

SDU IJES

SDU International Journal of Educational Studies



CİLT 5 SAYI 2

Taranan İndeksler: Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Google Scholar

Editör

Prof. Dr. Nihat AYYILDIZ
Eğitim Fakültesi Dekanı

Yardımcı Editör(ler)

Prof. Dr. Mustafa KOÇ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ASLAN
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇELİKKOL
Sınıf Eğitimi

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Berna AYGÜN
Matematik Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Merve Lütfiye ŞENTÜRK
Fen Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Kağan BÜYÜKKARCI
Yabancı Diller Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR
Türkçe Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MERTOL
Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Veysel DEMİRER
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
Doç. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN
Eğitim Bilimleri
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜNDÜZ
Sınıf Eğitimi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin MERTOL
Özel Eğitim
Dr. Öğr. Üyesi Seraceddin Levent ZORLUOĞLU
Özel Eğitim

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Hacettepe Üniversitesi, Fizik Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU

Gazi Üniversitesi, Resim İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Ali BALCI

Ankara Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Cindy WALKER

Duquesne University, Department of Educational Foundations and Leadership, USA

Prof. Dr. Duygu ANIL

Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR

Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Hafize KESER

Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan SARI

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Zihin Engelliler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA

Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Kemalettin ŞAHİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Coğrafya, Türkiye

Prof. Dr. Kürşat YILMAZ

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Türkiye

Prof. Dr. Lokman TURAN

Atatürk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR

Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meliha YILMAZ

Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Meral GÜVEN

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Asst. Dr. Meral KAYA

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

Prof. Dr. Meral KILIÇ ATICI

Çukurova Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim, Türkiye

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Penelope HARNETT

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

Prof. Dr. Piet KOMMERS

University of Twente, Education & Pedagogy, Netherlands

Prof. Dr. Selahattin GELBAL

Hacettepe Üniversitesi, Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye

Prof. Dr. Seokhee CHO

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

Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Çukurova Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Steve WALSH

Newcastle University, Education, Communication and Language Sciences, England

Prof. Dr. Tody Alan PRICE

National Louis University, USA

Prof. Dr. Turhan ÇETİN

Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Uğur SAK

Anadolu Üniversitesi, Özel Yetenekliler Eğitimi, Türkiye

*Yayın kurulu alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Dil Kontrolü

Dr. Öğr. Üyesi Merve MÜLDÜR

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÜNVEREN KAPANADZE

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖNAL

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BAYRAKTAR

Türkçe Eğitimi

Öğr. Gör. Nihan ERDEMİR

Yabancı Diller Eğitimi

Teknik Destek - Dizgi

Arş. Gör. Rozerin YAŞA

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Kadriye Begüm DOĞRUYOL ALADAK

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Cüneyt BELENKUYU

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Merve TAŞCAN

Fen Bilgisi Eğitimi

Arş. Gör. Tahir TAĞA

Türkçe Eğitimi

Arş. Gör. Rümeyza PEKTAŞ

Yabancı Diller Eğitimi

Arş. Gör. Zuhal BAŞPINAR

Sınıf Eğitimi

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Arş. Gör. Funda ERYILMAZ BALLI

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU

Eğitim Bilimleri

Arş. Gör. Yasin GÜZEL

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Arş. Gör. Dilay AKGÜN GİRAY

Özel Eğitim

Arş. Gör. Ayşegül BÜYÜKKARCI

Sınıf Eğitimi

Bu Sayının Hakemleri

- Prof.Dr. Filiz Yurtal, Çukurova Üniversitesi
Prof.Dr. Songül Tümkeya, Çukurova Üniversitesi
Doç.Dr. Bilal Genç, İnönü Üniversitesi
Doç.Dr. Binnaz Kıran, Mersin Üniversitesi
Doç.Dr. Mehmet Bardakçı, Gaziantep Üniversitesi
Doç.Dr. Mustafa Şevik, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç.Dr. Nazlı Baykal, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Armağan Konak, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Arzu Çevik, Bartın Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Fatma Sadık, Çukurova Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Hilal Kazu, Fırat Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Nil Didem Şimşek, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Serap Özdemir, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

*Hakem isimleri alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Editörden,

Değerli SDU IJES Okuyucuları,

Dergimizin 5. cilt 2. sayısı olan Kasım 2018 sayısında farklı üniversitelerden 11 yazar tarafından kaleme alınmış 6 makale yer almaktadır.

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

Saygılarımızla,

SDU IJES

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

A Comparative Study of the Educational System, Teacher Education and English Language Education of South Korea and Turkey **1-12**

Seher Balbay, Selcan Kilis

The Research of Changes in the Reading and Writing Habits of the Youth / Gençlerin Okuma ve Yazma Alışkanlıklarındaki Değişimlerin İncelenmesi **13-32**

Sümeyye Konuk

An Analysis of Topical Structure in Argumentative Essays of EFL Learners **33-39**

Bilal Genç, Volkan Darmaz, Namık Ülkersoy

The Study of Marriage Adjustment of Teachers in Terms of Life Satisfaction and the Level of Burnout / Öğretmenlerin Evlilik Uyumlarının Yaşam Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerine Göre İncelenmesi **40-52**

Metehan Çelik

A Study on Students' Attitude Towards Visual Arts Classes According to Different Variables / Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi **53-63**

Serkan Aslan, Mehmet Ali Gökdemir

Peer Bullying in Classes According to Teachers' Classroom Management Profiles / Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Sınıflarında Görülen Akran Zorbalığı **64-75**

Filiz Yurtal, Mutlu Yaşar



SDU International Journal of Educational Studies

A Comparative Study of the Educational System, Teacher Education and English Language Education of South Korea and Turkey

Seher Balbay¹, Selcan Kilis²

¹Middle East Technical University

²Giresun University

To cite this article:

Balbay, S. & Kilis, S. (2018). A comparative study of the educational system, teacher education and English language education of South Korea and Turkey. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 1- 12.

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

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

A Comparative Study of the Educational System, Teacher Education and English Language Education of South Korea and Turkey

Seher Balbay¹, Selcan Kilis^{2*}

¹Middle East Technical University

Orcid ID: 0000-0001-6276-053X

²Giresun University

Orcid ID: 0000-0001-5751-2363

Geliş Tarihi: 04/08/2018

Kabul Ediliş Tarihi: 26/09/2018

Abstract

Korean education has attracted the attention of researchers in the field of education due to its fast and steady development in the last 40 years. This paper aims to compare the educational systems, teacher education, and English language education of South Korea (hereafter Korea) and Turkey, by document and content analysis to compare the two countries. The results were enriched and validated with semi-structured interviews with the educational counsellor of the Korean Embassy in Ankara, Turkey, and with a Korean parent who raised two children in the Korean education system. The findings indicated that sharing elements of an Asian culture in which individualism is still a rather foreign concept especially in relatively more conventional parts of both Turkey and Korea, where governmental funding is insufficient, both Turkey and Korea are striving through some turbulences in their education systems, and English language teaching in particular. Rather than the more mechanical, years and hours of courses or even the starting age of English language instruction in the national curriculum, or the teacher training requirements, the major difference between the two countries is their perspective and attitude towards education in general.

Key words: Educational system, Teacher education, English language education, Korean education, Turkish education

INTRODUCTION

South Korea has shown a tremendous development in the last 40 years after the Korean War had left the country devastated and backwards. While it is the 11th largest economy in the world rankings today (The World Bank, 2017), its economy after the Korean War was quite poor. Unlike many countries which depend on natural resources, South Korea does not have any natural resources or touristic attractions that it can economically depend on. Hence, in its rejuvenation it had to invest in education and technology to enhance the production of many widely renowned brand names, such as Samsung, Hyundai and LG. The educational reform that helped South Korea expand its economic power in the world, deserves a thorough analysis since it is unprecedented, and should be examined closely in order to better understand what is called the 'knowledge economy' today. South Koreans seem to be raking at the top of academic achievement in international rankings only left behind by a few other Asian countries, such as Singapore and Malaysia. Yet, 'according to a recent analysis of English proficiency of sixty countries across four continents (excluding North America where English is the first language for most) conducted by the Swiss-based language learning company, Education First (EF), South Korea's performance in English is only 'moderate', which is intriguing (Educational Testing Service, 2012). Hence, this paper aims to explore the advancement of South Korea in the educational arena with a special focus on English language education as well as teacher education. The Korean educational system will also be compared with its Turkish counterpart, seeking the outstanding differences between the two. With this scope in mind the following are the research questions of this paper:

- (1) What are the differences between the educational systems of Turkey and Korea?

*Corresponding Author: Selcan Kilis, Giresun University, k1selcan@gmail.com

- (2) What are the differences between teacher education in Turkey and Korea?
- (3) What are the differences between language education management in Turkey and South Korea?

METHODOLOGY

This paper aims to explore what has been documented in the literature on the development and present state of the South Korean (hereafter Korean) educational system based particularly on qualitative document analysis method. Document analysis is defined as “a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material” (Bowen, 2009, p. 27). Since documents are valuable sources of information in qualitative research, it helps researchers understand central phenomena in qualitative studies in a better way (Creswell, 2012). Additionally, one of the qualitative methods, interview was conducted in this current study which has some advantages such as providing useful and detailed information, and permitting participants to describe detailed personal information (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Interviews also provide the opportunity to have a better control over other types of information to be collected by asking specific questions to retrieve data although it is a time-consuming and costly approach (Creswell, 2012). Specifically, in this study, in addition to the extensive literature review, a semi-structured interview was conducted with the educational counsellor of the Korean Embassy in Ankara, Turkey and also a Turkish educator. To be able to triangulate the data a Korean parent, who raised two children in the Korean education system and a Turkish parent were also interviewed.

Educational Policy

A Brief History of South Korea in Relation to Its Educational Policies

Korean governmental organization dates back to 2000 BC and has witnessed constant attacks and invasions by both the Chinese and the Japanese dynasties throughout the centuries. At the turn of the 20th century, following Japan’s victory in the Russo-Japanese War, Korea was under the rule of the Japanese until the defeat of Japan in World War II. In 1945, the Soviet Union declared war on Imperial Japan, and liberated North Korea. As a result of the Cold War between the Soviet Union and the United States, Korea was divided into two regions, and the war between north and South Korea started in 1950 when North Korea invaded South Korea. North Korea was supported by China and the Soviet Union, and South Korea was supported by the United States. The United Nations, with the United States as the principal force, came to the aid of South Korea. China came to the aid of North Korea, and the Soviet Union also gave some assistance to the North (Cumings, 2011).

The Korean Republic was founded in 1948, interestingly enough the two Koreas stopped their war with a cease fire agreement signed in 1953 which was not followed by a peace treaty. This condition can be interpreted as an ongoing war between South and North Korea. Turkey also lost about 1000 soldiers to the Korean War (Titiz, 2017).

Korean history bears a determining role in its educational policies, especially when it comes to the teaching of English since after the division of the country into two, the South was supported by the Americans, whose military administration temporarily ruled Korea. American English and American pedagogies and educational philosophies, such as constructive analysis and behaviorism—the basis for the Audio-lingual method—were adopted in South Korea and were determinants in the Korean national education planning policies and materials since there was a move to establish English as a second official language which has been a futile attempt up to the present, although there are some English-newspapers and television and radio broadcasts in South Korea today (Choi, 2006; Lee, 2004). Instruction focused on grammar was not proving to be effective, so for only a short period of time speaking and listening were emphasized but when the government desired to strengthen its control over the society, austerity and loyalty were highlighted, and communicative aspects of

language learning were overlooked. Grammar teaching became the norm. ‘During this time, education was heavily influenced by the dictatorship’s propaganda, and therefore creative or individual aspects of learning were restricted’ (Lee, 2004). Until the end of the dictatorship in Korea which lasted 20 years under the rule of President Park Jung-Hee’s military government, education policy aimed at accomplishing a high level of development because he was strongly motivated to develop and modernize Korea by economic growth which required cultivating Korean human resources (Chung & Choi, 2016).

South Korea is the 15th country in the world in terms of population density which will be referred to in education-related sections of this paper. About 80% of all Koreans live in urban areas. The literacy rate is quite high, 90%. There are Christians, Buddhists, Muslims and atheists in Korea, but there is no obligatory religious education in schools (Interview with Myung Ryu, 2017). Today, Koreans are well-known for being workaholics. Korea exports mostly electronic devices, especially for communication technologies, but also cars, ships and other mechanical vehicles.

A Detailed Analysis of the Korean Educational System and Its Comparison to the Turkish Educational System

The Korean education system is state-organized, planned and funded just like the Turkish system, while there are also private schools. There are three stages which are primary, secondary and high school in Korea (see Figure 1). Although the system in Turkey had long been similar, recently with the change in the compulsory education years (12 years since March, 2012, Act No:6287, Ministry of Education, n.d.), the years a student studies in each level have been readjusted to fit a 4+4+4 system in Turkey. In Korea, though, the first 6 years are compulsory and pre-school and high school are not. In Turkey the first 12 years are compulsory. The starting age for school is 7 in both countries. High schools offer education in three different programs, general schools, vocational schools and arts-oriented schools in both countries. There are mainly seven different faculties at universities in Korea, namely Education, Arts and Science, Engineering, Medicine, Law, Social Sciences, Communication and Religious Studies/ Ethics (Bakioğlu & Baltacı, 2013).

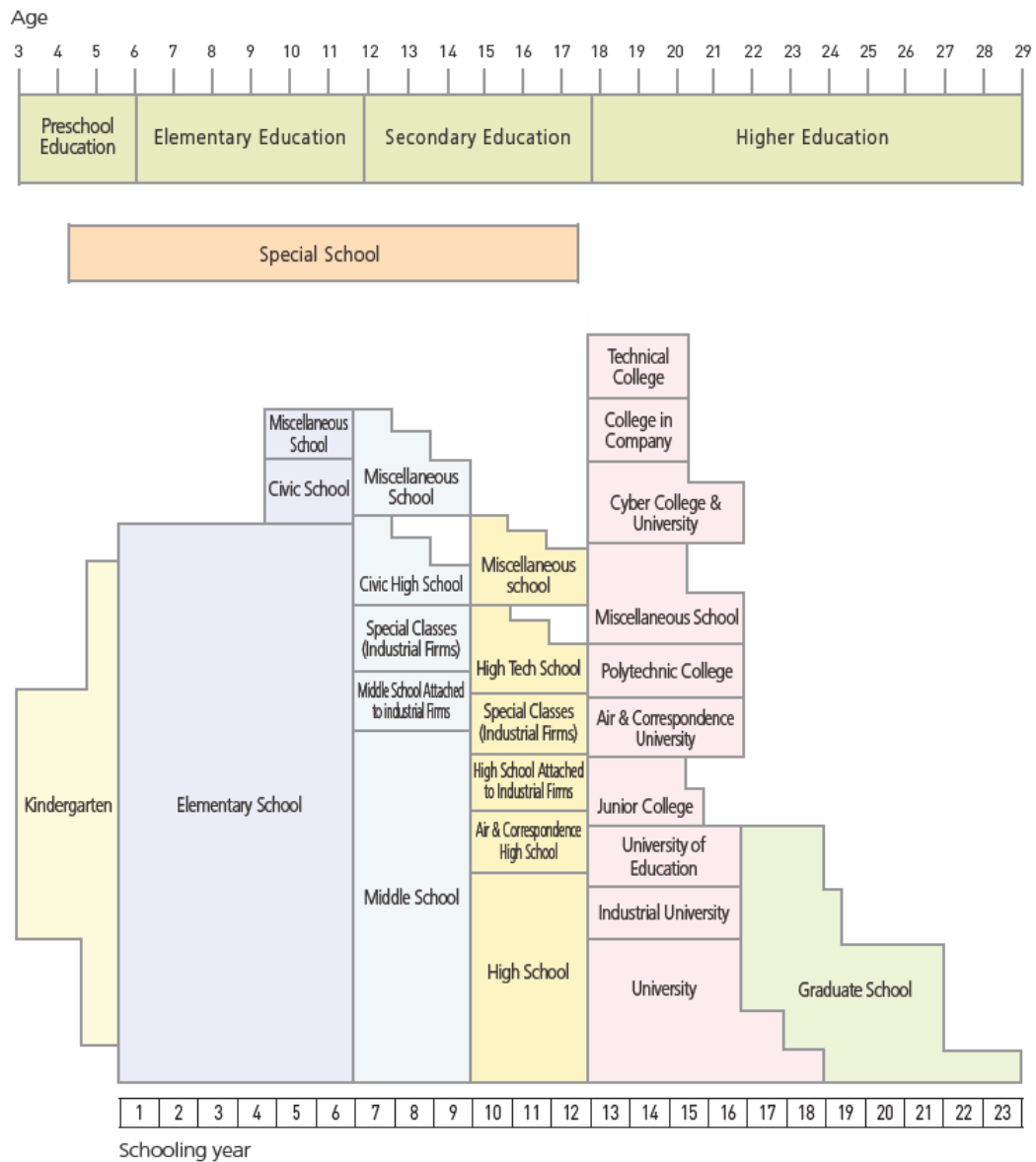


Figure 1. Structure and organization of education system of Korea (Adapted from Mest & Kedi, 2008)

Similarly, both in Turkey and Korea, the Ministry of Education is responsible for the educational institutions, the curriculum and materials country-wide. In Korea there are three subdivisions under the Ministry of National Education (MONE); educational councils, educational development councils and political councils. Until 1985, secondary education in Korea was not free, today while both primary and middle school education are free, high schools are not. Whereas in Turkey, all three levels of education are free at state schools. While in Korea there is no higher education council to monitor and to standardize university education, in Turkey the higher education council was founded in 1981 and is responsible for the academic positions, titles, requirements and the curricula at state and private universities. Both countries support successful students with government loans during their university education (İpek, 2009). What contributes to the income of the education in Korean schools is the gross national product of the country and student tuitions. Korea spares an equal amount of money for its educational budget as it does for military, unlike Turkey where the highest budget for the government is the one allocated to the military. The budget for education is 20% of the gross national product in Turkey, although government expenditure on education has been increasing ever since 2013 (data.worldbank.org). Both in Korea and Turkey, there are private schools and universities which do not depend on government funding but on their own tuitions to support themselves.

In Korea the curriculum is set by the national curriculum criteria, yet there are local modifications to it too (Lee, 2008). In Turkey, too there is a national curriculum; both state and private schools have to design their course content accordingly. It is also not uncommon that private schools offer more extracurricular activities and outside materials to enhance their education quality.

The standardized countrywide high school placement examination is similar in both countries before high school, yet in Turkey the content, question types or whether this examination is mandatory or not have changed frequently in the recent years. The new format of the high school placement examination in Turkey has been administered for the first time in 2017-18 academic year. In Korea, the improvement endeavors in the university placement examination brought about norm-referenced evaluation to replace criterion-referenced evaluation (Kim, 2003). The Turkish university placement exam is a norm-referenced one. The English section of the examination is compulsory in Korea, whereas in Turkey English is deemphasized towards the end of high school years because if students do not want to be placed in language-related departments they do not need to take the English section of the university examination. In both countries the high school grade point average of students plays some role in the calculation of their university placement examination score, but the percentage of the examination itself is much more than the students' grade point average.

In Turkey, all the universities are affiliated with the Higher Education Council. In Korea they are categorized according to the institutions that found them. There are private universities, state universities, local ones, and ones founded by independent educational institutions. The Korean government meets the basic demands of universities when it comes to allocating funds from the national gross product. Unlike Turkey, in Korea universities have the authority to evaluate documents, such as articles or academic proficiency according to their own criteria. In Korea there are 432 universities (Ministry of Education, Republic of Korea (MOE, n.d.), in Turkey there are 183 universities (Yüksek Öğretim Kurulu, 2017). The most prominent universities in Korea are Seoul National University, Korean University, and Yonsei University. In Turkey, the most prominent ones are Bosphorus University, Middle East Technical University, Sabancı University, and Koç University. The education system in Korea is infamous for being too demanding, too mechanical, expecting rote memorization, and not putting emphasis on individual differences or the importance of interaction in educational settings. However, since the 2000 educational reform 'open education' and 'performance evaluations' gained importance. Interestingly, Korean education now has new objectives that contrast with the current system. Some of the goals and objectives of the reform in the Korean education system consider individualistic education, see the student as a whole, and care about each student's personal learning styles, capabilities, creativity. Unfortunately, the two interviews conducted for this study, however, seem to disagree with the practice of these reforms.

The literacy rate in Korea is 98% (The World Bank, 2015). Almost 100% of the citizens are high school graduates. It is not at all common not to have a university degree. Kindergarten education starts at the age of 3. The year before primary school is free in state schools in Korea, just as in Turkey. Primary school in Korea lasts 6 years and middle and high schools, 3 years each. The education system is based on rote memorization, and although the students and the teachers engage in self-critique of the system, they still abide by the general attitude towards studying. An average middle school or high school student sleeps about 4-5 hours a day. The school day starts at 8:00 and ends at 5:00, but there are extra study hours at school that last until 9:00. There are cram schools after the regular school where students go to study even more. The cram schools last until midnight. The university placement examination in Korea is renowned for its difficulty, and the fierce competition to go to a good university starts at very early ages. It is very common for young children to take piano, English, arts and crafts and taekwondo courses even during kindergarten years (Breen, 2017).

Turkish students may start kindergarten when they are 0-36 months in the Nursery and Day Care Centers operating under the auspices of the General Directorate of Children Services of the Ministry of Family and Social Policies. Preschool education in Turkey is carried out in kindergartens for 36-66 months of children in addition to nursery schools for 48-66 months of children, both within formal and non-formal education under the responsibility of the General Directorate of Basic Education. In

addition, for 37-66-year-old children with disabilities, there are early childhood educational centers in special education kindergartens operating under the auspices of the General Directorate of the Special Education and Guidance Services (Eurydice, 2018).

Compulsory education in Turkish education system increased to 12 years in 2012-2013 education year and is divided into three stages (Ministry of Education, n.d). With this reform, the new education system is called '4+4+4 education system' (see Figure 2). The first stage is primary school and includes 4 years (1st, 2nd, 3rd and 4th grades) after kindergarten. The second stage again includes 4 years after primary school (5th, 6th, 7th and 8th grades). Finally, the third stage is high school and includes 4-year 9th, 10th, 11th and 12th grades) (Eurydice, 2018; Gürsoy, Korkmaz, & Damar, 2013). The school day is 6 hours a day in primary schools, 30 hours a week in primary schools and 35 hours in middle and high schools. It is not uncommon for students to be able to sleep 8 hours a day. The cram schools are usually for students at the 8th grade for the high school examinations and also for the university placement examination. Only the students who can afford them attend these courses. Although there are classes after regular school hours in cram schools on week days, usually the weekend schedule of cram schools is more loaded in Turkey. Again only students who can afford extracurricular courses attend musical instrument or language courses or receive private tutoring. Most parents who are financially advantaged expect their children to take musical instrument courses or engage in extra sports activities in Turkey.

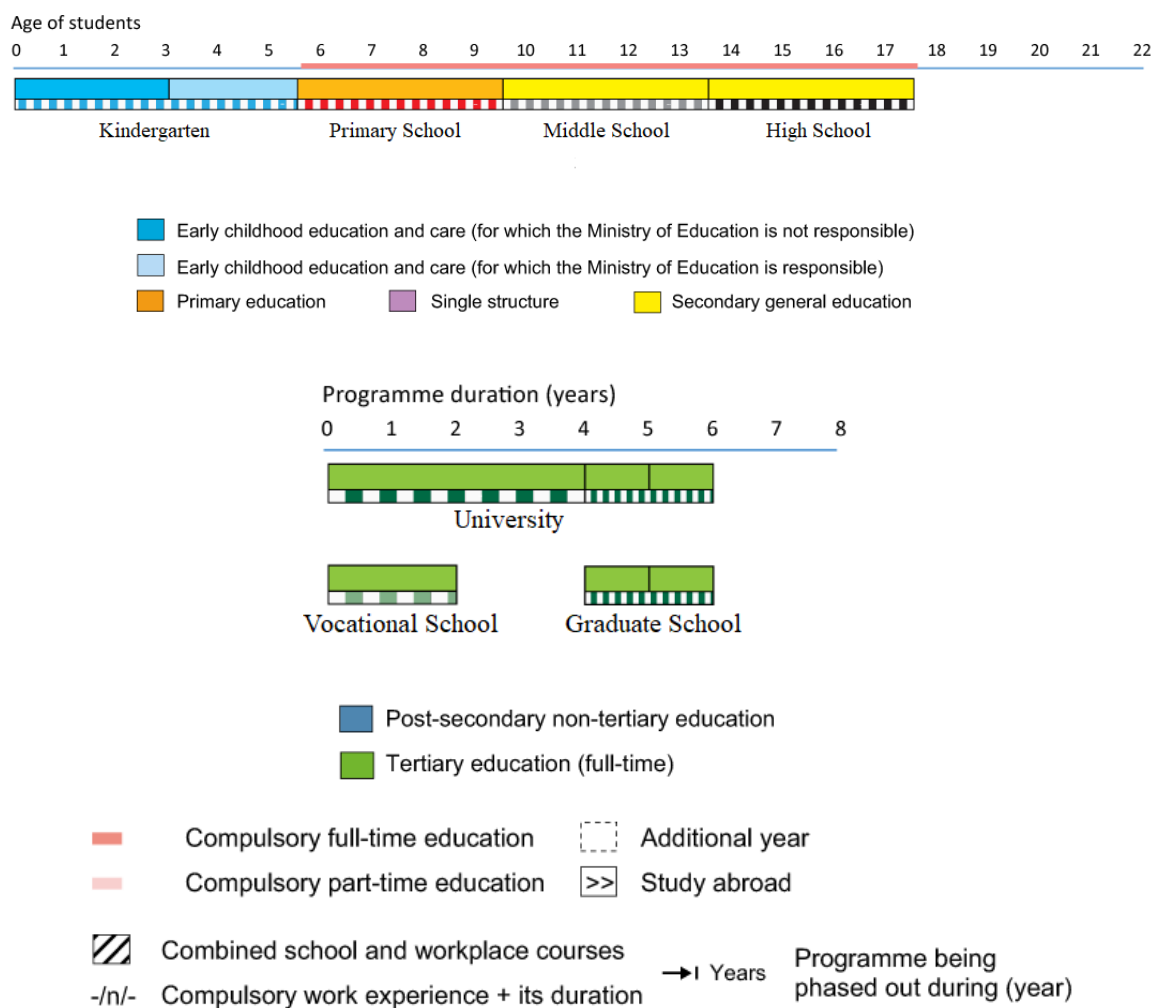


Figure 2. Structure and organization of education system of Turkey (Adapted from Eurydice, 2018)

In both countries at the 11th grade students at high school choose social sciences or sciences programs. In Korea one other option is a vocational program. In Turkey students can choose to study at high schools with vocational programs after the 8th grade.

