (only one of them)
 - Data collection method(s)/technique(s)/tool(s)
 - Data Analysis
- FINDINGS
- DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS
- REFERENCES

Following the title of the article, after the abstract, the text should begin with the "INTRODUCTION". METHOD, FINDINGS and DISCUSSION should follow one another within the text and not begin on a separate page.

Frequently used statistical techniques should be used within the text as follows:

Analysis of variance: "...the main effect of the age variance is meaningful ($F(1,123) = 5.43, p < .05, \eta^2 = .15$)". When stating the correlation and chi square values, the number of subjects should be given as (n). The degree of freedom of t, F multiple comparisons (such as the Tukey test) should definitely be provided. When presenting regression analyses, R, R², F, Beta, t and p values should be provided; when presenting the factor analysis the factor loadings of every item under a factor and every factor's variation that gives its eigenvalue should be provided.

4. RESOURCES

At the end of the article, before the appendix (if any), references are written alphabetically according to the authors' last name or the name of the institution. References are written in font size 9 without leaving empty lines in-between.

4.1. Citation

4.1.1. Single Author

"Ellis (1997),"; "According to Ellis (1997)"; "(Ellis, 1997)".

4.1.2. Two authors

"Abrams and Ellis (1994),"; "According to Abrams and Ellis (1994) ..."; "(Abrams and Ellis, 1994)".

4.1.3. Three – Five authors

Last names of the authors are given according to the sequence they are given in the study: "(Demerouti, Bakker, Nachreiren, and Schaufeli, 2000)". If it is required to cite the same study for the second time, only the first author's last name is given together with the "et al." expression: "(Demerouti et al. 2000)".

4.1.4. Six or more authors

Within the text, only the first author's last name is given together with the "et al." expression. "(Özdemir et al. 2002)". However, in the references all of the authors' names are provided.

4.1.5. Institutions

When citing the institution for the first time, its full name with its abbreviation and date are written: "(Turkish Standards Institution [TSI], 1999)".

4.1.6. Studies with different authors sharing the same last name

In order to differentiate different studies of authors sharing the same last name, the initials of their first names are written as

well: "G. Underwood (1998) and J. D. Underwood (1999) have mentioned in their studies that...".

4.1.7. Same author having more than one study in the same year

In case of having cited an author's different studies of the same year, a letter is added to the date: "(Berke, 2002a)"; "(Berke, 2002b)".

4.1.8. Citing more than one publication at the same time

Follows alphabetical order according to the author's surname: "Studies carried out in this field (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) have shown...".

4.1.9. Citations in another resource.

The secondary source a citation is taken from is given in the references. In the text, however, those who carried out the original study are mentioned. After mentioning the original source the citation was originally cited from in the secondary source, the secondary source is referred to with the expression "cited in": "... the approach of Adler is taken into consideration (cited in Coltheart 2001)."; "(Grayson ve Meilman; cited in Perine and Lisle, 1995).".

4.2. References

4.2.1. Books

Except for special names, only the first word's initial of a book's title is written in uppercase.

4.2.1.1. Single Author

Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge.

4.2.1.2. Two Authors

Corsini, R. J., & Wedding, D. (1989). *Current psychotherapies*. Illionis: F.E. Peacock Publishers Inc.

Fidan, N. and Erden, M. (1986). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

4.2.1.3. Edited Books

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counselling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.

Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

4.2.1.4. Translated Books

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözlü teknolojileşmesi* (6th ed.) (Tra. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

4.3. Studies Published in Journals

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

Toma, J. D. (1997). Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives. *The Journal of Higher Education*, 68, 679-705.

4.4. Proceedings

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*.

VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

4.5. Theses

Ergen, H. (1999). *Türkiye'de eğitim harcamalarının analizi ve yükseköğretimde maliyetler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

4.6. Electronic sources

4.6.1. Referring to a page on a Website

4.6.1.1. Announcement

British Council (29 October 2012). 6th Annual GCC nationalisation summit. Dubai, UAE: Author. [Available online at: <http://www.britishcouncil.org/learning-skills-for-employability-project-policy-dialogue-sixth-annual-gcc-nationalisation-summit.htm>], Retrieved on 29 October 2012.

4.6.1.2. A Page on a Website

Soygüt, G., Çakır, Z. and Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları, Aralık 2008, 11(22)*, 17-30. [Available online at: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Retrieved on 29 October 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Available online at: http://monoskop.org/images/f/ff/Ong,_Walter_J_-_Orality_and_Literacy,_2nd_ed.pdf], Retrieved on 29 October 2012.

4.6.2. Electronic Journals

4.6.3.1. Articles Published in Journals and Published Online in Electronic Journals.

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education, 41*, 219-230. [Available online at: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL%20HAKVERD%C4%B0.pdf>], Retrieved on October 29, 2012.

4.6.3.2. Articles Available Only on Electronic Journals Published Online

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 13(3)*, Article 6. [Available online at: http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm], Retrieved on October 29, 2012.

4.6.3.3. Articles from Electronic Databases

For electronic databases, date (not stated for CD-ROM's), source (for example, SCCI, ERIC) and the name of the database together with other additional information (such as its item number) should be provided. For Web sources, on the other hand, the address (URL) should be provided: Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology, 19(2)*, pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on January 8, 2000.

5. FIGURES

Figures and graphics should be of quality to be printed on plain paper, not larger than 130x180 mm. Micrographs, radiographs, and photographs should be printed in black and white. Large figures should be numerated with caption; if a source is used, it should be mentioned in parentheses and included in the references list. Figures should be at the top of the next page following the text it is mentioned in. Heading of the figure should be bold, on the left-aligned side with its number, in font size 10 and the first letter of heading should only be in capital letter.

6. TABLES

The word "Table" should be written on the left-aligned side with its number and in font style Times New Roman. Heading of the table should be bold, in font size 10, its content (title) should be given after the number and the first letter of heading should only be in capital letter. Information in the table should be written in font size 9. The line spacing between heading of the table and table should be 1,15.

Tables should be mentioned in the text with their numbers. Tables should be within the text or at the top of the following page. Related notes and sources should be provided under the table by using expressions such as "Note:" or "Source:" Tables should be the size of 130x180 mm and on the left-aligned side.

7. EXTENDED ABSTRACT

After the 'References' section, an extended abstract of **750-1000** words should be written. If the article is written in Turkish then the extended abstract should be written in English, and if written in English then the extended abstract should be written in Turkish. If the article is written in either German or French, then the extended abstract should be written both in English and in Turkish. The extended abstract should be written in font size 10 with the font style "Times New Roman". It should not contain subsections (such as **INTRODUCTION**) and should be written within one column. Direct citations shall not be given in this section.

8. JOURNAL TEMPLATE

All details for preparing your manuscript may not be given on this page. More detailed information on formatting can be found in the template provided. In case the information given here contradicts the template, then the information in the template should be taken into consideration.

In order for you to prepare your article according to the journal's formatting and style guide, you are required to use the following template file: (File: [HUEF-Dergi_Sablon.doc](#)). (File-English: [HUEF-Journal_Template.doc](#)). If another file is used to write the manuscript, then the contents from the file should be transferred into the template and the given style (e.g. headings) should be applied.

Hacettepe University Journal of Education Web Address:

Hacettepe University, Faculty of Education
06800, Beytepe- ANKARA/ TURKEY
E-mail : efdergi@hacettepe.edu.tr
Web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>