Korean universities are very ambitious as well. There are a lot of facilities offered to students, such as the fastest internet in the world (Study in Korea, n.d.). Especially the engineering and science departments in Korea are very successful. One of the locally produced and exported products of Korea is robots. The education system aims to design, produce and manufacture robots for every walk of life. Robots have also been actively used in the education system too. The project called 'R-Learning' has provided 500 kindergartens and 8000 educational institutions with robot instructors (Tobe, 2011).

In both countries, there is a central university placement examination offered once every year. In Korea this examination is called the College Scholastic Aptitude Test and it has five main parts: mother tongue, mathematics, English, social sciences or sciences and second foreign language. In Turkey, the language section of the university placement examination is not compulsory for students who are not aiming to study at language-related departments which deemphasizes the importance of foreign language courses offered at high schools.

Both countries offer free education to their citizens although there are private schools claiming to offer a better education for which parents need to pay tuitions ranging from 20 thousand to 200 thousand dollars a year. In both countries free education is the right of any individual. Yet in Korea this state-managed free education excludes high school.

In Korea, religion courses are not offered at all at schools, yet in Turkey, they are required in all the curricula, at all the stages of education except for primary schools. In Korea, one of the main goals of education is to prepare individuals who can serve the industry. The goal of raising decent human beings who value ethical norms of the society is not achieved via religion courses (Kim, 2006). In summary, a comparison of basics of education systems of Korea and Turkey is summarized in Table 1.

Table 1. Comparison of Basics of Education Systems of Korea and Turkey (Word Data on Education 2011)

Items	South Korea	Turkey
Annual training period	34 weeks (170 days)	36 weeks (180 days)
Daily course hours	5 days	5 days
	Primary school: 40 minutes	Primary school: 40 minutes
	Middle school: 45 minutes	Middle school: 40 minutes
	High school: 50 minutes	High school: 40 minutes
Semester	Two semesters: March-August September-February	Two semesters: September-January February-June
Weekly course hours	Primary school: 25-32 hours per week Middle school: 34 hours per week High school: 32 hours per week	Primary school: 30 hours per week Middle school: 30 hours per week High school: 32 hours per week
Program development	Centralized	Centralized

The next section explains teacher education of the two countries.

Teacher Education

In Turkey ever since 1990, teacher candidates have been required to take an aptitude test, only recently has such a test been on the agenda for candidate teachers. 'The teacher education and

recruitment system are features that have consistently been reinforced by South Korea's English education policy' (Chung & Choi, 2016, p.5). Apparently, Koreans attach a lot of importance to teachers, who are thought to contribute a lot to Korea's global competitiveness in education as measured by PISA (Program for International Student Assessment (OECD, 2013). The teaching occupation comes with its fringe benefits in Korea. The most popular education-related job is being a primary school teacher. The programs for primary school teachers are highly reputed (NCEE, 2013). Many young people prefer to be teachers because the public thinks highly of teachers (Kim, 2007). Teaching is a well-respected and well-paid job. There are four institutions that provide in-service training for teachers, Teacher collages, education faculties at universities, and education departments (Kim, 2007). Korean teachers are categorized as assistant teachers, counsellors, librarians, training teachers and nursing teachers (MOE, n.d.). In Turkey in their first year teachers are called 'practice teachers in training'.

The following are the required courses for any education department at Korean Universities: Educational Psychology, Educational Philosophy, Educational Sociology, Classroom Management, Field Pedagogy, art and Physical Education, Practice Teaching and Teaching Applications. In Turkey art and physical education courses are only available at some universities as elective courses for education faculty students. The other required courses are similar to their Korean equivalents in content.

Teacher candidates in Korea can only receive their first degree teaching certificate after having completed a three-year training period which includes observations, participation in teaching, and classroom management (Ingersoll, 2007). Unlike Turkey, students who have studied at departments other than education faculty departments can teach at secondary level if they can complete a teacher certificate course. In Turkey this was the case in the 1990s, especially when the Ministry of Education needed more teachers to employ at state schools than the applicants from relevant departments. English medium university graduates from any department, not necessarily from language-related programs, could apply to English language teacher positions at state universities.

The number of credits primary schoolteachers need to complete is only slightly different in Korea (145 credits) (Usher, 2014) from Turkey (152 credits) (YÖK, 2017), yet both countries have four year programs at universities for primary school teachers.

In Turkey there is no annual teacher recruitment test specifically for teachers, but there is a nationwide recruitment test which has different field area questions for different professions to be able to be employed by the state. In Korea, however, there is a separate 'Teacher Recruitment Test' administered by the Ministry of Education (Ministry of Education and Human Resources Development, 2006). 'To teach English at a private school, depending on the individual schools' policy, a candidate either directly applies to a particular school with a vacancy or takes the annual Private Teacher Selection Test conducted by the Private Schools Association' in Korea (Chung & Choi, 2016, p.6).

The next section explains English language education of the two countries.

English Language Education

In Korea, the concept of 'national religion' is replaced by 'national language' since it is a unifying power Koreans are proud of and it is quite homogeneous throughout the country. Lambert expresses this monolingualism as being 'ethnolinguistically homogenous' (1999). This situation is changing due to the increasing mobility of Koreans around the world, intermarriages and the migrant workers who are employed in Korea (Chung & Choi, 2016). English proficiency, in Korea today, is a symbol of prestige, 'modernity' (Lee, 2006), success and socioeconomic status (Choi, 2007). The attitude towards English in Turkey is not unlike the Korean attitude since the socio-political conditions of any developing country today require proficiency in English to survive in the global market. However, it

is unfortunately not possible to observe ‘the dedication and zeal’ (Demick, 2002) towards learning English in Turkey. The investments put in language learning in Turkish state schools differ from the more technology-oriented Korea.

Regarding with Turkey, three periods can be recognized in tracing the development of English language education in Turkey. The first period dates back to Tanzimat Period, the second half of the eighteenth century indicating westernization movements in the education system (Kırkgöz, 2005, 2007). This first period is just a historical recognition of the introduction of English in Turkish education and its spread in the whole country. The second period has started with implementing a particular English Language Teaching (ELT) curriculum reform in 1997. And finally, in 2005, the third period has just started in response to efforts to joining the European Union and therefore efforts to standardize ELT and adapt it to EU standards.

Every year about 15 billion dollars is spent on English language education in Korea (Jambor, 2011), while in Turkey about 26 billion dollars is spent for English language education (Chawla, Horn, Jain, Shruti, Sahmali, Sethi, Peker & Emil, 2014). Although English is the most popular foreign language in both countries, in both countries--because communicative approaches to teaching are not effectively employed-- the general public educated in state schools is unable to communicate in English even after graduation from high school. When it comes to studying English too, Koreans do study a lot. They go to cram schools after regular school hours (at about 5 o'clock) and arrive home late at night, usually at about 9:00 pm, sometimes even later, until midnight. Yet their methods of language study even when technology and apps are integrated, emphasize rote memorization of vocabulary and grammar rules. The teaching method is not inductive or discovery-oriented. This seems to be one of the major complaints about Korean education in general, and about English language education in Korea, in particular. The national Scholastic Aptitude test in Korea had serious backwash effects on the practices of English language studies. The Korean government had designed a National English Ability Test in 2013, but due to the technical difficulties of testing a large number of students simultaneously, and due to increasing expenditures of English language education cram schools, the government decided not to administer this national language test in the Korea (Chung & Choi, 2016).

After detailed explanation of the education systems, teacher education, and English language education, the next section discusses and draws conclusions.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This section aims to refer to the interviews with the Korean Educational counsellor in Turkey and a Korean parent in an attempt to shed light on the Korean education system to provide a holistic picture with a specific focus on language education as compared with its Turkish counterpart.

Education is and should be dynamic and each model whose student stakeholders stand out in the international standardized exams deserve a close examination. In language education too, there has been shifting focus from form-based to communicative approaches worldwide--and naturally in Korea as well--shaped by the context and the people (Menken and Garcia, 2010). The political position of countries always clearly reflects the reasons behind their educational reforms. After the end of dictatorship in Korea, education aimed to put weight on human-centeredness, autonomy and creativity. In the interview, Dr. Cho Yun-Soo expressed the fact that in the 1980s English was allowed to be taught as an extracurricular activity in primary schools for the first time. Before the Seoul Olympic Games in 1988, Koreans elected a president for the first time by a democratic vote and democracy was emphasized in education too. This reflected itself by adopting communicative methods in English language teaching accentuating listening and including English in the university examination, Dr. Cho Yun-Soo added. Schools were allowed to use different books from that of the government-suggested ones, yet they still needed government authorization. Dr. Cho Yun-Soo also mentioned that multimedia assisted learning has become very common in Korea today. Choi (2006)

further exemplifies the extent of the use of technology in Korean schools by the 'English Villages' project:

English villages' that were meant to provide a short-term full-English-immersion experience to K-12 students came into existence in several provinces throughout South Korea. Many native English speaking teachers were invited from abroad by the EPIK program and stationed in public schools. The government also allowed diversification in college admission procedures, and students excelling in English were granted automatic admission.

During the globalization process of Korea in the 1990s, to be able to survive as a competent country, Korea gave tremendous importance to education, said Dr. Cho Yun-Soo since it could not depend on agriculture or underground sources. While the government allocated a high percentage (4.5%) of its budget to research and development projects- about 350 thousand people are engaged in research and development projects today--plans were made to revitalize the communication-oriented English teaching in school curriculums aiming to meet not only present demands of its people, but also the anticipated future ones. Dr. Cho Yun-Soo stated that English became a course that students start studying even at kindergarten level today and it is a regular course at primary schools, starting in the third year. This is very similar to the case in Turkey. Actually in Turkey, English courses are offered starting from the second year of primary schools. According to the interviews conducted with Dr. Cho Yun-Soo and Myung Ryu, there seem to be a lot of similarities in the Turkish and Korean treatment of second language teaching. Overall, the attitude and the methodologies and classroom settings and classroom populations are similar. Both countries seem to aim at communicative approaches which do not seem to work in practice since memorization and focus on form still precedes communicative skills in the actual classrooms in both countries. English is 'just another course to pass', rather than an actual communication tool. One major difference between English language education in Turkey and Korea, according to the interviews, is that Turkish and English use the same alphabet with minor differences, unlike Korean and English. In the first semester of the third grade in Korea, students learn English through listening only, there is no written text in the course books. In the second semester of third grade, the Latin alphabet is introduced, and after fourth grade, reading and writing are introduced (Chung & Choi, 2016).

Korean students' perseverance was referred to with distaste and pride at the same time during the interviews, since although academically they stand out in international examinations, the suicide rate in Korea is quite high. About 30 people per 100 thousand commit suicide every year in Korea (OECD). Unfortunately, the interviews revealed that school stress is the number one reason for young adults to choose not to live any more. In the interview with the Korean parent of two, it was openly expressed that parents are actually worried about the long study hours and the stress on students to a great extent. Yet, because of the competitive environment, and because of the predominant wish to study at a prominent university, and later work at a big company in highly respected positions, Korean parents feel the pressure of sending their children to private schools or crams after school that their acquaintances prefer. No parent would want their children to be left behind their peers, socially, academically, and professionally. Even in state schools in Korea, native speakers of English are very popular teachers of English since Koreans and the Japanese are known to be the worst English-speaking Asians, Dr. Cho Yun-Soo explained.

It is also interesting that both the parent interviewed and the educational council resent how Koreans are good at written tests but when it comes to speaking, they have a lot of difficulty using their communicative competence skills in the target language. Turkish students or government officers, or academicians too, can test the required tests, but they are not the most fluent speakers of English because they have had years of English language instruction. For many students in Turkey, speaking English is not an attainable goal. Communicative activities seem to fail in both countries.

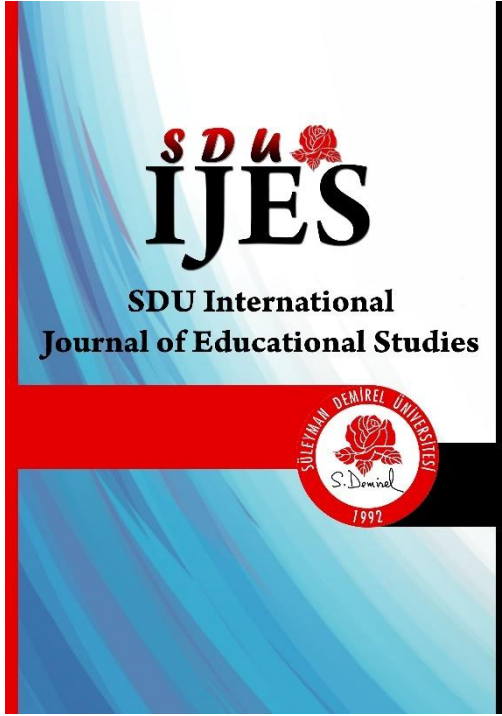
All in all, apparently sharing elements of an Asian culture in which individualism is still a foreign concept especially in rather conventional parts of the countries where governmental funding is insufficient to reach out, both Turkey and Korea are striving through some turbulences in their education systems, and English language teaching in particular. Rather than the more mechanical,

years and hours of courses or even the starting age of English language instruction in the national curriculum, or the teacher training requirements, the major difference between the two countries is their perspective and attitude towards education in general. While in both countries the communicative methods and technological assistance do not suffice to bring about students who can interact independently, and are actually, to put it bluntly, bad at speaking in interactive contexts, the ranking of Korean students at the top of the successful countries lists in international academic aptitude tests, such as The Program for International Student Assessment (PISA) can be adhered to their hardworking culture, and the emphasis put on academic success in Korea. It is not unexpected that with all the investments in education in Korea, with all the long study hours and social pressure on students for academic success, and high parental expectations Korea also ranks among the first three countries, lagging behind Singapore and Honk Kong in the world in Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) or Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) examinations. The present academic state of Korean students among their peers worldwide is a reliable predictor for the future of Korea, a country growing exponentially, and taking the lead in technology and science in the global market, the only obstacle being the unbearable stress on students.

REFERENCES

- Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. In A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (pp. 43-87). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Breen, M. (2017). *The New Koreans: The business, history and people of South Korea*. London: Rider Books.
- Chawla, M., Horn, R., Jain, S., Shruti, K., 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 (Vol. 4): Annex 3 (English)*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/427521468317960488/Annex-3>
- Choi, S. (2007). *한국사회에서 영어실력은 문화자본인가? [Is English Proficiency social capital in the Korean Society?]*. In J. Yoon (Ed.), *영어, 내 마음의 식민지. [English, Colonialism of My Heart]* (pp. 105-130). Seoul, South Korea: Dangdae.
- Choi, Y. H. (2006). Impact of politico-economic situations on English language education in Korea. *English Teaching*, 61(4), 3-26.
- Chung, J., & Choi, T. H. (2016). English Education policies in South Korea: Planned and enacted. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English education policy in Asia* (pp.281-299): Springer.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Cumings, B. (2011). *The Korean War: A history*. New York: Modern Library.
- Educational Testing Service. (2012). *Test and score data summary for TOEFL IBT tests and TOEFL PBT tests*. Retrieved from http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf
- Eurydice, (2018). Retrieved July 25, 2018, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Gursoy, E., Korkmaz, S. Ç., & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+4+ 4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 59-74.
- Ingersoll, R. M. (2007). Research on new teachers from a national perspective. Paper presented at the 2007 *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, April 9-13, 2007.
- İpek, C. (2009). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Cilt: 2. A. Balcı, (Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Jambor, P. Z. (2011). *English language necessity: What it means for Korea and non-English speaking countries*. Online submission. Retrieved from ERIC database. (ED528279)
- Kırkgöz, Y. (2005). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*, 159-175.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.

- Kim, J. (2006). *Religion and political attitudes in South Korea* (Doctoral dissertation, University of Tennessee). Retrieved from http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1812
- Kim, K. H. (2007). Exploring the interactions between Asian culture (Confucianism) and creativity. *Journal of Creative Behavior*, 41(1), 28-53.
- Lambert, R. D. (1999). A scaffolding for language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 137(1), 3-25.
- Lee, J. (2004). Multi-layered aspects of language policy: Implementing English education at elementary schools in Korea. *Working Papers in Educational Linguistics* 20(1), 71-87.
- Lee, J. (2008). *Multicultural education in South Korean public elementary schools: An analysis of teachers' experiences and perspectives and school curriculum*. (Unpublished doctoral dissertation). West Lafayette, IN: Purdue University.
- Lee, J. S. (2006). Linguistic constructions of modernity: English mixing in Korean television commercials. *Language in Society*, 35(1), 59-91.
- Menken, K., & Garcia, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York and London: Routledge.
- Mest & Kedi (2008). *Guideline for the structure of the education system in South Korea*. Seoul: Ministry of Education, Science and Technology & Korean Educational Development Institute.
- Ministry of Education and Human Resources Development. (2006). *영어교육혁신방안 정책참고자료 [Data for policy on innovation of English education]*. Seoul, South Korea: Ministry of Education and Human Resource Development.
- Ministry of Education, Republic of Korea. (n.d.). *Higher education*. Retrieved January 12, 2018, from <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>
- Ministry of Education, Republic of Korea. (n.d.). *Teacher education and finance: Teacher education and teachers' welfare organizations*. Retrieved January 12, 2018, from <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020109&s=english>
- Ministry of Education, the 18th National Educational Council. (n.d.). Retrieved September 10, 2018, from http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- National Center on Education and the Economy. (2013). *South Korea: Teacher and Principal Quality*. Retrieved January 12, 2018, from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/>
- OECD. (2013). *Asian countries top OECD's latest PISA survey on state of global education*. Retrieved October 12, 2013, from <http://www.oecd.org/newsroom/asian-countries-top-oecd-s-latest-pisa-survey-on-state-of-global-education.htm>
- Study in Korea. (n.d.). *Guidebook for International Students*. Retrieved January 12, 2018 from <http://www.studyinkorea.go.kr/res/guide/studyinkoreabook.pdf>
- The World Bank. (2010). *Gross domestic product ranking table*. Retrieved from <http://databank.worldbank.org/data/download/GDP.pdf>
- The World Bank. (2015). *DataBank: World development indicators*. Retrieved January 12, 2018 from <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.ADT.LITR.ZS&country=KOR#>
- Tobe, F. (2011, March 30). *South Korea moving ahead with R-Learning program*. Retrieved May 4, 2010, from <http://robohub.org/south-korea-moving-ahead-with-r-learning-program/>
- Usher, A. (2014). *The Korean academic credit bank: A model for credit transfer in North America?* Toronto: Higher Education Strategy Associates.
- World Data on Education: VII ed. 2010/11. (2011). Paris: UNESCO.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2017). *Eğitim Fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved January 10, 2018, from <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382>
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), (2017). *Türlerine göre akademik birim sayıları, 2016 – 2017*. Retrieved January 10, 2018 from https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2017/2017_T107.pdf



SDU International Journal of Educational Studies

The Research of Changes in the Reading and Writing Habits of the Youth

Sümeyye Konuk¹
¹Trakya University

To cite this article:

Konuk, S. (2018). The research of changes in the reading and writing habits of the youth. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 13-32.

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

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

Gençlerin Okuma ve Yazma Alışkanlıklarındaki Değişimlerin İncelenmesi**

The Research of Changes in the Reading and Writing Habits of the Youth

Sümeyye Konuk^{1*}

¹Trakya Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0003-0896-0711

Geliş Tarihi: 16/08/2018

Kabul Ediliş Tarihi: 08/10/2018

Özet

Bu çalışmada, popüler bir e-okuma ve e-yazma uygulaması olan wappad'e dair kullanıcı görüşleri incelenmiş, gençlerin okuma-yazma alışkanlığına dair yaşanan değişiklikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada açıklayıcı durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler anketle 75 wappad kullanıcılarından elde edilmiş ve NvivoPro-11 programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Uygulamayı ağırlıklı olarak lise ve üniversite öğrencileri kullanmaktadır. Uygulama ülkemizde son dört yıldır daha çok rağbet görmektedir. Uygulama kullanıcıları arasında yoğun bir yazar-okur etkileşimi bulunmakta, yazar olan kullanıcılar yazar-okur etkileşimli metinler oluşturmaktadır. Kullanıcılarının çoğu popüler bir yazar olabilmek için uygulamayı tercih etmekte ve keşfedilmeyi hedeflemektedir. Katılımcıların yarısından çoğu gizli kimlikle uygulamayı kullanmakta ve gizli kimlik kullanımının kullanıcıyı özgürleştirdiğini düşünmektedir. Katılımcıların ilgisini en çok uygulamadaki romantik konulu hikâyeler çekmektedir. Katılımcıların yarısına yakını uygulamada üç saat ve üzerinde zaman harcamaktadır. Katılımcılar uygulamada yazmaya kıyasla okumaya daha çok ilgi göstermektedir. Katılımcıların yarısından çoğu uygulamanın okuma ve yazma alışkanlığı kazandırdığını ve bu becerileri geliştirdiğini düşünmektedir. Katılımcılar klasik yazarlar kadar amatör yazarları da okumayı tercih etmektedir. Akıllı telefona entegre çalışan uygulamanın çevrimdışı kullanım olanaklarıyla her an ulaşılabilir olması gençlerin beğenilerini kazanmaktadır. Uygulamada, katılımcıları uygunsuz içerikli hikâyeler, olumsuz yorumlar, kullanımda yaş sınırı olmayışı ve okunma oranlarındaki adaletsizlik rahatsız etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Wappad, E-okuma, E-yazma

Abstract

In this study, one of the popular e-reading and e-writing applications (wappad) used by young people was searched. In this way changes in the reading and writing habits of young people in the modern age are examined. The single nested case which is one of the descriptive case studies was used in research. The data were obtained from a survey of 75 wappad users and analyzed by content analysis using the NvivoPro-11 program. In the light of participant opinions, the research findings are as follows. The application is mainly used by high school and university students. The application has been widespread over the past four years in our country. There is an intensive writer-reader interaction in the application. Texts are created with the interaction of readers and writers in the application. Many participants aim to be discovered as a popular writer thanks to the application. More than half of the participants use the application with a secret identity and think that secret identity frees users. The romantic stories attract the attention of the participants in the first line. Nearly half of the participants spend three hours or more in the application and make lengthy readings. Compared to writing, the demand for reading is higher in the application. Most of the participants think that the application has acquired reading and writing habits and developed these skills. Participants prefer to read amateur authors as well as classic authors. The

* İletişim: Sümeyye Konuk, Trakya Üniversitesi, sumeyyekonuk@gmail.com

**Bu çalışma 20-22 Nisan 2018 tarihinde Üsküp-Makedonya'da gerçekleştirilen II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

application integrated with the smartphone is gaining popularity among young people because of using offline and being available at any time. Texts with inappropriate content, negative comments, no age limit, injustice in reading rates are disturbing the participants.

Key words: Wappad, E-Reading, E-Writing

GİRİŞ

Günümüzde, geleneksel okuma-yazma yöntemleri teknolojinin nimetleriyle yavaş yavaş yerini elektronik yöntemlere bırakmaya başlamıştır. Altun'a (2002) göre e-okuma farklı medya türleri ile zenginleştirilmiş metinlerin ekran üzerinden uzamsal bir seyir ile okunmasıdır. Güneş'e (2010) göre eskiden basılı kitaplar, gazeteler ve dergilerle yayılan bilgi günümüzde internet, bilgisayar gibi elektronik araçlarla yayıldığından ekran okuma denilen yeni bir okuma türü ortaya çıkmıştır. Maden (2012) e-okuma için ekran veya elektronik okuma tabirini kullanmış, günümüzdeki bireylerin e-okumayla çok sık karşılaştığını ve farkında olmadan bu okuma türünü sıkça kullandığını ifade etmiştir. Macit ve Demir (2016) ise e-okumanın sürekli değişim ve gelişim hâlinde olan bir eylem olduğuna dikkat çeker ve e-okuma için "bilgisayar ve internet teknolojisi geliştikçe e-okuma değişikliğe uğrayacaktır" (s.1651), der. E-okuma, "metin arama ve işaretleme, font boyutunu ayarlayabilme, dipnot oluşturma ve birden fazla kitabı hafızasında saklayabilme" gibi okuyucuya kolaylıklar sağlayan yeni bir okuma biçimidir (Mutlu, Korkut, Yılmaz, 2006, s.1651). Ercan ve Ateş'e (2015) göre "bilginin elektronik ortamda depolanması, e-kitaplar, e-gazeteler ile internet üzerinden yapılan okumalar, okuma materyali açısından bir değişiklik oluşturmuş ve böylelikle metinlerin kâğıt üzerinden okunmasının yanı sıra ekrandan okunması günlük hayatın sıradan bir eylemi hâline gelmiştir" (s.399). E-okumanın yapılabilmesi için görüldüğü üzere elektronik bir okuma içeriğinin olması gerekir. Bu içerik e-kitap, e-gazete, e-dergi gibi isimlerle karşımıza çıkar ve başa gelen "e" harfi dijital ortamı temsil eder. Oxford online sözlükte e-kitap "basılı kitabın bir bilgisayar veya özel olarak tasarlanmış elde kullanılan bir cihazda okunabilen elektronik versiyonu" şeklinde tanımlanır (Oxford Dictionary). Soydan'a (2012) göre "e-kitap (elektronik kitap) bir kitabın sayısal ortamdaki kopyası ya da doğrudan elektronik ortamda kitap olarak yazılmış içeriktir ve basılı kitaplardan farklı olarak elektronik ortamda kullanılmak üzere hazırlanır" (s.389). Asutay'a (2009) göre elektronik ortamda üç tarzla metin oluşturulur, bunlar: "Birincisi geleneksel metinlerin elektronik ortamlara aktarılması biçim ve hipermetin yapısı açısından yeniden düzenlenmiş hâlleri, ikincisi amatör veya profesyonel kişiler tarafından yazılan ve elektronik ortamlara aktarılan metinler, üçüncüsü ise birden fazla yazarın birbirine eklemeler ile oluşturduğu ortak metinlerdir" (s.66). Soydan ve Asutay'ın tanımından anlaşılacağı üzere dijital içerik iki şekilde oluşmaktadır: basılı kitabı dijital ortama aktarma, doğrudan dijital ortamda içerik oluşturma. Doğrudan dijital ortamda yazma işlemi ise karşımıza "e-yazma" kavramını çıkartmaktadır. "Bilgisayar veya internet ortamında yazı yazmanın kâğıda yazmaya göre farklılıkları bulunur: bilgisayarda yazdığımız metin üzerinde gerekli düzeltmeleri kolaylıkla yapabilirsiniz, yazdıklarımızı çeşitli resim, fotoğraf ve müziklerle zenginleştirebilirsiniz ayrıca internet yoluyla yazılarınızı okuyucular veya arkadaşlarınızla anında paylaşıp onların yorumlarını öğrenebilirsiniz" (MEB, 2015, s.123). Gezginci (2016) "günümüz dijital yayıncılığının hem yaratıcı hem de alımlayan özne konumuna geçerek okuyucu rolünü de üstlenen yeni bir yazar türü" (s.271), ortaya çıkardığını söyler. Bu yeni yazar türü okuyucu ile etkileşim hâlinindedir, onların isteklerini metnine yansıtır veya okuyucuların metnine müdahalesine izin verir. Kaleci ve Korkmaz (2016) "bilgisayar ortamında hazırlanan yazılı metinlerin hiçbir zaman son ürün olmayacağını, başkalarının mevcut ürünün üzerinde değişiklikler yapabileceğini, geliştirebileceğini, dahası yepyeni bir metin ortaya çıkarabileceğini" (s.183), söyler.

Okuma-yazma eylemlerinin dijital ortamda gerçekleştirilmesi ve yazılı içeriğin dijital ortamda oluşturulması dijital okuryazarlık kavramını ortaya çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) de bu değişimler karşısında kayıtsız kalmamış ve 2017 Türkçe dersi öğretim programında e-posta, blog ve sosyal medya mesajı gibi metin türlerine yer vermiştir (MEB, 2017). Elektronik ortamdaki bu metinler genel olarak hipermetin olarak adlandırılır. Asutay (2009) hipermetini "elektronik ortamlarda ses, görüntü, metin ve grafik gibi çoğunlukla pek çok medyanın bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuş ve çoklu medya bilgileriyle okumayı gerektiren internet dünyasının yaşamımıza kattığı

bir tür” (s.69), olarak tanımlar. Narin (2016) hipermetinlerin çevrimiçi platformda bir metinden başka metinlere linkler ve etiketler aracılığıyla erişim sağladığını böylece “minimal veri parçalarının birbirlerine bağlanarak çok katmanlı bir yapıya döndüğünü kısacası hipermetinsel özellikler sayesinde doğrusal, büyük ölçüde tamamlanmış, başlangıcı ve sonu belli haber metinlerinin yerini ağ üzerinde çeşitli bilişsel kategorilerle birbirine bağlanmış parçalı ve nihai bitişten yoksun enformasyon parçalarına” (s.143), bıraktığını söyler. Gezgin (2016) hipermetinleri “bağlantılı metinler olarak” adlandırır ve hipermetinlerin “yazar, metin ve okur denkleminde yeni bir anlayış oluşturma sürecinde” (s.271), olduğuna dikkat çeker.

Çağımızda okuma ve yazma alışkanlıklarımızın dijital ortama taşınmış olması, bir takım yeni uygulamaların üretilmesine ve kullanılmasına olanak sağlar. Bu uygulamalardan biri wappad'dir. Wappad uygulaması internet sayfasında kendisini “Neyle ilgileniyor olursan ol, hepsi Wappad'de ücretsiz: Wappad, okurlar ve yazarlar için dünyanın en büyük topluluğu.” şeklinde tanımlanmaktadır (Wappad). Tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi elektronik cihazlardan web tabanlı olarak kullanılan bu uygulama, 2006 yılında, Allen Lau ile Ivan Yuen tarafından Kanada merkezli kurulmuştur. Taşınabilir cihazlar üzerinden kullanılabilir olmasına vurgu yapmak için wappad şu sloganı kullanır: “Wappad'i yanında götür – her yerde, çevrimdışı olduğunda bile, oku ve yaz” (Wappad). Kullanıcılarını birer okur ve yazar olarak kabul eden uygulama ücretsizdir. Katılımcıların tercihleri ile oluşan tematik bir yapısı vardır. Okur ve yazarlar bu tematik yapıya, uygulamanın “keşfet” başlığından kolayca ulaşabilirler. Ayrıca yazar ve okurlar yazılanlara oy verme, yorum yapma, özel mesaj yazma gibi yollarla birbirileri arasında iletişim kurabilirler. Wappad özelliklerinden anlaşılacağı üzere hipermetinlerin üretildiği bir e-okuma/e-yazma uygulamasıdır ve katılımcıları farkında olsalar da olmasalar da e-okur ve e-yazardır. Wappad yazarları, uygulamadaki “hikâye oluştur” seçeneği ile istedikleri zaman aralıklarıyla bölüm bölüm hikâyelerini yazabilir, hikâyelerine kapak tasarlayabilir, ses, müzik, video gibi medya araçları ekleyebilir. Bu bakımdan wappad hikâyelerine “dijital öykü” denilebilir. Dijital öyküleme, senaryolaştırılmış yazılı bir metnin birçok işitsel ve görsel unsurla birleştirilmesi ve çeşitli ses ve görsellerle desteklenerek dijital ortama aktarılmasıdır (Uslupehlivan, Kurtoğlu Erden ve Cebesoy, 2017). Görüldüğü üzere dijital ortamda yapılan okuma ve yazma faaliyetleri hem günlük hayatta hem de eğitim-öğretim hayatında yerini almıştır. Yine konuyla ilgili olarak e-okuma/yazma eylemlerinin öğretim sürecinde kazandırılmasına yönelik farklı araştırmalar bulunmaktadır (Anameriç ve Rukancı 2003; Asrak Hasdemir, 2012; Asutbay, 2007; Bozkurt, 2013; Güneş ve Susar Kırmızı, 2014, Önder, 2011; Öngöz, 2011; Ulusoy, 2016; Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice, 2011; Yıldız ve Abdüselam, 2016). E-okuma ve yazma ile ilgili bu araştırmalar aslında ülkemizde, e-okuma ve yazma etkinliklerinin tercih edildiğine de işaret etmektedir. Yine son dönemlerde, alanyazında, farklı disiplinlerdeki araştırmacılar, farklı bakış açılarıyla wappad ile ilgili çalışmalar yapmaya başlamıştır. İletişim alanından Binark (2016) wappad'de bir öykü oluşturma veya bir başkasının öyküsünü yorumlamayı akıllı telefonlar ile bağlantılı olma hâli kapsamında ele alırken Uzundumlu (2015) çalışmasında, wappad'i sosyal medyalardan biri olarak değerlendirip tarama kaynağı olarak kullanılmıştır.

Türkiye wappad'in en çok kullanıldığı dört ülkeden biridir. İlk dörtteki diğer ülkeler şöyledir: Amerika Birleşik Devletleri, Hindistan, Filipinler (Wikipedia). Ülkemizde wappad'in bu kadar popüler olması araştırılması gereken bir konudur. Bunun yanı sıra ana dili eğitimi kapsamında yer alan temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme), internet ve bilgisayar kullanımları ile kapsamları genişlemiştir. Bu bakımdan gençlerin dijital okuryazarlığa ilişkin bakış açılarını görmek e-okuma ve e-yazma becerilerinin öğretiminde, eğitimciler için ipuçları sunabilecek olması bakımından önemlidir. Yukarıdaki kuramsal çerçeveden hareketle, bu çalışmada, çoğu üniversite ve lise çağında olan wappad kullanıcıları gençlerin dijital ortamda gerçekleştirdiği e-yazma ve e-okumaya ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın “Wappad kullanıcılarının e-okuma ve e-yazma ile ilgili görüşleri nelerdir?” problemi doğrultusunda araştırılan alt problemleri şöyledir:

1. Katılımcıların uygulamadaki kullanıcı kimliği tercihleri ve bunun sebepleri nelerdir?
2. Katılımcıların okuma ve yazmada ilgi alanları nelerdir?
3. Katılımcıların uygulamada okuyup/yazdığı kitap sayısı ve uygulamaya günlük ayrılan süre ne kadardır?

4. Uygulamanın okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaya katkısına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
5. Uygulamanın yaygınlaşması hakkında katılımcı görüşleri nelerdir?
6. Katılımcıların uygulamada en çok beğendikleri özellikler nelerdir?
7. Katılımcıların uygulamada rahatsızlık duyduğu özellikler nelerdir?
8. Uygulamada okur ve yazar arasında mesaj/yorum yoluyla kurulan iletişimde konular nelerdir?
9. Katılımcıların klasik veya amatör yazarları okuma tercihine ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Katılımcıların basılı eser yazma veya dijital eser yazma tercihine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada (açıklayıcı durum çalışması desenlerinden) iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır (Aytaçlı, 2012). Burada tek durum dijital okur yazarlık iken iç içe geçen alt kavramlar e-okuma ve e-yazmadır. Veriler wattpad uygulamasının katılımcılarından anketle toplanmıştır. Çalışma grubunu uygulama kullanıcısı 75 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler şöyledir:

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	62	%88,5
	Erkek	8	%11,4
Yaş	10-15	15	%21,4
	16-20	31	%44,3
	21-25	12	%17,1
	26-30	8	%11,4
	31 ve üzeri	4	%5,7
Medeni durumu	Bekar	61	%87,4
	Evli	7	%10
	Boşanmış	2	%2,8
Çalışma durumu	Öğrenci	49	%70
	Çalışan	13	%18,6
	İş arayan	2	%2,9
	Çalışmayan	6	%8,6
Eğitim durumu	Ortaokul	9	%12,9
	Lise	35	%50
	Üniversite	26	%37,1

Araştırma kapsamında kadın ve erkek eşit sayıda katılımcıya anket gönderilmiştir. Buna karşın kadınların ankete katılmada erkeklere göre daha istekli oldukları görülmüştür. Ulaşılan erkeklerin çoğu ankete katılmamıştır. Ankete %88,5 oranında bayan, %11,4 oranında erkek katılmıştır. Ankete katılanların yaş grubu yığılmaları birinci sırada %44,3'le 16-20 yaş aralığında, ikinci sırada %21,4 ile 10-15 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların en küçüğü 10 yaşında iken 26 yaş üstü olan %17,1 oranında katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların %70'i öğrencidir. Bu oldukça önemli bir orandır. Uygulamaya daha çok öğrencilerin ilgi duyduğu görülmektedir. Katılımcılardaki %70'lik öğrenci grubunun eğitim durumuna göre yarısı lise öğrencisidir. Daha sonra sıralamada %37,1 ile üniversite ve %12,9 ile ortaokul öğrencileri gelmektedir. Uygulamanın lise öğrencileri tarafından ağırlıklı rağbet gördüğü görülmektedir.

75 katılımcı arasından anketin e-okuma bölümüyle ilgili soruları cevaplayanların sayısı 58, e-yazma bölümüyle ilgili soruları cevaplayanların sayısı 42'dir. 12 katılımcı sadece yazma amaçlı, 28 katılımcı sadece okuma amaçlı uygulamayı kullandığını belirtmiştir. Bulgular bölümündeki araştırmaya ilişkin katılımcı yüzdeleri, anket bölümlerine verilen bu katılımcı sayıları üzerinden hesaplanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların uygulamayı kullanım amacı

Okumak	Yazmak	Okumak + Yazmak
--------	--------	-----------------

%40	%17,1	%42,8
-----	-------	-------

Katılımcıların %17,1'si sadece yazmak, %40'ı sadece okumak, %42,8'i de hem okumak hem de yazmak amacıyla uygulamayı kullanmaktadır. Yalnızca okuma yapanların sayısı katılımcıların yarısına yakın bir sayıdadır. Bu durum yazmaya ilgi duyan ve okura ulaşmak isteyenler için elverişli bir ortam hazırlamaktadır.

Veri toplama için kullanılan anket formunda çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Bu sorular olgusal sorular, davranış soruları, tutum soruları ve bilgi soruları şeklinde çeşitlenmektedir (Balcı, 2013). Her bir araştırma sorusu kapsamında açık uçlu ve çoktan seçmeli olmak üzere katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle Nvivo Pro 11 nitel analiz programından faydalanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların cevaplarından hareketle kodlamalar yapılmış bu kodlamalardan tümevarım analiziyle kategoriler oluşmuştur. Böylece katılımcı görüşleri üzerine temalar ve alt temalar oluşmuştur.

BULGULAR

“Katılımcıların uygulamadaki kullanıcı kimliği tercihleri ve bunun sebepleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Kullanıcı kimliğine ilişkin katılımcı görüşleri

Kullanıcı kimliği	Gerçek kimlik: %45,7	Gizli kimlik: %54,3	
Gerçek kimlik kullanımı popülerlik sağlar mı?	Evet: %28,6	Hayır: %38,6	Kararsız: %32,9
Gizli kimlik kullanımı özgürlük sağlar mı?	Evet: %62,9	Hayır: %20	Kararsız: %17,1

Bu bölümde “Katılımcıların okuma ve yazmada ilgi alanları nelerdir?” araştırmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların cevaplarına göre en çok söylenenden en az söylenene göre ilgi alanı tercihleri Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların ilgi alanları

1. Romantik %24,2	6. Korku %4,6	11. Macera %3,1
2. Genel Kurgu %19,5	7. Aksiyon %3,9	12. Şiir %3,1
3. Fantastik %17,1	8. Gerilim/Gizem %3,9	13. Hayran Kurgu %2,3
4. Mizah %5,4	9. Bilim Kurgu %3,1	14. Polisiye %0,7
5. Tarihi Kurgu %4,6	10. Genç Kız Edebiyatı %3,1	15. Spiritüel %0,7

Aşağıda hayran kurgu ile ilgili örnek katılımcı (K) görüşüne yer verilmiştir.

- *K25. Ben wattpad'e HiLeon sayesinde üye oldum ve onlarla ilgili ya da MirBor-MirAn, BerSu, SelCün ile ilgili hikâyeleri okudukça ya da yazdıkça mutlu oluyorum. Çünkü Vatanım Sensin'de HiLeon ile ilgili güzel sahneler yazılmıyor ya da yazılsa da kesilebiliyor.*

“Katılımcıların uygulamada okuyup/yazdığı kitap sayısı ve uygulamaya günlük ayırdıkları süre ne kadardır?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Uygulamada katılımcıların okuyup/yazdığı kitap sayısı ve harcadığı süre

Uygulamada harcanan süre	1-2 saat %54,3	3-4 saat %17,1	5-6 saat %11,4	7 saat ve üstü %17,1
Uygulamada okunan hikâye sayısı	1-10 hikâye %13,7	11-20 hikâye %12	21-30 hikâye %12	31+ hikâye %62,1

Uygulamada yazılan hikâye sayısı	1-2 hikâye %42,8	3-4 hikâye %21,4	5-6 hikâye %21,4	7+ hikâye %14,2
----------------------------------	---------------------	---------------------	---------------------	--------------------

Katılımcıların %54,3'ü uygulamada 1-2 saat zaman geçirirken %17,1'i 3-4 saat zaman geçirmektedir. Ancak günde 7 saat ve üzerinde zaman geçiren %17,1'lik bir grubun olması oldukça şaşırtıcı bir bulgu olmuştur. Katılımcıların %62,1'i 31 ve üzerinde hikâye okuyarak uygulamada uzun okumalar gerçekleştirmektedir. Katılımcıların %42,8'inin 1-2 e-hikâye yazdıkları görülmektedir.

“Uygulamanın okuma ve yazma alışkanlığı kazandırıp kazandırmadığına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Okuma yazma alışkanlığına ilişkin katılımcı görüşleri

Okuma alışkanlığı kazandırma	Evet %77,6	Hayır %13,8	Kararsız %8,6
Uygulamadan gelen telefon bildirimlerinin okumaya teşviki	Evet %72,4	Hayır %15,5	Kararsız %12,1
Yazma becerisini geliştirme	Evet %80	Hayır %17,5	Kararsız %2,5
Yazma alışkanlığı kazandırma	Yazmaya wattpad ile başlayanlar %79,1	Önceden de yazma etkinliklerinde bulunanlar %20,9	

Katılımcıların %77'si uygulamanın okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünmektedir. Katılımcılara, takip ettikleri e-hikâyeyle ilgili uygulamadan gelen bildirimlerin okumaya teşvik edip etmediği sorulmuştur. Katılımcıların %72,4'ü e-hikâye takibinde bunun işe yaradığını düşünmektedir. Katılımcılara, yazma alışkanlığı ile ilgili hikâye yazmaya ne zaman başladıkları sorulmuştur. Katılımcıların %79,1'i yazmaya ilk defa wattpad ile başladıklarını ifade etmiştir. Katılımcılara, uygulamanın yazma becerilerini geliştirip geliştirmediği sorulmuştur. Katılımcıların %80 bu uygulama sayesinde yazma becerilerinde gelişmeler olduğunu düşünmektedir. Aşağıda konuyla ilgili örnek katılımcı (K) görüşlerine yer verilmiştir.

- *K17. (Katılımcı17) Okuyucu eleştirileri yazarların kendilerini geliştirmelerini ve yanlışlarını görmesini sağlıyor bence*
- *K28. Wattpad muhteşem bir şey. Her tür kitap okumaya çalışıyorum. İnanılmaz bir zevk alıyorum. Harika bir şey. Okurken kendimi durduramıyorum ve ayrıca kitap okuma alışkanlığına çok yardımcı.*
- *K32. Takip ettiğimiz hikâyeden bildirim gelmesi ve kaldığımızı yeri göstermesi güzel bir özellik*
- *K46. Wattpad okuma kültürünü kaybetmememizi sağlıyor faydalı buluyorum*
- *K53. Bence wattpad mükemmel hem gençleri kitap okumaya hem de yazmaya teşvik ediyor*

“Uygulamanın yaygınlaşması hakkında katılımcı görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Uygulamanın yaygınlaşmasına ilişkin katılımcı görüşleri

Uygulamayı kullanım yılı	1-2 yıl %45,7	3-4 yıl %48,6	5-6 yıl %5,7
Okura doğrudan ulaşım olanağı	Evet %90,2	Hayır %4,9	Kararsız %4,9
Hikâyeyi arkadaşlarına tavsiye etme	Evet %96,6	Hayır %3,4	
Hikâye basılı olsa satın alma	Evet	Hayır	Kararsız

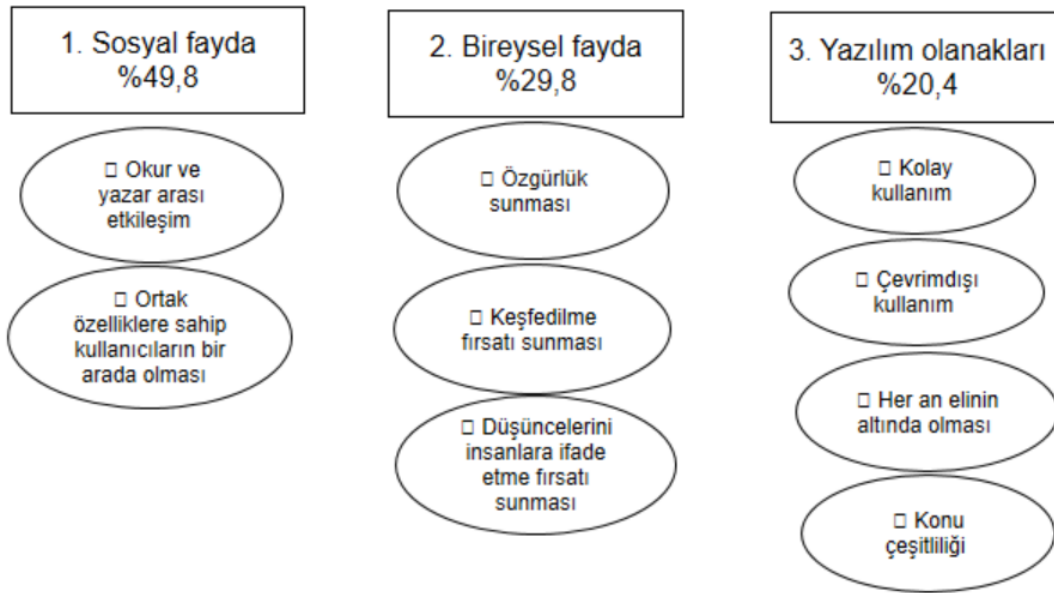
%58,6

%25,9

%15,5

Wattpad 2006 yılında kurulmuş 12 yıllık bir uygulamadır. Katılımcıların %48,6'sı 3-4 yıldır, %45,7'si 1-2 yıldır, %5,7'si de 5-6 yıldır bu uygulamayı kullanmaktadır. Katılımcılara, uygulamayı kullanmaları konusunda okura doğrudan ulaşmalarının etkili olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların %90,2'si bu okura doğrudan ulaşabildikleri için uygulamayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılara, uygulamada okuduğu e-hikâyeleri günlük hayattaki arkadaşlarına tavsiye edip etmeyecekleri sorulmuştur. Katılımcıların yalnızca %3,4'ü tavsiye etmeyeceğini belirtmiştir. Katılımcılara, uygulamada okudukları e-hikâyelerin basılı olarak satılması durumunda satın alıp almayacakları sorulmuştur. Katılımcıların %58,6'sı yani yarısından çoğu satın alacağını ifade etmiştir.

Bu bölümde “Katılımcıların uygulamada en çok beğendikleri özellikler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevapların analizi sonrasında üç tema ve dokuz alt tema oluşmuştur.



Şekil 1. Uygulamada beğenilen özellikler

Aşağıda her bir alt tema için örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Sosyal fayda %49,8

- Okur ve yazar arası etkileşim
 - K14. *Satır içi yorumları ve wattys'in olması*
 - K57. *Hikâye bölümü paylaştığım saat gece yarısı bile olsa anında gelen oylar ve yorumlar*
- Ortak özelliklere sahip kullanıcıların bir arada olması
 - K43. *Okumayı yazmayı seven insanların bir arada olması dolayısıyla daha kaliteli sosyal bir ortam*
 - K55. *Sanırım benimle aynı yazarları taşıyan insanların eserlerini okumak ve onlarla yaralarımızı birlikte iyileştirmeye çalışmak*

Bireysel fayda %29,6

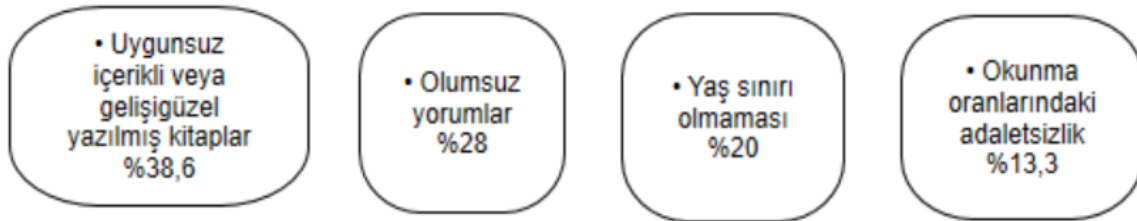
- Özgürlük sunması
 - K27. *Herkesin özgürce istediği kitabı okuyup istediği kitabı yazabilmesi.*

- K41. Daha önce yazdığım şeyleri kimseye göstermezdim, burada kendimi özgür ve daha cesaretli hissediyorum.
- Keşfedilme fırsatı sunması
 - K51. Değerli yazarların keşfedilmesini ve gereken değeri görmesini sağlamasını seviyorum
 - K63. Yazmak her şey benim için. Hayallerim demek. Küçüklüğümden beri hayalini kurduğum şeye, yavaş yavaş yaklaşmak.
 - K39. Hayale götüren kervan
 - K19. Genç yazarları keşfetmek için harika bir uygulama
 -
- Düşüncelerini insanlara ifade etme fırsatı sunması
 - K64. Yazdığım şeyleri insanlar ile paylaşma imkânı buluyorum ve yeni dostluklar ediniyorum.
 - K61. Yazdıklarımı, insanlarla paylaşabilmeme vasıta olması

Yazılım olanakları %20,4

- Kolay kullanım
 - K20. Hikâyelere müzik ekleyebilmek müthiş bir artı
 - K25. İsteddiğin kadar yazıp istediğin düzenlemeyi ve eklemeyi yapabilme
 -
- Çevrimdışı kullanım
 - K21. İnternet o an olsun veya olmasın otobüste, misafirlikte ve bazen evde kurtarıcı.
 - K33: Sık kitap okuyan biri olarak her an çevrimdışıyken bile elimin altında kitap olmasını çok seviyorum.
 - K49. Çok fazla okuduğum için sürekli yanımda olan sanal kütüphanem gibi çevrimdışıyken bile.
- Her an elinin altında olması
 - K22. İsteddiğimde istediğim zaman okuyabilmek yazabilmek ve bunu paylaşabilmek
 - K24. Her zaman kâğıt kalem bulamıyorum. Ama cep telefonum her zaman yanımda. Ne zaman canım sıkılsa bir şeyler yazıyorum ve ortaya bir kurgu çıkıyor. Sanırım sosyal olmamın bunda etkisi var.
- Konu çeşitliliği
 - K15. İlgi alanına giren hikâyeleri kolayca bulabilme ve istediğimiz tarzda kitaplara erken ulaşma
 - K44. Hikâyeler! Her telden bir sürü hikâye!

Bu bölümde “Katılımcıların uygulamada rahatsızlık duyduğu özellikler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların verdiği cevapların analizi sonrasında dört tema oluşmuştur.



Şekil 2. Uygulamada beğenilmeyen özellikler

Aşağıda her bir tema için örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Uygunsuz içerikli veya gelişigüzel yazılmış kitaplar %38,6

- K40. Çok fazla +18, pedofili, tecavüz vb. uygunsuz içerikler mevcut, ben wattpad kullanacak yaşta çocuğum olsa izin vermem
- K41. İçinde cinsel içerik ve kadına şiddet olan kitapların bol olması
- K60. Denetim konusu... Edebiyatımızı kirletecek o kadar çok kitap var ki... (Bunlara gösterilen rağbet de bir miktar kirletildiğinin göstergesidir.)

- K70. Özgürce, sapıkça duygularla yazıyor olabildiğimiz konular.

Olumsuz yorumlar %28

- K49. Eleştiri adı altında hakarete yeltenen okuyucu adı altındaki kişiler
- K69. Sevmedikleri hikâyeye sürekli kötü yorum yapan ve en sonunda yazarı bıktıran kişiler.

Yaş sınırı olmaması %20

- K38. Her yaştan çocuğun katılabiliyor olması
- K42. İtiraf etmek gerekirse çocukların uzak durması gerek
- K56. Henüz ergenlik çağındaki gençlerin yaşlarını fazlasıyla aşan +18 hikâyeler yazıp okuması-
- K58. Lütfen çevrenizdeki 13 yaş altı çocukları wattpad'den uzak tutun

Okunma oranlarındaki adaletsizlik %13,3

- K13. Badboy kitaplarının daha çok okunması
- K24. Sıralama algoritmasının hatalı olduğunu düşünüyorum. Bir de klişe hikâyeler, kim ne derse desin, çok rağbet görüyor. Bu wattpad'den değil, kullanıcılardan kaynaklı
- K60. Watts yarışmalarında okunma oranı çok kitapları göz önüne almaları

Bu bölümde “Uygulamada okur ve yazar arasında mesaj/yorum yoluyla kurulan iletişimde konular nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Uygulamadaki yazarlara mesaj ve yorum yoluyla okurların onlardan neler istedikleri ve ayrıca okurlara da mesaj ve yorum yoluyla yazarlardan neler istedikleri ayrı ayrı sorulmuştur. Ancak yazarın ve okurun gözünden isteklere ilişkin aynı üç temanın oluştuğu görülmüştür.

Tablo 8. Mesaj/yorum yoluyla kurulan iletişimdiki konular

	Yeni hikâye bölümü	Kurguya yönelik istekler	Gelecek hikâye bölümüne yönelik ipuçları “spoiler”
Okura göre okurun yazardan istekleri	%50	%32,32	%17,68
Yazara göre okurun yazardan istedikleri	%61,11	%22,22	%16,66

Aşağıda her bir tema için örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Yeni hikâye bölümü

- K32. Heyecanla başladığım kitaba maalesef aynı heyecanla devam edemiyorum bölümlerin yazılmasını bekliyorum
- K48. Sonraki bölümün son bölümü unutturacak kadar geç gelmemesini yazardan isterim
- K27. Genellikle okurlar sürekli bir beklenti içinde oldukları için bölümü hemen yazıp paylaşmamı istiyorlar.

Kurguya yönelik istekler

- K24. Yeni bölüm istemek klasiktir. Bunun dışında hikâyenin mutlu sonla bitmesini isterler
- K40. Kurgunun daha hızlı ilerlemesi ya da erken bölüm gelmesi
- K61. Onlara sürekli bir yerde takılı kaldıklarını başka fikirler ve oyuncular eklemeleri gerektiğini söylüyorum.

Gelecek hikâye bölümüne yönelik ipuçları “spoiler”

- K9. Yeni bölüm hakkında spoiler isterim
- K21. Önerilerde bulunurum ve onları tebrik ederim. Spoiler istesem bile bazen söylemezler
- K41. Gelecek bölümler hakkında teori üretirim

Bu bölümde “Katılımcıların klasik veya amatör yazarları okuma tercihinine ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların %30,4 klasik, %30,4 amatör

derken %39,1 her ikisini de okurum fark etmez demiştir. Aşağıda her bir tema için örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Klasik %30,4

- K24. *Klasik eserler tercihim olur. Çünkü Wattpad'de tecrübelerden çok hayallerinizle ilgili kurgular var. Ve çoğu on-on beş yaş arasının hayalleri. Klasik eserler ise tecrübelerden yararlanılıp yazılan, gerçeklere dayalı eserler*
- K30. *Profesyonel yazarları tercih ederim. Wattpad kafa dağıtmak istediğimde elimin altındaki en yakın araç. Ama gerçek edebiyatla içerisindeki birçok hikâyenin hiçbir ilgisi olmadığını düşünüyorum*

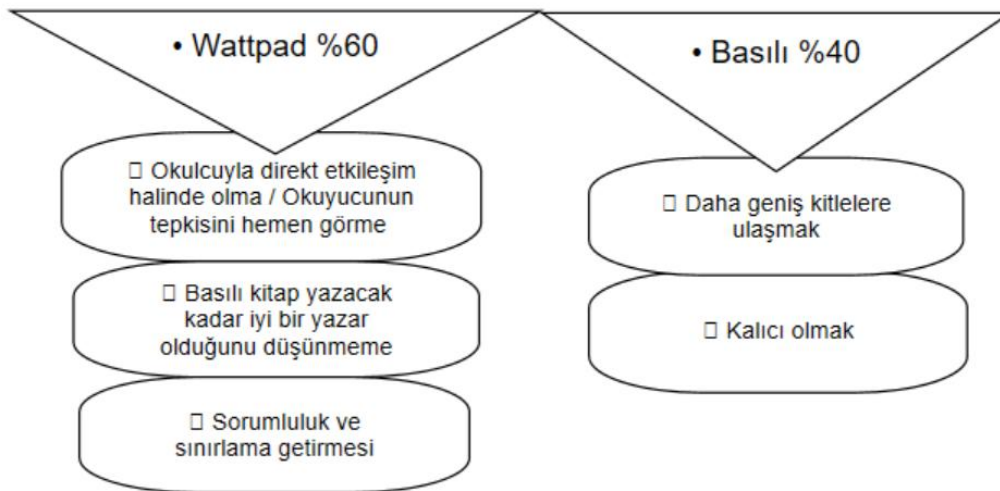
Amatör %30,4

- K7. *Yeni yazarlar olur çünkü yaş seviyeme onlar hitap ediyor*
- K8. *Bence wattpad yazarları dünya klasikleri gençleri bence çok sıkıyor*
- K50. *Wattpad'deki amatör yazarlar bana daha içten geliyor*

Her ikisi / Fark etmez %39,1

- K13. *Yazardan çok hikâyesine önem veririm. Hikâyesi ilgimi çekerse her türlü yazarı okurum*
- K60. *Benim için öncelik kavramı, edebiyatı en güzel kullananadır. Meselâ wattpad üzerinden okuduğum bir şiir kitabındaki şiirler, şimdye kadar okuduğum en güzel şiirlerin arasındadır*

Bu bölümde “Katılımcıların basılı kitap yazma veya wattpad’de yazma tercihinine ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara, nedenleriyle birlikte eğer imkanları olsaydı basılı bir eser yazmayı mı yoksa wattpad’de dijital bir eser mi yazmayı tercih edecekleri sorulmuştur. Katılımcıların %60’ı dijital eseri %40’ı basılı eseri yazmayı tercih etmiştir. Dijital yazma isteği gerekçesinde üç tema, basılı yazma isteği gerekçelerinde iki tema ve beş alt tema oluşmuştur.



Şekil 3. Yazma ortamı tercihleri

Aşağıda her bir tema için örnek katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Wattpad %60

- Okulcuyla direkt etkileşim hâlinde olma / Okuyucunun tepkisini hemen görme
 - K3. *Wattpad'i tercih ederdim çünkü burada okuyucu eleştirisi ile kendimi geliştirdiğime ve daha da geliştireceğime inanıyorum*
 - K10. *Dijital bir hikâye yazardım açıkçası. Okuyucularımın yorumunu görmeden kitap basmazdım.*
- Basılı kitap yazacak kadar iyi bir yazar olduğunu düşünmeme
 - K17. *Wattpad'de yazmak çünkü bir yazar olduğumu düşünmüyorum*

- K37. *Wattpad'de hikâye yazmak tercihim. Çünkü gerçek bir hikâye yazmak için iyi değilim. Eğer basılacak bir hikâye yazacak olsaydım gerçek yazarlara saygısızlık yapmış olacaktım*
- Basılı eser yazmanın sorumluluk ve sınırlama getirmesi
- K24. *Wattpad'i tercih ederim. Maalesef günümüzde basılı bir kitap yazmak kolay değil. Yayınevinden tut, yayınevinde çalışan yazarlara kadar hepsi ayrı sorun. Ben hâlimden memnunum*
- K40. *İlerde hatıra olarak bir kurgunun basılması için çalışmayı düşünüyorum ama genel olarak wattpad yazarı olmak daha az sorumluluk ve çaba, daha az vakit harcama ve daha çok özgürlük anlamında benim için*
- K42. *Sanırım wattpad'i tercih ederdim orada daha özgürüm.*

Basılı %40

- Daha geniş kitlelere ulaşmak
- K22. *Basılı kitap çünkü daha gereği kadar yaygın değil wattpad*
- K33. *Basılı. Çünkü; wattpad'i de kitabımın basılması için tercih ettim. Kitabım basılmadan önce belli bir kitleye ulaşsın diye.*
- Kalıcı olmak
- K58. *Basılı yazardım. Wattpad'de yazdıklarımın bir kalıcılığı yok*
- K60. *Tabii ki de basılı hikâye yazmak. Ne de olsa kitap dediğin matbaa kokmalı, mürekkep değmeli sayfalarına. Ben bir okur olarak telefon/bilgisayar üzerinden okumaktan pek zevk almıyorum, kitabı çok daha öncelikli tercih ediyorum*
- K62. *Baskılı bir hikâyeyi tercih ederim. Ancak gerekli tanınmışlığı yakaladıktan sonra.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

“Katılımcıların uygulamadaki kullanıcı kimliği tercihleri ve bunun sebepleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında, birbirine yakın kullanım oranlarıyla katılımcıların gerçek kimlik ve gizli kimlik kullanım konusunda ikiye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların %54,3’ü uygulamayı gizli kimlikle kullanmakta, %47,7’si ise gerçek kimlikle kullanmaktadır. Katılımcıların %62,9’u da gizli kimlik kullanımının katılımcıları özgürleştirdiğini düşünürken %20’si aksi yönde düşünmektedir. Katılımcıların %38,6’i ise gerçek kimlik kullanımının gerçek hayatta popüler bir yazar olmaya katkısı olmayacağını düşünürken %28,6’sı popüler bir yazar olmaya katkısı olacağını düşünmektedir. Tirocchi (2018) wattpad kullanıcıların çoğunlukla ortaokul ve lise çağındaki kızlardan oluştuğunu, onların edebiyat için bir tutku sergileyerek dijital medya yaratıcıları olarak çevrimiçi içerik oluşturduklarını ve diğer içeriklerin okuyucuları olduklarını söyler. Bu çalışmanın katılımcı bilgilerine bakıldığında ise lise ve ortaokul değil de lise ve üniversite öğrencilerinin araştırmaya katılım gösterdiği söylenebilir. Çalışmadaki katılımcıların %88,5’i kadınlardan oluşmaktadır. Yine katılımcıların %70’i öğrencidir ve bunların %12,9’u ortaokul, %50’si lise, %37,1’i üniversite öğrencisidir. Buradan hareketle öncelikle lise düzeyindeki daha sonra üniversite düzeyindeki kız öğrencilerin uygulamaya daha çok ilgi duydukları söylenebilir.

Bu bölümde “Katılımcıların okuma ve yazmada ilgi alanları nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Katılımcıların en çok tercih ettikleri ilk üç alan %24,2 ile romantik, %19,5 ile genel kurgu, %17,1 ile fantastik eserler olmuştur. Bunların yanı sıra genç kız edebiyatı, hayran kurgu, spiritüel gibi ilginç ilgi alanları da bulunmaktadır. Sezen’e (tarihsiz) göre hayran kurgu, hayran gruplarını hedefleyen metinsel üretkenliktir, “hayranlar, kendileri için asıl kültür ürünü kadar üretkenlik değeri içeren metinler üretirler ve dolaşıma sokarlar (s.5)”. Wattpad’de de belirli dizi veya film hayranları tarafından bu yapıtlara oluşturulan alternatif senaryolar üretilmekte ve bu senaryolar okuyucu ile buluşturulmaktadır. İskender (2016) Türkiye’deki genç yazar ve okur kitlesinin wattpad’e yoğun ilgi göstermesiyle Türkiye’de gençlik edebiyatında yeni bir dalganın ortaya çıktığını söyler. Bu çalışmadaki genç kız edebiyatı olarak bahsettikleri ilgi alanı gençlik edebiyatının bir alt dalı olarak ele alınabilir.

“Katılımcıların uygulamada okuyup/yazdığı kitap sayısı ve uygulamaya günlük ayırdıkları süre ne kadardır?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında, katılımcıların %54,3’ü uygulamada bir-iki saat zaman geçirirken %45,7’lik grup üç saat ve üzerinde zaman geçirmektedir. Okudukları hikâye sayısına bakıldığında, katılımcıların %47,9’u otuzun altında hikâye okurken %62,1’i uygulamada otuz bir ve üzerinde hikâye okumuştur. Görüldüğü üzere, katılımcılar, dijital ortamda uzun okumalar yapmaktadır. Yazdıkları hikâye sayısına bakıldığında ise yazar katılımcıların %64,2’si bir ila dört hikâye yazmış olup %35,6’sı beş ve üzerinde hikâye yazmıştır. Katılımcıların eser yazma oranı eser okuma oranından daha düşüktür. Yazmaya oranla okumaya olan talebin yoğunluğu, yazar katılımcılar için hedef kitleye ulaşmada avantajlı bir ortam yaratmaktadır. Baştuğ ve Keskin (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve doğru okuma başarılarını ekran ve kâğıt üzerinden okuma olmak üzere karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin ekrandan okumaya göre kâğıt üzerinden okumada; hız, doğruluk ve anlama açısından daha başarılı olduğunu görmüştür. Daha sonraki yıl, Duran ve Alevli (2013) “Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ekrandan ya da basılı materyalden okumaya göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu ele alındığı araştırmasında, öğrencilerin ekrandan okumada, basılı materyalden okumaya nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir sonraki yıl, Özen ve Ertem (2014) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin metin içi anlam kurma becerilerinde, geleneksel okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir sonraki yıl, Ercan ve Ateş (2015) bir metni bilgisayar ekranından ya da kâğıttan okumanın altıncı sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyine etkisini incelemiş ve bu çalışmada, öğrencilerin kâğıttan okudukları metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır. 2012, 2013, 2014 ve 2015 yıllarında yapılan bu çalışmalarda beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumada daha başarılı olduğu ancak sekizinci sınıf öğrencilerinin ekrandan okumada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada yaş düzeyi ilerledikçe dijital medyaları kullanım ve günlük hayatta sanal ortamda okuma yapmış olabilme ihtimali liseye geçiş döneminde bulunan sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılı olmasında etkili olmuş olabilir. Nitekim bu çalışmadaki öğrenci olan katılımcıların %12,9’u ortaokul, %50’si lise %37,1’i üniversite düzeyinde eğitim görmektedir. Katılımcılarımızın %47,7’sin üç saat ve üzerinde uygulamada zaman geçirmekte iken %62,1’i uygulamada otuzun üzerinde hikâye okumuştur. Bunlar kayda değer oranlardır. Dijital ortamda bu kadar çok eser okuyarak süre geçirmek katılımcılara, ekrandan okuma becerilerini farkında olmadan da olsa bir oranda geliştirme fırsatı sunabilir. Nitekim Çakmak ve Altun (2008) araştırmalarında, dijital okuma ortamlarında harcanan süre ile hatırlama düzeyi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkiye göre, “öğrencilerin hipermetinsel okuma ortamında harcadıkları zaman arttıkça okuduklarından daha fazla hatırladıkları ve şaşırma algılarının azalmıştır” (Çakmak ve Altun, 2008, s.63). Buradan hareketle yukarıdaki araştırmacılarınkine benzer şekilde, ekrandan ve kâğıttan okuma üzerine çalışmalar lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerle tekrarlanırsa acaba sonuçlar nasıl olacaktır? Gelecek dönemde bu konuda araştırmalar yapılması adına katkı sağlayacaktır.

“Uygulamanın okuma ve yazma alışkanlığı kazandırıp kazandırmadığına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında katılımcıların uygulamaya olan bakışlarının oldukça olumlu olduğu görülmüştür. Katılımcıların %77,6’sı uygulamanın okuma alışkanlığı kazandırdığını, %80’ni yazma alışkanlığı kazandırdığını söylemiştir. Bu oldukça ciddi bir orandır. Sari (2016) okuduğunu anlama ile ilgili wappad üzerine yaptığı araştırmasında, wappad’ın katılımcılara çevrimiçi ortamda etkileşimli etkinlikler sunduğu için araştırmasına katılan öğrencileri okumaya teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yazara göre wappad, öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda daha yüksek başarı gösterebilmesi için eğitimde bir araç veya strateji olarak kullanılabilir (Sari, 2006). Yine bu çalışmada uygulamayı yazar olarak kullanan katılımcıların %79,1’i düzenli olarak yazmaya ilk defa wappad ile başladığını ifade etmiştir. Bu durum, uygulamanın hiç yazmaya ilgi duymayan insanları yazmaya teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların %72,4’ü uygulamadan gelen bildirimlerin düzenli okumaya teşvik ettiğini ifade etmiştir, bu durum uygulamanın bildirim göndermesinin kullanıcıların okuma alışkanlığı edinmesine olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. Yalnız bu bildirimler uygulamanın olduğu kadar aynı zamanda sürekli elimizin altında olan akıllı telefonların da marifetidir. Binark (2016) “akıllı telefonlarla sürekli iletişim akışı içinde olma hâlini deneyimlemekte” olduğumuzu, “akıllı telefonların sosyal medya ortamlarındaki hesaplara entegre olabilmeleri sayesinde çeşitli uygulamalarla kullanıcıların sürekli

kendi içeriklerini ürettiklerini” (s.5), ifade eder ve bu uygulamalardan biri olan wattpad’in bir hikâye oluşturmaya veya bir başkasının hikâyesini yorumlamaya olanak sağladığını söyler.

“Uygulamanın yaygınlaşması hakkında katılımcı görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında, katılımcıların yalnızca %5,7’sinin uygulamayı 5-6 yıldır kullandığı, %48,6’sının 3-4 yıldır, %45,7’sinin de 1-2 yıldır kullandığı görülmektedir. Katılımcıların cevapları doğrultusunda son 4 yıldır uygulamanın popülerlik kazandığı söylenebilir. Katılımcıların %90,2’si okura doğrudan ulaşım olanağının oluşunun uygulamanın kullanımı konusunda etkili olduğunu düşünmektedir. Yine katılımcıların %96,6’sı uygulamada okudukları hikâyeleri arkadaşlarına tavsiye etmektedir. Bu bulgu uygulamanın popülerliğinin gençler arasında yaygınlığının nasıl arttığını açıklar niteliktedir. Bu sonuca benzer bir şekilde Güran-Yiğitbaşı (2018) “transmedya hikâyeciliğiyle ilgili araştırmasında, wattpad’i kullananların okuma tercihinde arkadaş ve sosyal çevrenin etkisinin bulunduğu, wattpad yazarları ile kurulan iletişimin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediği, wattpad okurlarının beğendikleri içerikleri, transmedya biçiminde farklı mecalarda da takip etmeyi tercih ettikleri” (s.21), sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada katılımcıların %58,6’sı dijital hikâyeler basılsa satın alacağını ifade etmiştir. Bu durum wattpad yazarları için yalnızca sanal dünyada değil gerçek hayatta da basılı eser sahibi olabilme anlamı taşıdığından uygulamayı kullanmaya teşvik edicidir.

“Katılımcıların uygulamada en çok beğendikleri özellikler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında, üç tema ve dokuz alt tema ortaya çıkmıştır.

Sosyal fayda %49,8

- Okur ve yazar arası etkileşim
- Ortak özelliklere sahip kullanıcıların bir arada olması

Bireysel fayda %29,8

- Özgürlük sunması
- Keşfedilme fırsatı sunması
- Düşüncelerini insanlara ifade etme fırsatı sunması

Yazılım olanakları %20,4

- Kolay kullanım
- Çevrimdışı kullanım
- Her an elinin altında olması
- Konu çeşitliliği

Katılımcıların %49,8’i wattpad’i sosyal medya ortamı olarak kullanabildiği için beğenmektedir. Uygulama, mekân sınırlaması olmaksızın katılımcılara anlık eş zamanlı iletişim imkânı sunmaktadır. Katılımcılar için okur-yazar arası etkileşim olanakları, kendi yaşına uygun, ortak ilgi alanlarına sahip kullanıcılarla iletişime geçebilmeleri uygulamanın olumlu özellikleridir. Aytan (2017) Türkçe öğretmen adaylarının wattpad’de yazma deneyimlerini değerlendirdiği araştırmasında, uygulamanın okunabilirlik ve imla kontrolü, okuyucu-yazar etkileşimi, görsel çekicilik, zaman tasarrufu, kolaylık, uygun fiyat, hızlı geri bildirim, yapıcı eleştiri, teşvik, arşivleme olanakları ve sosyalleşme açısından kullanıcılara avantaj sağladığını söylemektedir. Bu araştırmanın sonucunda da görüldüğü üzere, katılımcılar için yalnızca bir hikâyenin sıradan bir şekilde dijital ortamda okunabilmesi veya yazılabilmesi önemli değil aynı zamanda yazanın okuyanla iletişim kurabilmesi, duygularını veya düşüncelerini paylaşabilmesi de önemlidir. Benzer bir şekilde, Özer ve Türel (2015) araştırmalarında, klasik metin formatı olarak sunulan e-kitap yerine içerisinde çoklu ortam materyali barındırabilen ve etkileşim özelliği bulunan formattaki e-kitaplara daha olumlu bakıldığını, klasik metin belgesi formatına sahip e-kitapların artık okuyucuların beklentisini karşılamadığını, etkileşim özelliğinin e-kitaplarda yer alması gerektiğini ortaya koymuştur.

Katılımcıların wattpad’de beğendikleri bireysel faydalar, düşüncelerini insanlara özgürce ifade edebilme fırsatı sunması ve bir yazar olarak keşfedilme fırsatı sunmasıdır. Gençlerin wattpad hayallerinden biri de ünlü bir yazar olabilmektir. Tirocchi’ye (2018) göre wattpad kullanıcıları, duygularını, sevinçlerini, rahatsızlıklarını veya içsel ihtiyaçlarını ifade etmek için özgün hikâyeler

oluşturmaya çalışarak ünlü yazarlar olmak isterler. Ülkemizde popüler olarak kullanılan wattpad'de milyonlarca okura ulaşarak meşhur olan Türk yazarlar bulunmaktadır (Sabah). Bu kişiler mevcut kullanıcılar için popüler olma yolunda umut ışığı niteliğindedir. Bu kişilerin kitapları milyonlarca wattpad okurundan sonra yayinevleri tarafından keşfedilmiş ve basılmıştır. Alışlagelmiş e-kitaplar başlangıçta basılı sonradan elektronik ortama aktarılmış olmasına rağmen wattpad'de başlangıçta elektronik ortamda iken sonradan basılı hâle gelmektedir. Bu da gelecekte basılı içeriklere kıyasla e-okuma/yazma etkinliklerinin daha yaygın ve temel olarak kullanılacağına işaret etmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların %20,4'ü wattpad'i kolay kullanıldığı, çevrimdışı kullanım imkânı verdiği, her an elinin altında pek çok konuda hikâyeye bulabildiği için beğendiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Gibson ve Gibb (2011) de araştırmalarında, katılımcılara e-kitaplar hakkında neleri sevdiğini sormuştur ve katılımcılar, e-kitap okuyucularının hafifliğini, taşınabilirliğini beğendiklerinin yanı sıra, metin içi gezinme kabiliyeti, kullanım kolaylığı, depolama kapasitesi ve ekranda içerik görüntüleme gibi özellikler konusunda olumlu yorumlar yapmıştır. Dijital ortam, geleneksel okuryazarlığa nazaran okura ve yazara çeşitli bakımlardan kolaylıklar sağlar. Bunlardan ikisi okumayı veya yazmayı sağlayan donanımların (tablet, akıllı telefon vb.) elde taşınabilecek büyüklükte olması, kişinin cihazının çevrimiçi ulaşım imkânı da varsa sınırsız sayıda e-içeriğe hızlı ve kolay ulaşım sağlamasıdır. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, gençler okumak ve yazmak için her an elinin altında olan wattpad'i tercih ederken yapılan araştırmalara bakıldığında, yetişkinlerin tercihlerini basılı kitaptan yana kullandığı görülmektedir. Elkatmış (2018) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bir metni ekran üzerinden okumaktan ziyade basılı sayfa üzerinden okumayı tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Elkatmış (2018) kendisinininkine benzer şekilde farklı araştırmalarda da “[Dağtaş (2013), Gömleksiz, Kan ve Fidan (2013), Çetin (2007)] katılımcıların kâğıttan okumayı ekrandan okumaya tercih ettiğini” (s.205), görmüştür. Görüldüğü üzere yeni nesil günlük hayatları da dahil olmak üzere e-okumaya daha yatkındır. Maden ve Maden (2016) hipermetinle öğretimin ilköğretim öğrencilerinin dil bilgisi başarılarına olan etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında, hipermetin kullanılan deney grubunda geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha yüksek seviyede bir başarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine de bunun gibi araştırmalara rağmen gençlerin dijital okuma becerilerinde beklenen düzeyde başarı sergileyemediğini gösteren çalışmalar da vardır. Türkyılmaz ve Başarmak (2015) hipermetinler ve basılı metinlerin anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, hipermetin okuyan öğrencilerin, basılı metin okuyan öğrencilere kıyasla bilgisayar kullanımındaki tecrübesizlik, farklı tür metinle karşılaşmış olmak gibi nedenlerle ön görülen başarıyı elde edemediğini görmüştür. Dijital ortamda yazmak veya okumak, metin türleri arasındaki geçişkenliği artırarak yeni bilişim becerileri gerektiren, başı ve sonu belirgin olmayan, pek çok çoklu medya ile desteklenmiş karma metinler ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarının da ifade ettiği gibi metne görsel ve ses eklenebilmekte, hikâyeler okuyucu talepleri doğrultusunda şekillenmektedir. Erbay (2017) çalışmasında, “günümüz edebiyat çevrelerinde özellikle sosyal medyanın insan yaşamındaki etkisiyle (wattpad, e-kitap veya dijital yayıncılık gibi kimi bilişim uygulamaları) sınırları kesin belirgin türler ya da alanlar tanımlamanın eskisi kadar kolay olmadığını” (s.30), vurgular. Dijital okuryazarlığa uyum için insanların etkileşimli dijital ortamda bir süre zaman geçirmesi ve okuma-yazmada deneyimleri kazanması gerekmektedir.

“Katılımcıların uygulamada rahatsızlık duyduğu özellikler nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında beş tema oluşmuştur.

- Uygunsuz içerikli veya gelişigüzel yazılmış kitaplar %38,6
- Olumsuz yorumlar %28
- Yaş sınırı olmaması %20
- Okunma oranlarındaki adaletsizlik %13,3

Bu çalışmada, katılımcıları, uygunsuz içerikli veya gelişigüzel yazılmış kitaplar, hakarete varan olumsuz yorumlar, uygulamaya katılımı yaş sınırının olmaması, okunma oranlarındaki adaletsizlikler rahatsız etmiştir. Doğan (2016) sosyal medya sayesinde yazar olmanın, milyonlarca okunmanın eskinin aksine daha kolay olduğunu; ancak bu kolaylığın ortaya konulan edebî ürünün içeriğinde de değişime yol açtığını vurgular ve herhangi bir denetimden geçmeden çevrimiçi

ortamlarda yapılan yayınların bir zaman sonra kalitesizleşmeyi beraberinde getirdiğini söyler. Fast, Vachovsky ve Bernstein (2016) toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yaptıkları araştırmalarında wappad hikâyelerindeki kadın ve erkek karakterlerin cinsiyet rollerini incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda hemen hemen her tür hikâyede erkeklerin aşırı temsil edildiğini, geleneksel cinsiyet klişelerinin olduğunu (ör. baskın erkekler ve itaatkâr kadınlar), cinsel eğilim veya şiddet yanlısı erkek karakter klişelerinin olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da içerik denetimi olmaksızın yayınlanan uygunsuz ve kalitesiz içerikler katılımcıların en çok rahatsızlık duyduğu konuların başındadır. Aytan (2017) Türkçe öğretmen adaylarının wappad ortamında yazma deneyimlerini incelediği araştırmasında, öğretmen adayları, elektronik ortamda yazmanın olumsuzluklarını “sanal dünyanın güvenilmezliği, dikkat dağınıklığı, şiddetli eleştiriler, el yazısıyla karşılaştırılamayacak nitelikte olma, karakter sınırlaması, sağlık kaygıları, ifade endişeleri, asosyalite, telif hakkı ve intihal endişeleri, küfür kullanımı” olarak sıralamıştır. Yazarın araştırmasında yer alan şiddetli eleştiriler, küfür kullanımı gibi olumsuzluklar bu çalışmanın da katılımcıların rahatsızlık duyduğu konular olmuştur.

“Uygulamada okur ve yazar arasında mesaj/yorum yoluyla kurulan iletişimde konular nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında hem okurun gözünden hem de yazarın gözünden olan görüşlerde aynı üç tema oluşmuştur.

- Yeni hikâye bölümü
- Kurguya yönelik istekler
- Gelecek hikâye bölümüne yönelik ipuçları “spoiler”

Temalara bakıldığında, okurun yazar ve yazılacak hikâye üzerinde kanaat kullandığı ve bunu yazardan talep ettiği görülmektedir. Çakmak ve Altun (2008) hipermetin okuma sürecinin özelliklerini şöyle sıralar: “bilgisayar ekranı üzerinden okuma yapılır, metin içeriği görsel ve işitsel medya türleriyle (ses, grafik, video vb.) zenginleştirilerek sunulabilir, metinlerde belli bir başlangıç ve bitiş yoktur, bilgi alanları arasında köprüler aracılığı ile geçiş yapılabilir, okur kendi tercihinine göre bilgi alanlarında gezinir, hipermetinler yazarların yazdığı metinler değil kullanıcının okuma tercihlerine göre okurken oluşturulan metinlerdir” (s.64). Wappad’deki metinler de yazarın okurun beğenisi ve isteklerine göre oluşturdukları metinlerdir. Hatta yazarın metin üretim hızı bile okurun isteğine göre oluşmaktadır.

“Katılımcıların klasik veya amatör yazarları okuma tercihinine ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında, katılımcıların %30,4 klasik, %30,4 amatör derken %39,1 her ikisini de okurum fark etmez demiştir. Görüldüğü üzere katılımcıların klasik ve amatör yazarlara öncelik verme tercihleri baş başadır. Dijital çağ alışlagelmişin aksine etkileşimi ön plana koyan yeni bir yazar ve okuyucu kitlesi ortaya çıkarmıştır.

“Katılımcıların basılı kitap yazma veya wappad’de yazma tercihinine ilişkin görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik sonuçlara bakıldığında iki tema ve beş alt temanın olduğu görülmektedir. Temaların bize gösterdiği etkileşimi ön plana koyan dijital çağ yazarlarının tercihleridir. Graham ve Gandini (2017) wappad’le ilgili geleneksel yayıncılıktaki dönüşüm, yeni doğan yazarlar için bir tanıtım platformu, yerleşik yazarlar için bir kitle geliştirme fırsatı, ağırlıklı kadınlardan oluşan wappad kullanıcılarının ise markalar için üretken bir tüketici topluluğu olma özelliklerine değinir. Bu çalışmanın sonuçları da wappad yazarlarının kitlelerini genişletmek için uygulamayı kullandığını göstermektedir.

Wappad %60

- Okulcuyla direkt etkileşim hâlinde olma / Okuyucunun tepkisini hemen görme
- Basılı kitap yazacak kadar iyi bir yazar olduğunu düşünmeme
- Basılı eser yazmanın sorumluluk ve sınırlama getirmesi

Basılı %40

- Daha geniş kitlelere ulaşmak
- Kalıcı olmak

Sonuç olarak tartışmak gerekirse uygulamadaki e-kitapların bazılarının milyonlarca kez okunarak geniş kitlelere ulaştığı görülmektedir. Bu durum gençlerin okuma ve yazma tercihlerinde basılı materyallerden dijital materyallere, profesyonel okuryazarlıktan amatör okuryazarlığa ve klasik konulardan popüler konulara doğru bir eğiliminin olduğunu göstermektedir. Ayrıca her bir katılımcıyı okur veya yazar olarak kabul eden bu uygulamadaki e-kitap temaları ve e-kitapların okunma sayıları katılımcıların tercihleri doğrultusunda şekillenmektedir. Uygulamada popüler olan e-kitap temaları ve okunma oranı yüksek olan e-kitapların edebi niteliği ise tartışmaya açık bir konudur. Uygulamaya katılımda yaş sınırının olmaması, e-kitaplardaki sakıncalı olabilecek içerikler konusunda, küçük yaşta kullanıcılar için güvenlik boşluğu oluşturabilecek niteliktedir. Basılı kitaplara ciddi bir alternatif olabilecek bu uygulamaya içerik denetimi ve editör hizmetleri eklense gençler için çok daha kaliteli bir sosyal ortam oluşabilir. Wattpad'ın en çok kullanıldığı ülkelerden biri Türkiye'dir. Oldukça yoğun bir genç nüfusa sahip olduğumuz ve uygulamayı da gençlerin ağırlıklı olarak tercih ettiği düşünülürse bu olağan bir sonuçtur. Ancak gençlerin bu sosyal medya ortamında neler yaptıkları, neleri tercih ettikleri farklı araştırmalara konu edilebilir. Bu araştırmalardan gelecek bilgiler daha sonra eğitim ortamlarında kullanılabilir. Özellikle okuma ve yazmanın ön planda olduğu ana dili derslerinde daha verimli etkinlikler geliştirmek için gençlerin günlük hayattaki okuma yazma etkinliklerini tanımak önemlidir. Gelecek dönemlerde, araştırmacılar, daha çok lise ve üniversite çağındaki olan bu genç wattpad kullanıcılarıyla ilgili farklı bakış açılarıyla farklı araştırmalar yapabilir.

KAYNAKLAR

- Altun, A. (2002). E-okuryazarlık. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi.
- Anameriç, H. & Rukancı, F. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Asrak-Hasdemir, T. (2012). Gelenekselden yeni medya okuryazarlığına: Türkiye örneğinde bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 23-40.
- Asutbay, H. (2007). İnternet ve yeni medyalarda çocuk ve gençlik yazını. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(9), 138-147.
- Asutbay, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(11), 63-86.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Aytan, T. (2017). Evaluation of electronic writing experiences of Turkish teacher candidates at wattpad environment. *Higher Education Studies*, 7(4), 1-8.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baştuğ, M. & Keskin, H.K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 3-83.
- Binark, M. (2016). Akıllı telefonlarla bağlantılı olma hâli ve yeni kültürlenme ve deneyimlerimiz. *HECE*, 234-235- 236, 131- 137.
- Bozkurt, A. (2013). *Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Çakmak, E. & Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 63-74.
- Doğan, R.S. (2016). *Edebiyat siteleri çerçevesinde sosyal medya edebiyatı*. Yüksek lisans tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Duran, E. & Alevli, O. (2013). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 203-222.
- Erbay, H. (2017). Tıp etiği, öykü ve yazmak üzerine. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 4(1), 29,35.
- Ercan, A.N., & Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ve kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7) 395-406.
- Fast, E., Vachovsky, T. & Bernstein, M.S. (2016) Shirtless and dangerous: quantifying linguistic signals of gender bias in an online fiction writing community. *Proceedings of the Tenth International AAAI Conference on Web and Social Media*, 112-120.
- Gezginci, G. (2016). Dijital yayıncılıkta hipermetin yazarlığı sorunu. *Beşinci Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu*, 271-282.

- Gibson, C. & Gibb F. (2011). An evaluation of second-generation ebook readers. *The Electronic Library*, 29(3), 303-319.
- Graham, J. & Gandini, A. (2017). Introduction: Collaborative Production in the Creative Industries. J.Graham ve A.Gandini (Ed.) *Collaborative Production in the Creative Industries* içinde (s.1-14). London: University of Westminster Press.
- Güneş (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve elektronik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1-20.
- Güneş, F. & Susar Kırmızı (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekot) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196 – 212.
- Güran Yiğitbaşı, K. (2018). Transmedya hikâyeciliği'nde wappad örneği ve okur tercihlerine yönelik bir araştırma. *Online Academic Journal of Information Technology*. 9(30), 21-42.
- İskender, H. (2016). Distopik romanların gençlik edebiyatındaki yeri üzerine bir değerlendirme. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 431-447.
- Kaleci, D. & Korkmaz, Ö. (2016). Web based interactive online creating your story portal. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 169-186.
- Macit, İ., & Demir, M.K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1647-1664.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3, 1-16.
- Maden, S. & Maden, A. (2016). Bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi: hipermetin kullanımı. *KSBD*, 8, 359-376.
- MEB (2015) *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri 5. sınıf öğretim materyali*. <http://www.eba.gov.tr> adresinden erişildi.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Mutlu, M.E., Korkut, M.B. & Yılmaz, Ü. (2006) Ders kitaplarının dağıtım amacıyla internetin kullanılması: Açık öğretim e-kitap uygulaması örneği. *IETC VI. International Educational Technology Conference Proceedings*, 3, 1270-1277.
- Narin, F.B. (2016). İnternet gazeteciliğinde hipermetin üretimi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Sürekli Elektronik Dergi*, 43, 118-149.
- Oxford Dictionary. <https://en.oxforddictionaries.com> adresinden erişildi.
- Önder, I. (2011). E-kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 97-105.
- Öngöz, S. (2011). Bir öğrenme-öğretme aracı olarak elektronik kitap. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Fırat University.
- Özdumlu, Ö. (2015). *Bir iletişim formu olarak sosyal medyada fotoğraf paylaşımı: selfie örneği*. Yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Özen, M. & Ertem, İ.S. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerindeki etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*, 4, 319-350.
- Özer, S. & Türel, Y.K. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitap ve etkileşimli e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 1-23.
- Sabah. <https://www.sabah.com.tr/kitap/2015/11/06/wappadin-turk-yazar> adresinden erişildi.
- Sari, D. P. (2016). The effects of short story through wappad on reading comprehension achievement of non-english major students of Bina Darma University. *Holistics Journal*, 8(16), 1-42.
- Sezen, D. (tarihsiz). Dijital Sonrası hayran kültürünün dönüşümü üzerine. https://www.researchgate.net/profile/Digdem_Sezen/publication/319501372_Dijital_Sonrasi_Hayran_Kulturunun_Donusumu_Uzerine/links/59af6535458515150e4747c6/Dijital-Sonrasi-Hayran-Kultueruenen-Doenuesuemue-Uzerine adresinden erişildi.
- Soydan, E. (2013). E-kitap teknolojisi ve basılı kitabın geleceği. *Journal of Life Sciences*. 1(1), 389-399.
- Tirocchi, S. (2018). Wappad. C.A. Scolari (Ed.), *Teens, media and collaborative cultures. exploiting teens' transmedia skills in the classroom* içinde (s.93-97). Barcelona-Spain: European Comission.
- Türkyılmaz, M. & Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hipermetin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.
- Ulusoy, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değer aktarımı ve e-okuma “ekran okuma”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 401-418.
- Uslupehlivan, E., Kurtuluşlu Erden, M. & Cebesoy, Ö.M. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-22.
- Yıldırım, G., Karaman S., Çelik, E. & Esgice, M. (2011). E-kitap okuyucuların kullanım deneyimlerine yönelik alanyazın incelemesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*.

Yıldız, C. & Abdüsselam, M.S. (2016). Ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin internet kullanımına yönelik yaşantıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 263-275.
Wattpad. https://www.wattpad.com/?locale=tr_TR adresinden erişildi.
Wikipedia. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Wattpad> adresinden erişildi.

The Research of Changes in the Reading and Writing Habits of the Youth

Sümeyye Konuk¹
¹Trakya University

Extended Abstract

Introduction: Reading and writing is a natural need for people. Activities such as news, posters, advertisements reading, and message writing happen in daily life normally. Apart from this, reading and writing habit is the behavior that a person maintains periodically. In this study, one of the popular e-reading and e-writing applications (wattpad) used by young people was searched. In this way changes in the reading and writing habits of young people in the modern age are examined.

Method: The study is a descriptive field research. The data were collected from 75 application users through a survey. The data were analyzed by content analysis with NvivoPro11. Research questions are as follows:

1. What are the user id preferences of the participants in the application and why?
2. What are the point of interest preferred by participants in reading and writing?
3. What is the number of books the participants read/wrote in the application and How long is the time participants spend in the application?
4. What are the participant's views on how the application contributes to reading and writing habits?
5. What are the participant's opinions on the spread of the application?
6. What are the features most liked by participants in the application?
7. What are the features most disliked by participants in the application?
8. What is the topic of the communication between the reader and the author through the message/comment in the application?
9. What are the opinions of the participants on the choice of reading classical or amateur authors?
10. What are the views of the participants about the choice of printed or digital writing?

Results: 54.3% of the participants use the application with a secret identity and 47.7% use it with their true identity. 62.9% of the participants think that the use of secret identity frees the participants. The first three areas of interest of the participants were romantic with 24,2%, general fiction with 19,5%, fantastic works with 17,1%. In addition to these, there are interesting interests such as young girl literature, fan fiction and spiritual. Nearly half of the participants spend three hours or more in the application and make lengthy readings. Most of the participants think that the application has acquired reading and writing habits and developed these skills. The application has been widespread over the past four years and is spread through friend suggestions. 30.43% of the participants preferred classical authors, and 30.43% preferred to read amateur authors. 39.13% of the participants said that they would not notice both. The features that participants most like in the application are:

- Social benefit 49.8%
 - Interaction between readers and writers
 - Coexistence of users with common characteristics
- Individual benefit 29.8%
 - Freedom
 - The opportunity to be discovered for being a famous writer
 - The opportunity to express your thoughts to people
- Software possibilities 20.4%
 - Easy using
 - Offline using
 - Being under your hand at all times
 - Topic diversity

The features that participants do not like in the application are:

- Inappropriate content or unqualified books 38.6 %
- Negative comments% 28
- No age limit 20%
- Inequality in reading rates is 13.3%

In communication established between readers and writers by means of messages/comments, the following are stated:

- New story section
- Requests for editing
- Tips for future story section "spoilers"

Participants' views on writing a printed book or writing on wattpad are as follows:

- Wattpad 60%
 - To interact directly with the school teacher / to see the reader's reaction immediately
 - Not think that he/she is a enough qualified writer to write a printed book
 - The responsibility and limitations of writing printed works
- Printed 40%
 - To reach wider masses
 - Being permanent

Conclusion: It has been seen that in wattpad some of the e-books are read by millions of readers. In the application, the interaction between the writer and the reader is extremely high. Young people reading and writing choice shows that there is a tendency towards popular subjects from classical subjects, a tendency towards e-reading/e-writing from printed materials, and a tendency towards amateur reading/writing from professional reading/writing. E-book themes and reading numbers of e-books are shaped by participants. The popular e-books in the application and the literary quality of e-books with high reading rates are open to discussion. In participating in the application, identity information is not necessarily required, and the age limit is not observed. This may create a security breach for younger participants about the contents of the e-books that may be objectionable.

Key words: Wattpad, E-reading, E-writing



SDU International Journal of Educational Studies

An Analysis of Topical Structure in Argumentative Essays of EFL Learners

Bilal Genç¹, Volkan Darmaz², Namık Ülkersoy³
^{1,2,3}Inonu University

To cite this article:

Genç, B., Darmaz, V. & Ülkersoy, N. (2018). An analysis of topical structure in argumentative essays of EFL learners. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 33- 39.

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

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

An Analysis of Topical Structure in Argumentative Essays of EFL Learners

Bilal Genç^{1*}, Volkan Darmaz², Namık Ülkersoy³
^{1,2,3}Inonu University

¹Orcid ID: 0000-0002-6231-6057

Geliş Tarihi: 06/11/2018

Kabul Ediliş Tarihi: 16/11/2018

Abstract

In teaching and learning, foreign language teachers and learners aim to improve four skills to the extent which is considered native-like or at least advanced. Quite naturally success in each skill is assessed based on different parameters. This paper explores improvement in writing skills of English language learners through the examinations of compositions written in May of 2014 and 2017. Syntactic and lexical complexities alongside with topical structure analysis are used to discover the potential improvement between the two groups of papers written by 31 participants of the study. The statistical analyses revealed that there were statistically significant differences between the two performances of the participant students writing performances in terms of lexical complexity and a remarkable though not significant improvement in their syntactic complexity.

Key words: Topical structure analysis, Argumentative essay, Lexical and syntactic complexity

INTRODUCTION

In teaching and learning, foreign language teachers and learners aim to improve four skills to the extent which is considered native-like or at least advanced. Quite naturally success in each skill is assessed based on different parameters. While quite reliable objective tests have been developed to assess listening and reading skills, testing writing and speaking have always proved challenging for language teachers and researchers (Melissourgou & Frantzi, 2015; Susser, 2010); even professional organizations focusing on language testing trying to find new practical and objective ways to measure these two skills.

Quite surprisingly during the 40s and 50s writing was not considered to be a skill on its own. Rather experts in second language teaching viewed writing as a means of recording speech and as a medium to teach lexical and grammatical features of a language (Brown, 2004).

During the 1970s and 80s language teachers believed that writing could be validly tested by an indirect test of writing such as cloze items, paraphrasing or sentence re-ordering, which could provide teachers practical ways to assess writing. Such indirect test items assess knowledge without authentic application, that is, they do not seem to have the conditions of construct validity. During the 90s however, those ideas 'have not only been defeated but also chased from the battlefield' (Hamp-Lyons, 1994; p.69).

Assigning direct testing tasks and assessment through t-unit count and analyzing the progression of ideas throughout the text proves a feasible and valid way of measuring writing. Unlike the test types without authentic application as mentioned above, such authentic applications are also more meaningful and thus more motivating for students. In addition to measuring the frequency of t-units, topical structure analysis (TSA), proposed by Lautamatti (1987), has been proven to be one of the effective methods to raise students' awareness of textual coherence and as a way of assessing written performances. According to Lautamatti (1987), a sentence has two main parts: a topic and a comment. The topic could be defined as a part telling what the sentence is about or we call it the main idea of a sentence; the comment refers to what is said about the topic (Liangprayoon, Chaya & Thep-ackraphong, 2013).

*Correspondence: Bilal Genç, Inonu University Education Faculty, bilal.genç@inonu.edu.tr

Almaden (2006) investigated the topical progression in paragraphs written by Filipino ESL students. She found that parallel progression was most frequently used in paragraphs, followed by extended and sequential progressions, with extended sequential progression least used. That parallel progression was most frequently used means that Filipino students ‘could write in the same pattern as do natives who are monolinguals’ (p.24) mainly as a result of English medium instruction.

The applicability of TSA analysis is not limited to only English written products but it also applies to the ones in other languages. In a study comparing 40 paragraphs selected from English and Spanish academic journals, Simpson (2000) found that English paragraphs tend to have a high use of internal coherence than Spanish paragraphs. She further argued that TSA is applicable to Spanish texts, which has a subject-verb-object structure but enjoys incredible flexibility in terms of word order, helped by the verbal inflections that indicate person and tense.

In another comparison study of text written two different native speaker groups, Dumanig et al. (2009) examined editorials published in a Filipino newspaper published in English and editorials in an American newspaper. They argue that American and Filipino editorial writers have a similar style in terms of topical progressions but Filipino writers tend to write longer and wordier clauses and sentences.

As seen in the previous studies researchers assigned their time to investigate the difference between written productions of different cultural groups. In most topical structure analysis studies we see comparisons of written productions of either students or other professionals from different linguistic backgrounds. Again in his study on written performance Alptekin compared the essays of two groups of Turkish students (Turkish and Turkish/English bilinguals) with those of American students. He found that there were significant differences in the use of progression types between the three groups of students.

In a recent study, however, Kılıç, Genç, and Bada (2016) analysed essays produced by 81 ELT students from three different universities in Turkey. This study revealed the writing tendencies of Turkish EFL learners in terms of parallel and sequential progression. In this study, however, the focus is on the differences between one group of Turkish EFL learners two written performances they produced when they were freshmen and when they were senior students.

This research design helped us see what kinds of changes in syntactic and lexical complexities alongside with topical structure analysis and discover the potential improvement between the two groups of papers.

METHOD

Research Design

This investigation was concerned generally to see how the written performances pre-service teachers of English differed throughout their undergraduate study; whether there was a significant improvement in their writing in terms of lexical and syntactic complexity and topical structure progression. Argumentative essays assigned to students serve as written documents; therefore, in this study we have conducted a qualitative research and applied content analysis which involves a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (Yıldırım & Şimşek, 2011). To compare groups and enhance the validity of the findings we have also used t-test and the Wilcoxon test, which means that from a quantitative perspective we have counted the number of types and tokens, measured the length of clauses in terms of token numbers and compared the frequencies of parallel and sequential progressions.

Participants

The participants of the present study were 31 Turkish BA students majoring in English Language Teaching. The participants were in their first year of study when they wrote the first essays in May of 2014. In the senior year, in May 2017, the students wrote on the same topic once again. Following the completion of the 2016-2017 academic year all of the participants graduated from the department as English language teachers.

Instrument and Data Analysis

Only one instrument was utilized to collect data for this study. The participant student-teachers were assigned four different topics to write an argumentative essay on. The topics were as follows:

- What are the advantages and disadvantages of single-sex schools and mixed schools?
- Does the violence depicted in cartoons have a negative influence on young viewers between ages 3-5 in Turkey?
- What are the positive and negative aspects of homework?
- How has the world changed with the development of technology during the past 50 years?

The students were assigned 60 minutes to write their essays. Upon collecting the essays in the first step the researchers have counted the number of words and t-unit* in each essay. Then we have compared the frequencies of parallel and sequential progression.

Parallel Progression vs. Sequential Progression

When we see a semantically identical topic between a sentence and the succeeding one we label the situation as a case of parallel progression. Thus when a topic is repeated in the following sentences either in a pronominalized form or a synonym we talk about a parallel progression even though there may be difference between the two sentences in terms of number, polarity, and post-modifier that follow the head noun. In sequential progression, however, is different from the immediately preceding topic notwithstanding the fact that the following sentence may include derivations from the first sentence and repetition of part but not all of preceding topic (Schneider & Connor, 1991).

Two examples from Kroll (1994, p.131) given below illustrate the difference between parallel and sequential progression:

Sample 1: Parallel Progression

(1) Chocolates are a national craving. (2) Records show that they are sold in huge quantities -11.2 pounds per capita per year. (3) Designer chocolates often sell for nearly \$ 36/lb. (4) It is obvious that these candies are America's number one choice.

1. chocolates
2. they
3. Designer chocolates
4. these candies

Sample 2: Sequential Progression

(1) Computer interviews are used by market researchers to assess product demand. (2) Using these, many products are analysed. (3) For example, people may be asked for detergents.

1. Computer interviews
2. products

*A t-unit has been defined as the shortest grammatically allowable sentence. While a simple sentence and a complex sentence have one t-unit, a compound sentence has two t-units.

3. detergents

Research questions

We have tried to find an answer to the following questions in this study. The questions regarding the writing ability of student-teacher are remarkable because this will have implications for the teaching career.

- Do the writing skills of English pre-service teachers reveal improvement as a result of the training they get?
- Do the writing skills of English pre-service teachers reveal more lexical and syntactic complexity?
- Do the writing skills of English pre-service teachers reveal improvement in terms of progression types explained in the topical structure analysis method?

RESULTS AND DISCUSSION

In order to see whether there is any difference between the 2014 essays and 2017 essays in terms of type-token ratio (indicator of lexical complexity) and mean length of clauses (indicator of syntactic complexity), a series of parametric paired samples t-tests were run. Results of these tests can be seen in Table 1 below.

Table 1. Results for type-token ratio and mean length of clauses

	Paired Dif	t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean			
Type-Token Ratio (Lexical Complexity)	-0.12	-8.40	30	.000*
Mean Length of Clause (Syntactic Complexity)	-2.4321	-2.32	30	.027*

* $p < .05$.

Lexical Complexity in 2014 and 2017 Essays

As presented in Table 1, there was a significant difference in the scores for 2014 Essays ($M=0.39$, $SD=0.05$) and 2017 Essays ($M=0.51$, $SD=0.07$); $t(30)=-8.40$, $p = 0.000$. The mean token number in 2014 essays is 306.61, while the figure in 2017 essays is 197.16. The decrease in the mean token number was mainly due to the motivation for the essays; in 2014 the students wrote the essays as part of their writing class activities; in 2017, however, the researchers asked them to write an essay on the topic they wrote three years earlier. The decrease in the mean token number notwithstanding, the variety in the use of vocabulary increased from 0.39 in 2014 to 0.51 in 2017. This increase shows that during the three years following their first year in the department the participants have improved their vocabulary substantially.

Syntactic Complexity in 2014 and 2017 Essays

Table 1 shows that there was also a significant difference in the scores for 2014 Essays ($M=7.5612$, $SD=2.16$) and 2017 Essays ($M=9.9933$, $SD=7.27$); $t(30)=-2.32$, $p = 0.027$. Specifically, our results suggest that there is an increase of some 2.5 words in the mean length of clause between the two essay groups and the difference was found to be significant. Again as with the difference between numbers of the types and token between the two essay groups, the positive mean difference between 2017 essays and 2014 essays implies again an improvement in the writing skills of the participant group.

The quantitative analyses above imply a favourable situation both for teacher educator and pre-service

teachers. That the essays reveal improvement both in terms of lexical complexity and syntactic complexity suggests that the participants of the study have been improving their profile as prospective language teacher since language proficiency is considered as one of the most *sine quo non* component of language teacher profile in the literature on language teacher education.

Following the structural analysis of the essays, the researchers have investigated whether there is a qualitative improvement in the essays of the student-teachers. In line with the topical structural analysis as offered by Lautamatti (1987), the essays were analysed and contrasted in terms of parallel and sequential progression of ideas throughout the texts. Lautamatti's method of analyses has provided the researchers and language teachers to examine the coherence of text through a quantitative way.

In Table 2 below descriptive statistics for t-units and topic progression are given. As stated above 31 participants produced 31 essays on four different essay topics they were given.

Table 2. Descriptive Statistics for t-unit and topic progression in 2014 essays

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sequential Progression	31	13,42	3,828	5	20
Parallel Progression	31	7,19	3,250	2	14

When we have a look at Table 2, we see that the mean number of t-units displaying sequential progression is 13,42, while the mean number of t-units with parallel progression is 7,19. In order to see whether this difference is significant or not, we applied a one sample t-test.

Since the data were skewed for one of the variables, a Wilcoxon Signed-Ranks Test was run as seen in Table 3 below and the output indicated that the number of t-units displaying sequential progression was statistically significantly higher than the number of t-units with parallel progression, $Z = -4,295$, $p < .000$.

Table 3. Wilcoxon Signed-Ranks Test Results for progression type in 2014 essays

	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	P
SP2014 - PP2014	Negative Ranks	5 ^a	5,80	29,00		
	Positive Ranks	26 ^b	17,96	467,00	-4,295	,000*
	Ties	0 ^c				
	Total	31				

a. SP2014 < PP2014

b. SP2014 > PP2014

c. SP2014 = PP2014

* $p < .05$

Table 3 shows that the participants' essays in 2014 had severe defaults in terms of coherence. It is clear that the participants had difficulty in elaborating on the topic they initiated. As can be seen, the difference between the mean score of sequential progression t-units (13,42) and the mean score of parallel progression t-units (7,19) is significant.

Following the analysis of 2014 essays, the researchers went on to analyse the 2017 essays. Descriptive statistics for t-units and topic progression are given in Table 4 below.

Table 4. Descriptive Statistics for t-unit and topic progression in 2017 essays

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Sequential Progression	31	9,03	3,665	3	17
Parallel Progression	31	3,58	2,446	0	12

As seen in Table 4 and the discussion above on lexical complexity both the number of tokens and t-units are less in 2017 essays than in 2014 essays. While the average number of sequential progression t-units is 9,03, the average number of parallel progression t-units is 3,58.

As with the 2014 essays the data was skewed for one of the variables, so a Wilcoxon Signed-Ranks Test was run as seen in Table 5 below and the output indicated that number of t-units displaying sequential progression was statistically significantly higher than the number of t-units with parallel progression, $Z = -4,527$, $p < .000$.

Table 5. Wilcoxon Signed-Ranks Test Results for progression type in 2017 essays

	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	P
SP2017 - PP2017	Negative Ranks	1 ^a	8,50	8,50	-4,527	,000*
	Positive Ranks	28 ^b	15,23	426,50		
	Ties	2 ^c				
	Total	31				

a. SP2017 < PP2017

b. SP2017 > PP2017

c. SP2017 = PP2017

* $p < .05$

Having a look at the Wilcoxon signed rank test we see that there is a significant difference ($Z = -4,527$, $p < 0.001$) between scores given for SP2017 compared to PP2017. The mean score for SP2017 is 9,03 compared to 3,58 for PP2017. Therefore, in terms of topical progression, the participants' essays showed almost no improvement despite the three years they spent in their undergraduate study.

The differences in the findings prove that while on the one hand, the participants of the study have improved their knowledge of the structure of English significantly, they are still far from writing coherent paragraphs. In their study on the comparison of editorials of Filipino and American writers Dumanig et al. (2009) attributes the fact that American writers produce more coherent passages to the tendency of being direct in western culture. In our case, we, too, can attribute our participants' deviating from the main idea within one paragraph as stigma of oriental culture. Nevertheless, diagnosing the source of the problems is something with the bulk of the job to teach how to write more coherent passages.

CONCLUSION

Although reading and writing skills involve decoding a written material or encoding a message in written mode, there are some fundamental differences between these two skills. When you are reading passages, news articles, short stories, etc. you can look up words in a dictionary if your ignorance of some vocabulary gets in the way of your achieving an overall understanding. However, when writing an essay just looking up a dictionary to find the equivalent of the word which passes through your mind would not be the bulk of the job in your efforts to complete the main ideas you want to get across in your paper.

As our discussions suggest the bulk of the job in writing assignments is producing coherent paragraphs and essays; and assessing those writings which are produced in different exam types such diagnostics, formative, summative or proficiency exams.

In writing classes, students are generally taught how to revise their papers in terms of mechanics such as the use of punctuation marks, capitalization and also in terms of grammar. This study, however, has shown that even more proficient English language learners should be taught how to revise their papers in terms of discourse features. We believe Topical Structure Analysis is a helpful strategy through which English language learners revise their writings for coherence and see their own drawback.

REFERENCES

- Almaden, D. O. (2006). An Analysis of the Topical Structure of Paragraphs Written by Filipino Students. *The Asia-Pacific Education Research*, 15 (1), 127-153.
- Alptekin, C. (2008). Topical Structure Analysis of Student Compositions in English and Turkish. In N. Kunt, J. Shibliyev and F. Erozan (Eds.), *ELT Profession: Challenges & Prospects: The Proceedings of the 2nd International Conference on ELT* (pp.1-5). Muenchen: Lincom GmbH.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Dumanig, F. P., Esteban, I. C., Lee, Y. P. & Gan, A. D. (2009). Topical Structure Analysis of American and Philippine Editorials. *Journal for the Advancement of Science & Arts*, 1 (1), 63-72.
- Hamp-Lyons, L. (1994). Second language writing: assessment issues. B. Kroll (Ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp.69-87). Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kılıç, M., Genç, B., & Bada, E. (2016). Topical Structure in Argumentative Essays of EFL Learners and Implications for Writing Classes. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 12 (2), 107-116.
- Kroll, B. (1994). What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. In B. Kroll (Ed.). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (pp.140-154). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lautamatti, L. (1987). Observations on the Development of the Topic of Simplified Discourse. In U. Connor and R .B. Kaplan (Eds.), *Writing across Languages: Analysis of L2 Text* (pp.87-114). Reading, MA: Addison Wesley.
- Liangprayoon, S., Chaya, W. & Thep-ackraphong, T. (2013). The Effect of Topical Structure Analysis Instruction on University Students' Writing Quality. *English Language Teaching*, 6 (7), 60-71.
- Melissourgou, M. N., Frantzi, K.T. (2015). Testing writing in EFL exams: The learners' viewpoint as valuable feedback for improvement. *Social and Behavioral Sciences* 199, 30 – 37.
- Schneider, M. & Connor, U. (1991). Analyzing topical structure: Not all topics are equal. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 411-427. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263100009505>
- Simpson, J. M. (2000). Topical Structure Analysis of Academic Paragraphs in English and Spanish. *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 293-309. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00029-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00029-1)
- Susser, B. (2010). Problems in Assessing EFL Writing on High-stakes Tests: A Guide to the Research. *Bulletin of Doshisha Women's University Institute for Cultural Studies* 27, 44-62.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* . (8. Ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



SDU International Journal of Educational Studies

The Study of Marriage Adjustment of Teachers in Terms of Life Satisfaction and the Level of Burnout

Metehan ÇELİK¹

¹Cukurova University

To cite this article:

Celik, M. (2018). The study of marriage adjustment of teachers in terms of life satisfaction and the level of burnout. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 40-52.

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

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

Öğretmenlerin Evlilik Uyumlarının Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerine Göre İncelenmesi**

The Study of Marriage Adjustment of Teachers in Terms of Life Satisfaction and the Level of Burnout

Metehan ÇELİK^{1*}

¹Çukurova Üniversitesi

Orcid No: 0000-0001-7739-5571

Geliş Tarihi: 09/11/2018

Kabul Ediliş Tarihi: 18/11/2018

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin evlilik uyumlarının yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerine göre incelenmesidir. Araştırma öğretmenlerin evlilik uyumlarının bazı demografik (cinsiyet, evlilik durumu, evlilik biçimi, sahip olunan çocuk sayısı, ev işi yapma) değişkenlere, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerine göre inceleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilinde bulunan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 213'ü kadın, 119'u erkek evli ve gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 56 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin evlilik uyumuna ilişkin veriler "Evlilik Uyum Ölçeği" ile yaşam doyumuyla ilişkili veriler "Yaşam Doyum Ölçeği" ile, tükenmişlik düzeyleri ile ilgili veriler ise "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet açısından evlilik uyumlarında fark olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin evlilik durumu, evlilik biçimi, sahip oldukları çocuk sayısı, ev işi yapma gibi değişkenler açısından ise evlilik uyumlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin evlilik uyumları ile yaşam doyumları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin evlilik uyumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında duygusal tükenmişlik açısından negatif bir ilişki, duyarsızlaşma ile evlilik uyumu arasında negatif bir ilişki, kişisel başarı ile evlilik uyumu arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, evlilik uyumu, yaşam doyumu, tükenmişlik

Abstract

The aim of the study is to investigate the marriage adjustments of teachers in terms of life satisfaction and the level of burnout. This study uses relational screening model to determine the marriage adjustments of research assistants in terms of some demographic variables (e.g. gender, marriage status, marriage styles, the number of children, domestic responsibilities) life satisfaction and the level of burnout. The sample of the study consists of married and volunteer 213 women and 119 men working as teachers in primary and secondary schools in Adana. The age range of teachers is between 22 and 56. The data related to marriage satisfaction of teachers was collected by "Marriage Adjustment Scale"; the life satisfaction data was collected by "Life Satisfaction Scale"; and the data on the level of burnout was gathered by "Maslach Burnout Scale". The data were analyzed statistically by the use of Mann Whitney U test, Kruskal-Wallis test and Spearman correlation analysis. The study suggests that there is no difference in marriage adjustments of teachers in terms of gender variable. However, it is found that the marriage adjustments of teachers are significantly different considering the marriage status, marriage style, the number of children and domestic responsibilities variables. There is seen a positive relation between marriage adjustment and life satisfactions of teachers. Also, it is determined that there is negative relation between marriage adjustment and the level of burnout of teachers in terms of emotional

* İletişim: Dr. Öğr. Üyesi Metehan Çelik, Çukurova Üniversitesi, celmete@cu.edu.tr

** Bu çalışma I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***EF2012BAP8 proje kodlu bu çalışma Ç.Ü BAP birimi tarafından desteklenmiştir

burnout; again a negative relation between depersonalization and marriage adjustment; and lastly a negative relation between personal success and marriage adjustment.

Key words: Teacher, marriage adjustment, life satisfaction, burnout

GİRİŞ

Evlilik kurumu insan hayatında önemli bir role sahiptir. Günümüzde evliliklere ve evlilik ilişkilerine dair çalışmalar giderek artmakla birlikte evlilik uyumunu etkileyen değişkenlerde araştırmacılar tarafından dikkatle incelenmektedir. Bunun yanı sıra yaşam doyumu, çatışma yönetimi, cinsel doyum, iletişim ve evlilik doyumu gibi faktörler fonksiyonel aileyi etkileyen önemli belirleyiciler olarak karşımıza çıkmaktadır (Greef, 2000). Glen (1991), evliliğin bireylerin mutluluğunu sağlayan ve kişiliklerinin gelişmesinde önemli rol oynayan bir birim olarak tanımlamaktadır. Fowers (1993) ise evliliği, bireyin benliğini başkasının benliği ile birleştirmesine imkan veren, kişiliğin gelişmesini ve mutlu olmasını sağlayan bir kurum olarak görmektedir. Ayrıca, evlilik ailenin kurulmasında ilk evreyi oluşturan eşler arasındaki ilişki biçimi olarak ifade edilebilir. Özellikle sanayileşme ve endüstrileşme olgusu evliliğin yapısını değiştirmiş olup bu değişim değişen toplumda yaşamı sürdürmek ve uyum sağlamak açısından evliliğin yapısının anlaşılmasını ve iyi bir şekilde değerlendirilmesinin önemini arttırmaktadır.

Evliliği etkileyen birçok unsur söz konusudur bu unsurlardan en önemlilerinden biri yaşam doyumdur. Yapılan çalışmalar insanların psikolojik iyi olma hallerinin onların yaşam doyumlarını etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca gelir, sağlık, eğitim düzeyi, yaş gibi faktörlerin psikolojik iyi olma düzeyini etkilediği ve psikolojik iyi olma düzeyinin ise bireyin genel yaşam doyumunun yüksek veya düşük olmasında büyük role sahip olduğu ifade edilmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996). Özellikle evli çalışanların, bekar çalışan bireylere göre daha fazla sorun yaşadıkları ve psikolojik iyi olma ve yaşam doyumu düzeylerinin ise düşük olduğu ifade edilmektedir (Barling, 1990; Bartoloma ve Evans, 1980; Macewen ve Barling, 1988; Small ve Riley, 1990). Günümüzde çalışan ebeveynlerin sayısı giderek artmaktadır çalışma hayatı ve çalışma koşulları evli bireylerin aile ve evlilik ilişkilerini önemli ölçüde etkilemektedir. İnsanların yaptığı iş ve mesleğini benliğine, kişiliğine uygun seçmesi ve bu doğrultuda eğitim alması duygusal gelişimini, psikolojik iyi olma halini ve yaşam doyumunu olumlu etkileyebilir (Gündoğar, Sallan-Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007). Bireylerin meslek seçimlerinde ilgileri, yetenekleri, değerleri dikkate alınarak kendilerine uygun mesleklere yönlendirilmeleri sağlanmakla birlikte, mesleğin niteliği, çalışma koşulları, bireyin kendini mesleki anlamda geliştirmesi için sunulan imkanlar, meslekle ilgili stres unsurlarının fazlalığı kişinin yeteneğine, ilgisine, değerlerine uygun meslek seçmiş olsa bile onun aile yaşantısını, mutluluğunu, yaşama dair aldığı doyumu etkileyebilir (Kuiper, Martin ve Dance, 1992; Martin ve Lefcourt, 1983). Mutlu bir evlilik yaşayan bireylerin iş yaşamından genel anlamda da yaşamdan, evlilik paralelinde daha yüksek bir doyum alması olağan bir durumdur. Bu nedenle evlilik doyumunun yaşam doyumuna olan bu etkisinin, yaşamın bir diğer önemli parçası olan iş hayatını da etkilemesi kaçınılmazdır (Grady ve Tucker, 1990; Suitor, 1991). Evliliklerinde üst düzey doyum sağlayamayan bireylerin, iş doyumları da bu bakış açısından hareketle yüksek olması beklenemez. İş ve iş çevresinde duyulan memnuniyetsizlik sonrasında yaşanan düşük iş doyumuna da mesleki tükenmişliği doğurmaktadır. Doğrudan insanlara hizmet eden, hizmetin kalitesinde insanın çok önemli olduğu alanlarda sık görülen tükenmişlik, ekonomik zararlara, elemanların işten ayrılmasına, hizmet kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Birtchnel, 1998; Kaçmaz, 2005).

Bireyin hayatında önemli bir paya sahip olan iş yaşamı onun diğer yaşam alanlarını etkileyecektir. Bu iş yaşantısının etkileşimde olduğu en önemli yaşam alanlarından biri aile ve evlilik yaşantısıdır. Bunların birbirlerini etkilemeleri olasıdır. İşinden doyum sağlamayan bireylerin bu doyumunsuzluklarını diğer yaşantı alanlarına yansıttıkları ifade edilmektedir (Torun, 1995). Öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Yaş, kıdem (İnanlı, Ağgün ve Atik, 2011), eğitim seviyesi (Yavuz ve Karadeniz, 2009), cinsiyet (Can, Can ve Dalaman, 2010), medeni durum (Bowen, Radhakrishna ve Keyser, 1994), ücret (Xiaofu ve Qiwen, 2007), okul müdürlerinin yöneticilik becerileri (Yaşar, Öztürk ve Demirbaş (2012), çalışılan okulun fiziksel koşulları (Chaplain, 1995) ve

çalışma arkadaşları (Saygı, Tolon ve Tekogul, 2011) öğretmenlerin iş doyumları üzerinde etkilidir. Nesillerin yetişmesinde büyük katkılar sağlayan öğretmenler bilişsel, duyuşsal ve sosyal açılardan örnek model oluşturmaları için bütün olarak görmek ve değerlendirmek önemlidir. Ayrıca öğretmenin bu açılardan kendini yetiştirmesi önce kendi ailesinde ve sonra içinde bulunduğu ve etkileşim kurduğu sosyal çevresi ile ilgilidir. Öğretmenin aile ve evlilik ilişkisi onun mesleğine direkt ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Bundan dolayı öğretmenin mesleki performansının yüksek olması için evlilik uyumunun ve aile yaşamının sağlıklı ve mutlu bir tablo çizmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar ve ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmenler, tükenmişlik ve yaşam doyumunu ile ilgili olarak çeşitli çalışmalar yapılmakla birlikte, evlilik uyumu, yaşam doyumunu ve tükenmişlik değişkenlerinin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu anlamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin evlilik uyumlarının yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeylerine göre incelenmesidir. Genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlar araştırılmıştır:

1. Öğretmenlerin evlilik uyumları cinsiyet, evlilik durumu, evlilik biçimi, sahip oldukları çocuk sayısı, ev işi yapma gibi demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlar ile yaşam doyumunu ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlar ile Maslach tükenmişlik ölçeğinden ve alt ölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma öğretmenlerin evlilik uyumlarının bazı demografik (cinsiyet, evlilik durumu, evlilik biçimi, sahip olunan çocuk sayısı, ev işi yapma) değişkenlere, yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeylerine göre inceleyen ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilinde bulunan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 213'ü kadın, 119'u erkek evli ve gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 56 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin evlilik uyumuna ilişkin veriler "Evlilik Uyum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilen evlilik uyum ölçeği, evliliğin niteliğini ölçen 15 maddelik bir ölçektir. EUÖ'deki puanlar uyumsuzluktan uyumluluğa doğru artmaktadır. Ölçeğin en düşük uyum puanı 2, en yüksek uyum puanı 158 olarak belirlenmiştir. Evlilikte Uyum Ölçeği Tutarel-Kışlak (1999) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Evlilik Uyum Ölçeğinin (EUÖ) ölçüt bağlantılı geçerlik saptanmasında Kişilerarası İlişkiler ile Yükleme Ölçeğinden yararlanılmıştır. EUÖ ile Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı $r = .12$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanları arasında $-.54$ gibi negatif bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinde, ölçeğin orjinali ile aynı faktör yapısı elde edilmiştir. Evlilik Uyum Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek içinse iç tutarlık katsayısı, iki yarım test güvenilirliği, test – tekrar test güvenilirliği ve tüm denekler için madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Bu değerlendirmelere ilişkin, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayısı $.84$ 'tür. Ölçeğin orjinalinin iç tutarlık güvenilirliği ise $.90$ 'dır. Ölçeğin iki yarım test güvenilirliği $r = .84$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin teset- tekrar test güvenilirliği için 1 gün ara ile ölçek tekrar uygulanmış ve iki uygulamadan elde edilen korelasyon katsayısı $.57$ 'dir ($p < .01$).

Yaşam doyumuyla ilişkili veriler "Yaşam Doyum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş, yedi dereceli Likert tarzı bir ölçektir. Ölçek 5 maddeden oluşan ve bireyin öznel iyilik durumunu ölçen bir ölçme aracıdır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı $.80$ ile $.89$ arasında değişmektedir ölçek Türkçe'ye Köker (1991) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları sonucunda test-tekrar test güvenilirliği $.85$, madde test korelasyonları $.71$ ile $.80$ arasında bulunmuştur. Ölçeğin Aysan (2001) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ise, iç tutarlık katsayısı $.85$ olarak tespit edilmiştir (Akt., Aysan ve Harmanlı, 2003).

Araştırmada tükenmişliğin ölçülmesi için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Bu ölçek üç alt bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; "duygusal tükenme 9 madde, "duyarsızlaşma 5 madde ve "kişisel başarı 8 madde olmak üzere envanter toplam 22 maddedir. Ölçekte yer alan her madde 0'dan

6'ya kadar işaretlemeye olanak veren 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Duygusal tükenme (emotional exhaustion) alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma (depersonalization) alt ölçeği, kişinin hizmet verdiklerine karşı duygudan yoksun bir şekilde davranışlarını tanımlar. Kişisel başarı (personal accomplishment) alt ölçeği işteki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar (Çam, 1992). Ölçeğin güvenilirliği Ergin (1992) tarafından iki yöntemle incelenmiştir. Birincisi 68 ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasıdır. Toplam 552 doktor ve hemşireden oluşan gruptan elde edilen verilerin iç tutarlılık (Cronbach) Alfa katsayıları şöyledir: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .65, Kişisel başarı .72'dir. Güvenirlik bir de test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test tekrar test güvenirlilik katsayıları: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .72, Kişisel başarı .67'dir. Faktör analizi, önce 5 doğal faktör ortaya koymuş ve bunların 3 faktörde yığıldığı görülmüştür.

Gerek Maslach ve Jackson (1981 ve 1986)'un önerdiği, gerekse diğer araştırmacıların uyguladığı gibi varimax rotasyon yapılarak yeniden değerlendirilmiştir. Sonuçta, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç temel faktör ortaya çıkmıştır (Ergin, 1992). Maslach Tükenmişlik Envanterinde puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puan, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan düşük puan tükenmişliği göstermektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler; 0 = hiçbir zaman, 1 = çok nadir, 2 = bazen, 3 = çoğu zaman, 4 = her zaman şeklinde; kişisel başarı alt ölçeğinin maddeleri ise ters puanlanarak alt ölçek puanları ve toplam puan elde edilmiştir. Ergin'e göre tükenmişlik düzeyleri: duygusal tükenme alt ölçeğinde 27 ve üzeri yüksek, 17 – 26 normal, 0 – 16 düşük; duyarsızlaşma alt ölçeğinde 13 ve üzeri yüksek, 7 – 12 normal, 0 – 6 düşük; kişisel başarı alt ölçeğinde 0 – 31 yüksek, 32 – 38 normal, 39 ve üzeri düşüktür.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde nonparametrik analizlerden kay kare, Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi ve Spearman korelasyon analizleri kullanılmıştır ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen istatistiki bulgular tablolar halinde gösterilmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan Mann-Wittney U Testi Sonuçları ise tablo-1 de gösterilmektedir.

Tablo-1 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan mann-wittney U testi sonuçları

Öğretmenlerin Evlilik Uyumu	Cinsiyet		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
	U	p			
	Kadın		213	166.19	35397.5
	Erkek		119	165.67	19548.5
	Toplam		332		

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Witney testi sonuçları Tablo-1'de görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin evlilik uyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır (U=12527.5, p >.05). Öğretmenlerin evlilik durumlarına göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo-2'de gösterilmektedir.

Tablo-2 Öğretmenlerin Evlilik Durumlarına Göre Evlilik Uyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlerin	Evlilik durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X	p	Anlamlı Fark
	Evli ve Birlikte	306	174.43	2	26.80	.001	-

Evlilik Uyumu	Evli ama Ayrı ayrı	4	86.75	Evli Bir.-Evlili
	Boşanmış	22	70.75	Evli Bir.-Boşan.
	Toplam	332		

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin evlilik uyumlarının evlilik durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. { $X^2(2) = 26.80, p < .05$ }. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamanın evli ve birlikte yaşayan öğretmenlerin sahip olduğu, bunu evli ama ayrı olan öğretmenlerin, daha sonra boşanmış öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin evlilik biçimlerine göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo-3'de gösterilmektedir.

Tablo-3 Öğretmenlerin evlilik biçimlerine göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan kruskal-wallis testi sonuçları

Öğretmenlerin Evlilik Uyumu	Evlilik Biçimi Fark	n	Sıra Ortalaması	sd	X	p	Anlamlı
Evlilik Uyumu	Aşk Evliliği	195	182.59	2	14.31	.001	-
	Görücü Usulü Görücü	50	143.54				Evl.-
	Anlaşarak Anlaşarak	87	141.46				Aşk Evl.-
	Toplam	332					

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin evlilik uyumlarının evlilik biçimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. { $X^2(2) = 14.31, p < .05$ }. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya aşk evliliği yapan öğretmenlerin sahip olduğu, görücü usulü ve anlaşarak evlenen öğretmenlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo-4'de gösterilmektedir.

Tablo-4 Öğretmenlerin çocuk sayılarına göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan kruskal-wallis testi sonuçları

Öğretmenlerin Evlilik Uyumu	Çocuk Sayısı Fark	n	Sıra Ortalaması	sd	X	p	Anlamlı
Evlilik Uyumu	Çocuk Yok	58	199.87	3	13.90	.003	-
	Tek Çocuk	147	159.39				Çoc.Yok.-Tek Çoc.
	İki Çocuk	115	165.87				Çoc.Yok.-İki Çoc.
	Üç ve Üstü	12					Çoc.Yok.-Üç Çoc.
Toplam		332					

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin evlilik uyumlarının çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. { $X^2(3) = 13.90, p < .05$ }. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin sahip olduğu, ikinci yüksek ortalamaya iki çocuğu olan öğretmenlerin, üçüncü olarak ise tek çocuğa sahip olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya ise üç ve üstü çocuğu olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ev işi yapma durumuna göre evlilik uyumu ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo-4'de gösterilmektedir.

Tablo-4 Öğretmenlerin Ev İş Yapma Durumlarına Göre Evlilik Uyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğretmenlerin Evlilik	Ev İş Yapma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sd	X	p	Anlamlı Fark
Evlilik	Yardımcı Yapar	15	232.87	3	20.57	.000	-
	Eşiyle Birlikte.	183	179.99				Yardımcı-Eşiyle bir.

Uyumu	Kendisi Tek	109	141.23	Yardımcı-Kendisi Tek
	Eşi Tek Başına	25	138.12	Yardımcı-Kendisi Tek
	Toplam	332		

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin evlilik uyumlarının çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. $\{X^2(3) = 20.57, p < .05\}$. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya ev işlerini yardımcıların yaptığı öğretmenlerin sahip olduğu, ikinci yüksek ortalamaya ev işlerini eşiyle birlikte yapan öğretmenlerin, üçüncü yüksek ortalamaya ise tek başına ev işlerini yapan öğretmenlerin sahip olduğu en düşük ortalamaya ise eşi tek başına ev işini yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin evlilik uyumu ölçeği, yaşam doyumu ölçeği, tükenmişlik ölçeği ve alt boyutları korelasyon sonuçları Tablo-5’de gösterilmektedir.

Tablo -5 Öğretmenlerin Evlilik Uyumu Ölçeği, Yaşam doyumu ölçeği, Tükenmişlik ölçeği ve Alt Boyutları Korelasyon Sonuçları

Evlilik Uyumu Ölçeği	n	
Yaşam Doymu	332	.44**
Maslak Tük.Ölçeği (MTÖ)	332	-.02**
MTÖ Duygusal	332	-.13**
MTÖ Duyarsızlaşma	332	-.13*
MTÖ Kişisel Başarı	332	-.20**

Tablo-5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin evlilik uyumu ölçeği toplam puanları ile yaşam doyumu ölçeği toplam puanları arasındaki korelasyon pozitif yönde $r=.44$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Evli bireylerin evlilik uyumu yükseldikçe yaşam doymaları da yükselmektedir. Öğretmenlerin evlilik uyumu ölçeği toplam puanları ile Maslak tükenmişlik ölçeği toplam puanları arasındaki korelasyon negatif yönde $r=-.02**$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin evlilik uyumu ölçeği toplam puanları ile Maslak tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyonların ise tablodaki sıraya göre duygusal tükenmişlik alt boyutu ile $r=-.13**$ düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki, duyarsızlaşma alt boyutu ile $r=-.13*$ düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki, kişisel başarı alt boyutu ile $r=-.20**$ düzeyinde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sonuçlar dikkate alındığında cinsiyet değişkeni ile evlilik doyumunun farklılık göstermediği dikkati çekmiştir, bu durumun toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimle açıklanabilir. Toplumsal cinsiyet rollerinin androjen cinsiyet rollerine doğru değişim göstermesi, kadın ve erkeğin çalışması ve çalışan evli eşlerin eşitlikçi bir bakış açısı kazanmaya başlamaları klasik cinsiyet rollerinin evli bireylerin ilişkilerinde önemli bir role sahip olmamasının göstergesi olarak düşünülebilir. Merves- Okin ve ark. (1991), Nunes (2008), Greeff (2000), Schumm, Webb ve Bollman (1998), Canel (2007), Hatipoğlu (1993), Aktürk (2006) ve Anar (2011) erkek ve kadınların evlilik doyumlarını incelemiş ve evlilik doymu ile cinsiyet arasında farklılık olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Hamamcı (2005), Fişiloğlu (1992), Güven (2005) ve Bonds-Raacke, Beardan, Carriere, Anderson ve Nicks (2001) yaptıkları araştırmalarda, cinsiyet ile evlilik doymu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gözlemlemişlerdir.

Çalışmada evli ve birlikte yaşayan bireylerin evlilik uyumlarının evli ama ayrı yaşayan ve boşanmış olan öğretmenlere göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Evlilik kişilerin mutlu olmalarına imkan sağlayan ve karakterlerinin olumlu gelişiminde büyük bir öneme sahip bir kurum olarak tanımlanmaktadır, ayrıca kişinin egosunu bir başkasının egosu ile eşleştirmesini sağlayan psikolojik bir yapı olarak görülmektedir. (Glenn, 1991; Fowers, 1993; Terry, Kottman, 1995; Gladding 2002). Bu noktada evli ama ayrı ya da boşanmış öğretmenlerin evlilik uyumlarının düşük çıkmasının nedeni psikolojik ihtiyaçların giderilmesinin tam olarak sağlanmadığı ve bununla mutsuzluğa neden olduğu belirtilebilir.

Benzer şekilde Çelik (2006), de okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile evlilik doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında okuldaki yöneticilerin evlilik biçimleri ve evlilik doyumu arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Cingisiz'in (2010), yaptığı araştırma da tutarlı sonuçlar bulunmuş ve ortaöğretim de çalışan öğretmenlerin duygusal zekaları ve evlilik doyumu arasındaki ilişki, flört ederek evlenen kişilerin evlilikteki doyumlarının görücü evliliği yapmış çiftlerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Sternberg'e (1986) göre romantik sevgi, yakınlık ve tutku öğelerinin bir birleşimidir. Romantik çiftler, yalnızca fiziksel beğeni hissetmeyip duygusal olarak da bir bağlanma durumu yaşarlar. Bu sebeplerden ötürü aşk evliliği yapmış kişilerin evliliklerindeki uyum düzeyleri daha yüksek olabilmektedir. Romantik aşkla ilgili yapılan araştırmaların yanı sıra, görücü tarzı ile evlenmiş kişilerde ise eşler evliliği yapmadan önce karşılıklı tanıma imkanı bulamamakta, bundan ötürü evliliklerinde sorunlar yaşayabilmektedirler. Birbirleriyle anlaşarak evlenen kişilerde ise birbirini tanıma imkanı söz konusu olmakta ve değerler, inançlar, beklentiler açısından anlaşmış olsalar da, aşk evliliği yapanlarda olduğu gibi romantizm, içtenlik ve yakınlık söz konusu olamayabilir.

Fırsıoğlu (1992), Hatipoğlu (1993), Tutarel-Kışlak ve Çabukça (2002), Gürsoy (2004), Çınar (2008) ve Akbaş (2008) yaptıkları çalışmalarda çocuk sahibi olup olmama ile evlilik doyumuyla arasında anlamlı farkın olup olmadığını incelemiş çocuk sahibi olup olmama ile evlilik doyumu arasında anlamlı fark bulamamıştır; Kurdek (1990) ise çocuk sahibi olma ile evlilikteki doyum arasında pozitif bir ilişkili olduğunu saptamıştır. Bunun yanı sıra, Luckey-Bain (1970) ve Glenn (1990) evlilik doyumunun belli yönlerinin çocuk yetiştirme yıllarında azaldığını bulmuşlardır. Ödemiş (2008) ve Yılmaz (2001) ise çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzer olarak çocuk olmayan kişilerin evlilikten aldıkları doyumun anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Ev işlerini özellikle yardımcıların yaptığı belirten öğretmenlerin evlilik uyumlarının yüksek olduğu gözlenirken aynı zamanda ev işlerini eşiyle birlikte yapan öğretmenlerinde evlilik uyumlarında bir yükselme olduğu görülmüştür. Özellikle ev işlerinin adil dağılımı, eşlerin eşit miktarda ya da farklı miktarlarda sorumluluk yüklenmeleri, eşlerin ev işlerini yapmaktan hoşlanıp hoşlanmamaları, evlilikte geleneksel kadın rollerinin paylaşılmasının evlilikteki uyumu arttırdığı birçok çalışma ile desteklenmiştir (Barnet, Baruch 1985; Benin, Agostinelli 1988; Pleck, 1985; Nichols, 2013).

Yapılan analizlerde öğretmenlerin evlilik uyumu ve yaşam doyumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Evliliği etkileyen çok fazla öge vardır bu öğelerden önemli bir role sahip olan yaşam doyumdur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kişilerin psikolojik iyilik hallerinin yaşam doyumlarını etkilediğini ifade edilmektedir. Bununla birlikte kazanç, sağlık, eğitim, yaş gibi etkenlerin psikolojik iyilik düzeyini etkilediği ve psikolojik iyilik düzeyinin ise kişinin yaşam doyumunun yüksek ya da düşük olmasında etkili bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Lykken ve Tellegen, 1996). Özellikle evli çalışanların, bekar çalışan bireylere göre daha çok sorun karşılaştıkları iş ve aile ilişkileri ile evlilik ilişkileri açısından olumsuz bir etkileşim ve iletişim tarzına sahip oldukları ve psikolojik iyilik ve yaşam doyumu seviyelerinin ise düşük olduğu vurgulanmaktadır (Barling, 1990; Bartoloma ve Evans, 1980; Belsky, Pery-Jenkins ve Crouter, 1985; Macewen ve Barling, 1988; Small ve Riley, 1990; Suchet ve Barling, 1986, Çelik, Tümkaya 2012).

Çalışmamızda öğretmenlerin evlilik uyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yani evlilik doyumu arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Araştırmadaki bu bulgu diğer çalışmalarla da desteklenmektedir. Evlilikte uyumu yakalayan bireylerin mesleklerinde de verimli ve yüksek motivasyona sahip olmaları ve işlerinden genel anlamda doyum sağlamaları kaçınılmazdır. Bu nedenle evlilik uyumunun yaşamdaki doyum etkilemesi, hayatın diğer bir önemli olgusu olan mesleği de etkileyecektir. (Birtchnel, 1998; Kaçmaz, 2005; Tucker ve O'Grady, 1991; Suitor, 1991).

Araştırmada sonuçlar dikkate alındığında aktarılabilecek öneriler; çalışmada evlilik uyumunun birçok değişkenden etkilendiği saptanmıştır, Bunlardan bir tanesi de evlenme biçimidir, birbirlerini severek aşk evliliği yapan bireylerin anlaşarak ve görücü usulü evlenenlere göre evlilik uyumları daha yüksek bulunmuştur bundan dolayı evlenecek olan bireylere onların birbirlerini tanımaları açısından evlilikte birbirini tanımanın önemi ile ilgili grup çalışmaları yapılabilir, Ayrıca hem evli olan çiftlere evlilik

uyumlarını arttırmaları için hem de evlenmeyi düşünen bireylere birbirlerini daha iyi tanımaları açısından evliliğe hazırlık temelli grup çalışmaları veya eğitimler verilebilir. Bununla birlikte çalışmada evli bireylerin, boşanmış ya da ayrı yaşayan kişilere göre evlilik uyumlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir bu durumdan ötürü bireylere evlilikte başarının ve birlikte yaşamın önemi ile ilgili eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca çalışmada ev işlerini yardımcıının yaptığı öğretmenlerin evlilik uyumları yüksek çıkmıştır bunun yanında ikinci sırada ise ev işini eşyle birlikte yapan öğretmenlerin evlilik uyumları yüksek çıkmıştır bu doğrultuda çift ya da aile terapilerinde bireylere ev işlerini birlikte yapmanın çiftlerin evliliklerinde büyük rol oynadığı, bunun yalnızca kadına ya da yalnızca erkeğe ait bir sorumluluk olmadığı üzerinde durulabilir, çiftlere ev işi sorumlulukları eğitimi hakkında seminerler verilebilir. Öğretmenlerin evlilik uyumlarının yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisine bakılmış ve bu değişkenlerle gerek pozitif gerekse negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlere evlilik uyumlarını arttırmaya ve buna bağlı olarak yaşam doyumlarını yükseltmeye ve tükenmişlik düzeylerini azaltmaya olanak sağlayacak, potansiyellerini ortaya çıkarmaya yarayacak eğitimler, seminerler verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, M. (2008). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin evlilik uyumları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aysan, F. & Harmanlı, Z. (2003). Yaşam doyumunu yordamada, yaşam uyumu, öz yeterlik ve başa çıkma stratejileri. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*. Malatya, İnönü Üniversitesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barling, J. (1990). *Employment, stress, and family functioning*. Chiester, England: Wiley.
- Bartoloma, F. & Evans, P. A. L. (1980). Must success cost so much? *Harvard Business Review*, 58(2), 137-148.
- Barnett, R. C., & Baruch, G. K. (1985). Women's involvement in multiple roles and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 135-145.
- Belsky, J., Perry-Jenkins, M. & Crouter, A. (1985). The work-family interface and marital change across the transition to parenthood. *Journal of Family Issues*. 6 (2). 205- 220.
- Benin, M.H. & Agostinelli, J. (1988). Husbands and wives satisfaction with division of labor. *Journal of Marriage and the Family*. 50, 349-361.
- Birtchnel, J. (1998). The assessment of the marital relationship by questionnaire. *Sexual and Marital Therapy*, 3(1), 57-70.
- Bonds-Raacke, J. M., Bearden, E. S., Carriere, N. J., Anderson, E. M. & Nicks, S. D. (2001). Engaging distortions: Are we idealizing marriage? *Journal of Psychology*, 135(2), 179- 184.
- Bowen, C. F., Radhakrishna, R. & Keyser, R. (1994). Job satisfaction and commitment of 4-H agents. *Journal of Extension*, 32(1), 1-22.
- Can, S., Can, Ş. & Dalaman, O. (2010). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli faktörlere göre iş doyum düzeyleri (Muğla ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 299-311.
- Chaplain, R.P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, 155-166.
- Çelik, C.K. (2006). *Eğitim yöneticilerinin mesleki tükenmişlikleri ile evlilik doyumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çelik, M. & Tümkaya, S. (2012). Öğretim elemanlarının evlilik uyumu ve yaşam doyumlarının iş değişkenleri ile ilişkisi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 223-238.
- Çınar, L. (2008). *Evlilik doyumu: cinsiyet rolleri ve yardım arama tutumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cingisiz, N. (2010). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâları ile evlilik doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, 143-154.
- Fışıoğlu, H. (1992). Lisans üstü öğrencilerinin evlilik uyumu. *Psikoloji Dergisi*, 7 (28), 16-23.
- Fowers, B. J. (1993). Psychology as public philosophy: An illustration of the moral dimension of psychology with marital research. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 13, 124-136.
- Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E., Demirel, S. & Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- Gladding, S. T. (2002). *Family therapy: history, theory and practice*. Boston: Pearson.

- Glenn, N.D. (1991). The recent trend in marital success in the United States. *Journal of Marriage and The Family*, 53, 261-270.
- Greef, A.P. (2000). Characteristics of families that function well. *Journal of Family*, 21, 948-962.
- Gürsoy, F. Ç. (2004). *Kaygı ve demografik degiskenlerin evlilik uyumu ile iliskisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Güven, N. (2005). *İlişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalar ve evlilikte problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile iliskisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tucker, M.W. & O'Grady, K.E. (1991). Effect of physical attractiveness, intelligence, age at marriage, and cohabitation on the perception of marital satisfaction. *Journal of Social Psychology*, 131, 253-269.
- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship beliefs in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality*, 33(4), 313-328.
- Hatipoglu, Z. (1993). *The role of certain demographic variables and marital conflict in marital satisfaction of husbands and wives*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara.
- İnandı, Y., Ağgün, N. & Atik, Ü. (2011). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.
- Kışlak-Tutarel, Ş. (1999). Evlilikte uyum ölçeğinin (EUÖ) güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *3P Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 7(1), 54-56.
- Köker, S. (1991). *Comparison of the level of life satisfaction of normal adolescents and adolescents with problems*. Unpublished Master's Thesis, Ankara University, Ankara.
- Kuiper, N. A., Martin, A. & Dance, K. A. (1992). Sense of humor and enhanced quality of life. *Personality and Individual Differences*, 13, 1273-1283.
- Kurdek, L. E. (1990). Divorce history and self-reported psychological distress in husbands and wives. *Journal of Marriage and Family*. 52(3), 701-709.
- Luckey, E. B. & Bain, J. K. (1970) Children: a factor in marital satisfaction. *Journal of Marriage and the Family*, 32, 43-44.
- Lykken, D. & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- Macewen, K. E. & Barling, L. (1988). Inter role conflict, family, support and marital adjustment of employed mothers: A short-term longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 241-250.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Martin, R.A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313-1324
- Merves-Okın, L., Amidon, E. & Bernt, F. (1991). Perceptions of intimacy in marriage: A study of married couples. *The American Journal of Family Therapy*. 19, 110-118.
- Nichols, M.P. (2013). *Aile terapisi, kavramlar ve yöntemler*. (Çeviren: O. Akgündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Nunes, N. A. (2008). *Marital problems and marital satisfaction: an examination of Brazilian sample*. Master of Science, School of Family Life, Brigham Young University.
- O'Grady, K. E., & Tucker, N. W. (1990). Effects of physical attractiveness, intelligence, age of marriage and cohabitation on the perception of marital satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 13(2), 473-490.
- Ödemiş, H. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin iş tatminleri ile evlilik uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pleck, J. H. (1985). *Working wives, working husbands*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Saygı, H., Tolon, T. & Tekoğul, H. (2011). Job satisfaction among academic staff in fisheries faculties at Turkish universities. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39, 1395-1402.
- Schumm, W.R., Webb, F.J. & Bollman, SR (1998) . Gender and marital satisfaction: data from the national survey of families and households *Psychological Reports*, 83 (1), 319-327.
- Small, S. A. & Riley, D. (1990). Toward the multidimensional assessment of work conflict into family life. *Journal of Marriage and Family*, 52, 56-61.
- Sternberg, R.J. (1986). A triangular theory of love, *Psychological Review*, 93,2,119-135.
- Suitor, J. J. (1991). Marital quality and satisfaction with the division of household labor across the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 221-239.
- Terry, J. & Kottman, M. (1995). *Working with families. guidance and counseling in the elementary and middle schools*. Brown & Benchmark Publishers.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Tutarel-Kışlak, Ş. & Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum*, 2(5), 35- 41
- Xiaofu, P. & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.
- Yaşar, M., Öztürk, N. & Demirbaş, E. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 123-134.
- Yavuz, C. & Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9).
- Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum: kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, Cilt: 1 Sayı : 4

The Study Of Marriage Adjustment Of Teachers In Terms Of Life Satisfaction And The Level Of Burnout

Metehan Çelik[†],
¹Cukurova University

Extended Abstract

Introduction

The institution of marriage is of great importance in individual's life. Today, the studies concerning marriages and marriage relationships have been on increase and, researchers have elaborately explored the effective factors on marriage adjustment. Additionally, primary indicative factors of functional family include life satisfaction, conflict management, sexual satisfaction, communication and marriage satisfaction (Greef, 2000). Glen (1991) acknowledges marriage as a unit which makes individuals happy and plays a significant role on enabling them to develop their personalities. Especially the notion of industrialization has changed the marriage structure, which has drawn attention to the thoroughly assessment and understanding of marriage in order to survive in and adjust to the society.

There have been many factors affecting marriage; one of the most important ones is life satisfaction. The studies suggest that people's psychological well-beings influence their life satisfaction. Also the factors such as income, educational level and age have influence on people's psychological well-beings which play an essential role on people's general life satisfaction (Lykken & Tellegen, 1996). It is found that especially married workers have more problems than single workers, and have a lower level of satisfaction (Barling, 1990; Bartoloma & Evans, 1980; Macewen & Barling, 1988; Small & Riley, 1990). It's essential for people to have an occupation in accordance with their interests, abilities and values. However, those people who have a suitable occupation for themselves may have problems, either; factors like the quality of the occupation, the opportunities they have for career development, working conditions and occupational stress influence their family lives, the levels of happiness and life satisfaction (Kuiper, Martin and Dance, 1992; Martin & Lefcourt, 1983).

It's quite frequent that people who have a happy marriage life also enjoy higher levels of occupational satisfaction when compared to unhappy ones. Thus, the fact that marriage satisfaction influences life satisfaction has inevitably an impact on careers which is another vital component of life (O'Grady, Tucker, 1990; Suito, 1991). In this sense, it's not expectable that people who have lower marriage satisfaction show higher level of occupational satisfaction. Following the dissatisfaction in occupational life, occupational burnout occurs. In fields which deal with people directly, workers play an important role on the quality of service, and occupational burnout is a common issue among workers and leads to financial loss, leaving jobs and lower quality of services (Birtchnel, 1998; Kaçmaz, 2005).

Occupational life which has an important role in individual's life is inevitably to affect the other domains of life. These domains affected by occupational life include family life and marriage life. It's quite possible for them to interact with each other. It's stated that those aren't satisfied with their occupation reflect the dissatisfaction on to other domains of life (Torun, 1995). There are many factors affecting the occupational satisfaction of teachers. These factors include age, length of service (İnandı, Ağgün & Atik, 2011), education status (Yavuz & Karadeniz, 2009), gender (Can, Can & Dalaman, 2010), marital status (Bowen, Radhakrishna & Keyser, 1994), wages (Xiaofu & Qiwen, 2007), management skills of school principals (Yaşar, Öztürk & Demirbaş (2012), physical conditions of school (Chaplain, 1995) and colleagues (Saygi, Tolon & Tekogul, 2011). It's essential to view and assess teachers as a constituent of cognitive, affective and social aspects for they have great contribution to education of next generations and serve as a role model for them. Also, the fact teachers improve themselves is primarily related with their family and social environment they interact in. Family and marriage lives of teachers may directly or indirectly affect their occupational lives. Thus, for a higher level of occupational performance individual is to have a happy family life and high level of marriage adjustment. Although there have been various studies in literature concerning the life satisfaction and occupational burnout of teachers, no study has been found exploring the marriage adjustment, life satisfaction and occupational burnout of teachers together.

[†]Corresponding Author: *Assist.Prof.Dr., Cukurova University, celmete@cu.edu.tr*

Purpose

This study aims at exploring marriage adjustment of teachers in terms of life satisfaction and occupational burnout variables. In this sense, the sub-goals are:

1. Does marriage satisfaction of teachers vary across demographic variations such as gender, marital status, marriage style, the number of children and doing house work?
2. Is there a meaningful relationship between the scores of marriage adjustment scale and life satisfaction scale?
3. Is there a meaningful relationship between the scores of marriage adjustment scale and Maslach Burnout Scale and its sub-scales?

Method

The sample of the study consisted of 213 female and 119 men working in primary and secondary schools in Adana. The age range was between 22 and 56. The data related to marriage adjustment of teachers was obtained by the use "Marriage Adjustment Scale; life satisfaction data was obtained by "Life Satisfaction Scale" and lastly, the levels of burnout was gathered by "Maslach Burnout Inventory". Marriage Adjustment Scale, designed by Locke and Wallace (1959), includes 15 items. The validity and reliability of the scale were studied by Kışlak-Tutarel (1999). The score ranges between 1 and 60, in which higher scores indicate higher levels of marriage adjustment while lower scores show lower levels of adjustment. Life Satisfaction Scale was designed by Diener, Emmons, Larssen ve Griffin (1985) and is seven-point Likert scale. The scale includes five items and evaluates person's subjective well-being. In order to evaluate the burnout level, Maslach Burnout Inventory, designed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992) was used. This inventory consists of three sub-scales: "emotional burnout sub-scale has 9 items", "depersonalization sub-scale has 5 items" and "personal success sub-scale has 8 items", which has a total of 22 items in the inventory. Inventory is a seven-point Likert scale, enabling the items being scored between 0 and 6. The data were analyzed statistically by the use of Mann Whitney U-test, Kruskal-Wallis test and Spearman correlation analysis.

Findings

It's found that the lowest score on marriage adjustment of teachers was 16.00 and the highest score was 59.00; the average was 41.68 and the standard deviation was 7.94. It's seen that there was no difference in marriage adjustment of teachers in terms of gender factor ($U=12527.5$, $p > .05$). It's observed the lowest score on marriage adjustment of teachers was 16.00 and the highest score was 59.00; the average was 41.68 and the standard deviation was 7.94 while the average of marriage status of teachers was 1.14 and the average was .50. According to the results of Kruskal-Wallis test, using the marriage status scores on marriage adjustment scale, marriage adjustment of teachers did significantly vary across the marriage status factor { $X^2(2) = 26.80$, $p < .05$ }. Considering the mean ranks of the groups, it has been seen that the highest average was belong to married and cohabiting teachers while it was followed by the married but living separately teachers, and lastly followed by the divorced teachers. In the sense of the scores on marriage adjustment scale of teachers and descriptive data related to marriage style, it's found that the lowest score on marriage adjustment was 16.00 and the highest score was 59.00 while the average was 41.68 and the standard deviation was 7.94. Additionally, the average of marriage style was found to be 2.12 and the standard deviation was .63. According to the results of Kruskal-Wallis test, using the marriage style scores on marriage adjustment scale, the marriage adjustment of teachers varied significantly across marriage styles { $X^2(2) = 14.31$, $p < .05$ }. Considering the mean ranks of the groups, the highest average was belonging to teachers who had love match while the averages of prearranged marriages and companionate marriages were similar to each other. Mann-Whitney test was used to explore the reason of difference. Taking account the scores on marriage adjustment scale and the descriptive data about the number of children teachers have, the highest score on the marriage adjustment scale was 59.00 while the lowest one was 16.00; the average was 41.58 and the standard deviation was 7.94. Also, it was found to be that the average of the children teachers had was 1.94 while the standard deviation was 1.05. According to the results of Kruskal-Wallis test, using the data on the number of children on marriage adjustment scale, the marriage adjustment of teachers varied meaningfully across the number of children they have { $X^2(3) = 13.90$, $p < .05$ }. For the mean ranks of groups, teachers without any child had the highest average and were followed by the teachers with two children. The third highest average was belonging to the teachers with three children while the teachers with at least three or more children had the lowest average on scale. Again, taking account the scores on marriage adjustment scale and the descriptive data about doing housework, the highest score on the marriage adjustment scale was 59.00 while the lowest one was 16.00; the average was 41.68 and the standard deviation was 7.94. Also, it was found to be that the average of doing housework was 1.61 while the standard deviation was .81. According to the results of Kruskal-Wallis test, using the data about doing housework on marriage adjustment scale, the marriage adjustment of teachers varied meaningfully across whether the teachers do housework or not { $X^2(3) = 20.57$, $p < .05$ }. For the mean ranks of groups, teachers having cleansers do housework had the highest average and the second highest average was belong to the teachers doing housework with his/her partner.

Thirdly it was followed by the teachers doing housework alone while the teachers whose partner does the housework alone had the lowest average on scale.

Taking account the scores of teachers on marriage adjustment scale, life satisfaction scale, burnout inventory and its sub-dimensions, there was a significantly positive correlation between the total scores on marriage adjustment scale and life satisfaction scale ($r = .44$). It has been observed that the higher level of marriage adjustment of couples are, the higher life satisfaction they have. There was a negative correlation between the total scores on marriage adjustment scale and Maslach Burnout Inventory ($r = .02$). The correlations between the total scores on marriage adjustment scale and Maslach Burnout Inventory were in a significantly negative relation with burnout sub-dimension, depersonalization and personal success ($r = -.13^{**}$, $r = -.13^*$, $r = -.20^{**}$, respectively).

Discussion and Conclusions

The study findings suggest the fact that marriage satisfaction does not vary across genders might be explained by the transformation of gender roles into androgen roles, and that married couples, especially women, have increasingly had more equal gender roles, as well as the traditional gender roles has lost importance in marriages today. In the study it's found that the marriage adjustment of married and cohabiting couples was higher than the married but living separately or divorced ones. Marriage is defined as a significant unit making individuals happy and playing an essential role on personality development while it's also accepted as psychological notion which enables the individual to integrate his/her self with another's self and allowing his/her personality and well-being to prosper (Glenn, 1991; Fowers, 1993; Terry, Kottman, 1995; Gladding 2002). At this point, the reason of the fact that marriage adjustment of married but living separately or divorced couples is lower can be explained by the dissatisfaction of psychological needs, which in turn leads to unhappiness. In the study, couples who have a love marriage have been found to show higher levels of marriage adjustment. In his research, studying the relation between emotional intelligence and marriage satisfaction of teachers, Cingisiz (2010) reported that couples who have flirted some time and them married have higher levels of marriage satisfaction than the ones who have prearranged marriages, which is in accordance with the findings of the current study. Sternberg (1986) states that the romantic love is a combination of affection and passion components. Romantic lovers not only have a physical attraction to his/her partner but also attach them emotionally. Thus, it might be expectable that the marriage adjustment of couples in love marriages is higher. Apart from the studies exploring the romantic love, in prearranged marriages, the partners generally do not have adequate opportunities to know each other, which eventually may lead to problems during marriages. There have been various studies and results, exploring the relation between the marriage adjustment and the number of children. Fışiloğlu (1992), Hatipoğlu (1993), Tutarel-Kışlak & Çabukça (2002), Gürsoy (2004), Çınar (2008) & Akbaş (2008) have found no meaningful relation between the marriage satisfaction and the number of children while Kurdek (1990) has found a positive relation between the marriage satisfaction and the existence of children. Additionally, Luckey-Bain (1970) and Glenn (1990) found that some aspects of marriage satisfaction lessens during the childrearing years. Ödemiş (2008) and Yılmaz (2001) reported that the marriage satisfaction of the individuals who do not have any child is significantly higher, which is a consistent finding with the current study results. Considering the results in doing housework and marriage adjustment factors, the teachers who have cleanser for housework show higher levels of marriage adjustment while there has also seen an increase in the level of marriage adjustment of couples doing the housework together. Specifically, factors such as sharing the housework equally, partners doing equal or more housework, whether they like doing housework and acting the traditional females roles in marriages have been found to increase the marriage adjustment, which is supported by various studies (Barnet, Baruch 1985; Benin, Agostinelli 1988; Pleck, 1985; Nichols, 2013). There has seen a significantly positive relation between the marriage adjustment and life satisfaction of teachers. Also, it's reported that marriage adjustment was in a negative correlation with emotional burnout level; again in a negative correlation with depersonalization and lastly in a negative correlation with personal success.

Key words: Teacher, marriage adjustment, life satisfaction, burnout



SDU International Journal of Educational Studies

A Study on Students' Attitude Towards Visual Arts Classes According to Different Variables

Serkan Aslan¹, Mehmet Ali Gökdemir²

¹Suleyman Demirel University

²Ministry of National Education

To cite this article:

Aslan, S. & Gökdemir, M.A. (2018). A study on students' attitude towards visual arts classes according to different variables. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 53-63.

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

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

Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

A Study on Students' Attitude Towards Visual Arts Classes According to Different Variables

Serkan Aslan¹, Mehmet Ali Gökdemir^{2*}

¹Süleyman Demirel Üniversitesi

Orcid ID: 0000-0001-8515-4233

²Milli Eğitim Bakanlığı

Orcid ID: 0000-0002-5100-5026

Geliş Tarihi: 04/11/2018

Kabul Ediliş Tarihi: 27/11/2018

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir ilde ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise ortaokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 412 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada, "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile sınıf düzeyleri ve baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne eğitim durumları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Görsel sanatlar, Tutum

Abstract

The aim of this study is to examine, according to certain variables, the attitudes of secondary school students towards visual arts classes. The study is a descriptive study and is a screening model. The population of the survey consists of students at secondary schools in a province in Southeastern Anatolia. The sample consists of 412 students from the 1st, 2nd, 3rd and 4th classes at the secondary schools. Participants were determined by using convenience sampling as one of the non-random sampling techniques. "Attitude Scale Toward Visual Arts Class" developed by Aslantaş (2012) was used. Descriptive statistics, t-test as one of the parametric tests and single direction variance analysis were used. As a conclusion of the survey, a significant difference was found in the attitudes of secondary school students towards visual arts classes from the perspective of their gender. In the survey, a significant difference was found in favor of the female students. In the survey, a significant difference was found in their attitudes towards visual arts classes from the perspective their class levels and their fathers' education levels. The survey could not find a significant difference between their attitude towards visual arts classes and their socio-economic levels as well as the education levels of their mother.

Key words: Art, Visual arts, Attitude

GİRİŞ

* İletişim: Mehmet Ali Gökdemir, Milli Eğitim Bakanlığı, maligokdmr@gmail.com

Bu çalışma, Denizli'de gerçekleştirilen IV. International Eurasian Educational Research Congress'de (11-14/Mayıs/2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Günümüzde eğitimin amacı öğrencilere bilgileri olduğu gibi aktarmak değildir. Özellikle son yıllarda öğretim programlarına yansıyan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte çoklu zeka kuramı, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenme stilleri öğrencilerin sanatsal olarak da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle 21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması istenen değerlerden birisi de estetikdir. Bu nedenle, öğrencilerin sanat alanlarına yönlendirilip estetik değerlerinin geliştirilmesi son derece önem arz eder hale gelmiştir. Sanat, insanın duygu ve düşüncelerini farklı disiplinlerdeki ürünlerle (resim, heykel, müzik, dans, şiir vb.) ifade etme eylemi olarak tanımlanabilir. Özsoy'a (2003) göre sanat, bir anlatım biçimi olmakla beraber bireyi özel kılan toplumsal bir eleştiridir. Ayrıca sanat aracılığı insan kendine bir dünya kurar. Sanat nesilleri birbirlerine bağlayan, bu doğrultuda uygarlıkların devamını sağlayan önemli etkenlerin başında gelir. Sanat süreklilik sağlama işlevini, kuşaklar arasında bilgi taşıyarak ve eğitici rolüyle donatarak yapmaktadır. Danko-McGee ve Slutsky'e (2003) göre ise sanat; çocukların bilgiyi öğrenmelerine ve bu bilgileri duygularıyla yoğurup bir ürün ortaya koyarak ifade etmelerine olanak sağlayan en önemli unsurlardan biri olup; eğitim programlarının en önemli parçalarından biridir. Sanat, insanın yaşantısının her alanında karşılaştığı ve çevreyle bir denge kurmasını sağlayan önemli bir kavramdır. Sanata yönelen insan kendini gerçekleştirme imkanı bulur. Eğer insan duygularıyla hareket eden bir varlık olmasaydı sanat, gereksiz ve anlamsız olurdu. İnsan hayatında bu denli önemli bir yere sahip olan sanatın eğitiminin de kuşkusuz çok önemli olduğundan söz edilebilir.

Sanat eğitimi, bireyin güzeli görme ve yorumlama yetisini geliştirmeyi amaçlayan bir planlı bir eğitim sürecidir. Öte yandan sanat eğitiminin, bireye içerisinde yaşadığı çevreyi doğru algılayıp onu biçimlendirme yolunda en önemli etken olduğu söylenebilir. (Lowry, 1972: 15, Akt: Yağcı, 2007: 39). Sanat eğitimi, farklı sanat alanlarını içine alan oldukça geniş bir eğitim alanıdır. Buna karşılık Görsel Sanatlar eğitimi ise, resim, heykel, seramik, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi alanları içine alır. Bu alanların hepsi ile alakalı olarak okulöncesinden yükseköğretime uzanan süreçteki bütün sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili çalışmalara görsel sanatlar eğitimi veya sadece sanat eğitimi denilebilir (Kırıçoğlu, 2002, Akt: Çapar, 2006: 13).

Görsel sanatlar belirlenen amaçlara yönelik veya estetik kaygı güderek tasarım ilke ve elemanları doğrultusunda kişinin hayal gücü, yaratıcılık ve becerilerinin birleşmesinden doğan ürünlerdir. (MEB, 2013). Görsel sanatlar eğitimi, kişinin algıladığını düşünme yoluyla uygulama eylemi ve bu uygulamalar aracılığıyla beyin-el birlikteliğini geliştirmede oldukça etkili bir eğitim alanıdır. (Aslantaş, 2014). Görsel sanatlar eğitimi, bireye sanatsal alanında farklı kazanımlar edindirmenin yanında onlara kendini sanat yoluyla ifade etme imkanı sağlayan, farklı el becerileri kazandıran ve ruhlarını dinlendiren bir eğitim sürecidir. (Erim ve Caferoğlu, 2012: 328). Türkiye'de ve Dünyadaki bütün toplumlarda görsel sanatlar çok önemli bir yere sahiptir. Görsel sanatlar kişinin hayatına hareketlilik ve farklı renkler katar. İnsanı kendini gerçekleştirme konusunda cesaretlendirerek hayattan zevk almalarını sağlar. Ayrıca görsel sanatlar, kendimizi ve içinde yaşadığımız toplumu yansıtmada bizlere yardımcı olan bir ayna gibidir. (Özsoy, 2003: 41).

Görsel sanatlar dersinin öğrencilerin psikomotor becerilerine, yaratıcılıklarına, duygu ve düşüncelerinin gelişimine önemli ölçülerde katkı sunduğu tartışmasız bilinmektedir. Doğrudan çocuğun iç dünyasına ve duygularına etki eden görsel sanatlar eğitimi, zihinsel olarak da gelişmelerine olanak verip onların tutumlarına ve algılarına doğrudan yansiyarak şekillenmesini sağlamaktadır (Kırıçoğlu, 2009; Özsoy, 2007). Bu nedenle, bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca alanyazın tarandığında ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkeni, cinsiyet, sosyo ekonomik durum, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu gibi değişkenler açısından incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu araştırmanın ortaokullarda görev yapan resim öğretmenlerine dönüt sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Karasar (2012) tarama modelini “geçmişte veya halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamıştır. Betimsel taramanın temel amacı, bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir. Eğitim alanında insanların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını, demografik özelliklerini öğrenmek için betimsel tarama modeli kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelemek amacı ile, var olan durumu ortaya koyması nedeni ile betimsel tarama modeline başvurulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Mardin ilinde ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise ortaokulda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 412 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki örnekleme ulaşınca kadar en kolay ve ulaşılabilir deneklerden veri toplar (Berg, 2001; Gürbüz & Şahin, 2015). Bu çalışmada da, araştırmacılar tarafından kolay ve ulaşılabilir ortaokul öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Tablo 1’de ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin özellikleri

Cinsiyet	f	%	Anne Eğitim Durumu	f	%
Kadın	213	52	Okuryazar değil	161	39
Erkek	199	48	İlkokul	136	33
Sınıf			Ortaokul	115	28
5. sınıf	125	30	Baba Eğitim Durumu		
6. sınıf	109	27	Okuryazar değil	26	6
7. sınıf	98	24	İlkokul	115	28
8. sınıf	80	19	Ortaokul	159	39
Ailede Görsel Sanatlarla İlgilenen Biri			Lise	75	18
Var	128	31	Üniversite	37	9
Yok	284	69	Sosyo-Ekonomik Durum		
Resim Kursuna Katılma Durumu			Düşük	228	55
Evet	50	12	Orta	112	27
Hayır	362	88	Yüksek	72	18
Toplam	412	100	Toplam	412	100

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, %52’sinin kadın, %48’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre dağılım oranları birbirine

yakındır. Öğrencilerin daha çok beşinci sınıfta okudukları (%30), sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olduğu (%55), annelerinin okur-yazar olmadığı (%39), babalarının eğitim durumunun ortaokul olduğu (%39), resim kursuna katılmadıkları (%88) ve ailelerinde görsel sanatla ilgilenen birinin olmadığı (%69) görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu ile Aslantaş (2014) tarafından geliştirilen, tek boyuttan ve 28 maddeden oluşan *Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek "Tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" şeklinde 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 112'dir. Ölçek geliştirilirken açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek tek boyuttan oluşmakta ve toplam varyansın %62.57'sini açıklamaktadır. Ölçeğe ait maddelerin faktör yükleri .30 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçeğe "Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinlikler ilgimi çekmez." ile "Boş zamanlarımda resim yapmaktan hoşlanırım." maddeleri örnek verilebilir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da ölçeğin $\chi^2=729,09$; $df=350$, $p=.00$, $CFI=.94$, $RMSEA=.079$ olarak bulunmuştur. Hem RMSEA hem de CFI indisleri birbirlerine paralel sonuçlar vermiştir. Bu durumda doğrulayıcı faktör kabul edilebilir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Aslantaş, 2014). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .92 bulunmuştur (Aslantaş, 2014).

Araştırmacılar tarafından gerekli izin alındıktan sonra, ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı tekrar incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunmuştur. Bu da, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Seçer, 2015).

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde levene testi yapılarak önce varyansların homojenliği test edilmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında levene testi sonucunda dağılım normal olduğundan bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: "Hiç katılmıyorum 1.00 – 1.75, Katılmıyorum 1.76 – 2.50, Katılıyorum 2.51 – 3.25, Tamamen katılıyorum 3.26 – 4.00."

BULGULAR

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve baba eğitim durumlarına, resim kursuna katılma durumlarına ve ailelerinde görsel sanatlarla ilgilenen biri olup olmadığına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik t- testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.Cinsiyet değişkenine yönelik t-testi sonuçları

Tutum	Cinsiyet	N	X	ss	t	p
	Kadın	213	3.06	.50	4.151	.00*
Erkek	199	2.87	.42			

Levene: 5.775

p: .57

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında ($t=4.151$, $p<.05$) kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca tablodan, görsel sanatlar

dersine yönelik tutuma ilişkin erkek ve kadın ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenim görülen sınıf değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Sınıf	N	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Tutum	5. sınıf (A)	125	2.98	.44	Gruplar arası	88.755	3	1.365	6.277	.00*	D>A D>B D>C
	6. sınıf (B)	109	3.05	.49							
	7. sınıf (C)	98	3.01	.43	Gruplar içi	4.096	408	.218			
	8. sınıf (D)	80	2.77	.47	Toplam	92.851	411				
Levene: .856		p: .464									

* p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının (F=6.277, p< .05) sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının sosyo-ekonomik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.Sosyo-ekonomik düzey değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Sosyo-ekonomik düzey	N	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum	Düşük	228	2.98	.46	Gruplar arası	.054	2	.027	.118	.88
	Orta	112	2.95	.45						
	Yüksek	72	2.95	.53	Gruplar içi	92.798	409	.227		
					Toplam	92.851	411			
Levene: 1.144		p: .320								

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının (F=.118, p>.05) sosyo-ekonomik düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Anne eğitim durumları değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p	
Tutum	Okuryazar değil	161	2.96	.46	Gruplar arası	.173	2	.086	.381	.68	
	İlkokul	136	2.94	.51		Gruplar içi		92.678			409
	Ortaokul	115	3.00	.44	Toplam		92.851	411			
		Levene: 1.908		p: .150							

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında ($F=.381$, $p>.05$) anne eğitim durumları açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Baba eğitim durumları değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Tutum	Okuryazar değil (A)	26	2.74	.40	Gruplar arası	2.151	4	.538	2.413	.04*	A<B A<C A<D
	İlkokul (B)	115	2.98	.48		Gruplar içi		90.700			
	Ortaokul (C)	159	2.95	.46	Toplam		92.852				
	Lise (D)	75	3.07	.44							
		Levene: 1.702		p: .140							

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında ($F=2.413$, $p<.05$) baba eğitim durumları açısından anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada baba eğitim durumu ilkokul, ortaokul ve lise olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında resim kursuna katılıp katılmamaları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Resim kursuna katılma durumu değişkenine yönelik t-testi sonuçları

Tutum	Resim Kursu	N	X	ss	t	p	
	Katıldım	50	3.12	.49	2.454	.01*	
	Katılmadım	362	2.94	.46			
		Levene: 1.027		p: .31			

* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında ($t=2.454$, $p<.05$) resim kursuna katılan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının ailelerinde görsel sanatlar ile ilgilenen biri olup olmadığı açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik t testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ailede görsel sanatlarla ilgilenen birey olma durumu değişkenine yönelik t-testi sonuçları

Tutum	Birey	N	X	ss	t	p
	Var	128	3.02	.48		
Yok	284	2.94	.47			
Levene: .230		p: .63				

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının ($t=2.454$, $p<.05$) ailelerinde görsel sanatlarla ilgilenen birinin olup olmadığı açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında kadın öğrencilerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, kadın öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik daha çok olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda kadın öğrencilerin sanat derslerine ve sanat ile ilgili alanlarda erkek öğrencilere göre daha duyarlı ve daha başarılı işler ortaya koyabilecekleri söylenebilir. Nitekim Akgün (2015) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, renk bilgisinin öğreniminde, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha etkin oldukları, renk bilgisini daha iyi öğrendikleri görülmüştür. Bu sonuç da çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca tablodan, görsel sanatlar dersine yönelik tutuma ilişkin erkek ve kadın ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bilgi doğrultusunda kadın öğrencilerin görsel sanatlar dersine karşı tutumlarının erkek öğrencilerin derse karşı tutumlarından daha yüksek düzeyde olmasına karşın her iki grupta da derse karşı olumlu bir tutum olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, sekizinci sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik daha çok olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri diğer alt sınıf öğrencilere göre ergenliğe daha yakın bir yaş döneminindedir. Ergenlik döneminin getirdiği karmaşa ve bunalımlar, bireyin sanat ve sanat ile ilgili aktivitelere yönelmesinde etkili olabildiği söylenebilir. Bu nedenle, sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık çıktığı düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının sosyo-ekonomik düzeyleri açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratan bir değişken olmadığı söylenilebilir. Nitekim Özkaya (2007) tarafından yapılan “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Resimsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, çocukların sosyo-ekonomik seviyelerinin resimsel gelişimlerine bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın bu sonucu ile örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumları açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, anne eğitim durumunun öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratan bir değişken olmadığı söylenilebilir. Bu sonuç, araştırmamızın ilgi çekici bir sonucudur. Bireylerin tutumlarının oluşmasında annelerin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Anne eğitim durumu yükseldikçe çocukların sanatsal aktivitelere yönlendirileceği ve bunun da görsel sanatlar dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkileyeceği düşünülmekteydi. Araştırmada anne eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın çıkacağı beklenmekteydi. Ancak yapılan bu araştırmada bu beklentiye uygun bir sonuç elde edilmemiştir. Bunun nedeni olarak, anne eğitim durumlarının ortaokul ve altı seviyede olmasından kaynaklanmış olabilir. Anne eğitim durumlarının birbirine yakın olmasının böyle bir sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Nitekim görsel sanatlar dersine yönelik ortalamalarına bakıldığında da, birbirine yakın ortalamalara sahip bulunduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının baba eğitim

durumları açısından anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada baba eğitim durumu ilkökul, ortaokul ve lise olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını anlamlı derecede etkilediği söylenebilir. Baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının arttığı görülmüştür. Eğitim durumu arttıkça veliler, öğrencileriyle daha yakından ilgilenmekte ve öğrencilerin sanatsal alanlara yöneltmektedirler. Bu nedenle, baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarında resim kursuna katılan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, resim kursuna katılmanın öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı derecede farklılaşma yarattığı söylenebilir. Bu bağlamda her alanda olduğu gibi sanat derslerinde de öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve önceki yaşantılarında edindikleri deneyimlerin, öğrencilerin ders ile ilgili tutumlarında olumlu yönde bir gelişme sağladığı ve buna bağlı olarak da akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Nitekim Erzincan'ın (2011) yaptığı "Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Resim Bölümü Öğrenci Profilinin Saptanmasına Yönelik Bir İnceleme" adlı yüksek lisans çalışmasında, güzel sanatlar liselerine giriş yetenek sınavlarında başarılı olan öğrencilerin büyük oranda hazırlık kursları olarak deneyim kazanmış öğrenciler oldukları belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının ailelerinde görsel sanatlarla ilgilenen birinin olup olmadığı açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, ailelerinde görsel sanatlar ile ilgilenen bireyin olup olmamasının öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı derecede farklılaşma yaratmadığı söylenebilir. Bu sonuç, araştırmanın ilgi çekici bir sonucudur. Ailede görsel sanatlar ile ilgilenen birinin öğrencilerin görsel sanatlara yönelik tutumunu etkileyebileceği düşünülmekteydi. Yapılan bu araştırma sonucunda, bu düşüncenin tam tersi bir sonuç elde edilmiştir. Bu bağlamda sanata ve sanat derslerine ilgi ve yatkınlığın kişinin içinden gelen ve çevrelerinden çok fazla etkilenmeyen bir olgu olduğu söylenebilir. Nitekim Tankız (2011) tarafından yapılan "Müzik Öğretmenliği Özel Yetenek Sınavına Başvuran Adayların Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında, ailenin müziğe ilgisi ve öğrencinin müzikteki başarısı arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarında dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Resim kursu alan öğrencilerin görsel sanatlar dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda okullarda öğrencilerin sanat ile daha iç içe olacakları ders dışı etkinlikler ve hafta sonu kursları verilmesi yararlı olacaktır.
- Anne ve babaların sanatın önemi ve sanat eğitiminin öğrenci üzerindeki olumlu etkileri konusunda bilgilendirilecek seminerler verilmesi faydalı olacaktır. Bu şekilde öğrencilerin görsel sanatlara yönelik tutumlarında olumlu yönde bir artış olabilir.

KAYNAKLAR

- Akgün, S. (2015). *5. sınıf görsel sanatlar dersinde öğrencilerin renk bilgisi konusunun öğrenimi ile ilgili başarılarında, tutumlarında ve serbest çalışmalarındaki renk seçimlerinde cinsiyet ve okul değişkenlerinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Aslantaş, S. (2012). *Disiplinlerarası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanmasının etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 185-196.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Danko-McGee, K., & Slutsky, R. (2003). Preparing early childhood teachers to use art in the classroom: From Reggio Emilia. *Art Education*, 60(3), 12-18.
- Erim, G., & Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğrencilerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-342.
- Erzincan, G. (2011). *Güzel sanatlar ve spor liseleri resim bölümü öğrenci profilinin saptanmasına yönelik bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Usa: Sage Publications.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaymakçı, G. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme, bilimsel süreç becerileri ve öğrenme stillerinin bazı değişkenlere göre araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kırıçoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem.
- MEB (2013). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitap Basımevi.
- Özkaya, H. (2012). *Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların resimsel gelişimlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2003). İlk ve ortaöğretim sanat (resim) eğitiminde müzelerden ve sanat galerilerinden yararlanma. *Milli Eğitim*, Bahar. 158.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Tankız, K. D. (2011). *Müzik öğretmenliği özel yetenek sınavına başvuran adayların başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yağcı, M. (2007). *Yöresel kültür farklılıklarının 7-9 yaş grubu çocuklarının resimlerine yansımaları (Ankara ve Mardin illeri örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

A Study on Students' Attitude Towards Visual Arts Classes According to Different Variables

Serkan Aslan¹, Mehmet Ali Gökdemir^{2†}

¹Suleyman Demirel University

²Ministry of National Education

Extended Abstract

Introduction: Art is the effort of telling to others one's sensations, thoughts, emotions and spiritual experiences by giving them a shape (Arslan, 2010). According to Danko-McGee and Slutsky'e (2003), art is at the forefront of the educational curriculum as it is one of the paths that enable children to discover new information and to transform such information and emotion into visual forms. Art has an important place in every domain in our life and creates a balance between human beings and their environment. Individuals who want to realize themselves in life are driven towards art. If humans were emotionless creatures, art would have been senseless and unnecessary. In the light of this knowledge, it is possible to state that art education is important for each individual who is a part of the society. Visual arts are products created in line with artistic arrangements and design principles with an aim towards a certain purpose or through esthetic concerns, by the union of the individual's imagination, thoughts, creativity and skills (MEB, 2013). Visual arts education is a type of training which is efficient on the individual's perception, thinking, implementation dimensions and the coordination between the brain and hand coordination as well as in the integration between these two domains (Aslantaş, 2014). It is known that the visual arts classes contribute to the psychomotor skills, creativity and to the development of the student's feelings and thoughts. Addressing directly to the feelings and emotions of the children, visual arts classes facilitate their cognitive development and shape their attitudes and perceptions by directly being reflected on them (Kırıçoğlu, 2009; Özsoy, 2007). Consequently, determining the attitudes of secondary school students towards visual arts classes was considered as useful. Furthermore, any research studying the attitudes of secondary school students' towards visual arts classes could not be found upon screening the literature according to different variables. This was considered as an omission by the researchers and the decision was made to undertake such a study. Such a survey is expected to provide feedback to painting teachers who work at secondary schools. It is also expected that this survey shall contribute to the literature. The aim of this study is to examine, according to certain variables, the attitudes of secondary school students towards visual arts classes. In the framework of this aim, the answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference in the secondary school students' attitudes towards visual art classes according to the gender variable?
2. Is there a significant difference in the secondary school students' attitudes towards visual art classes according to the class variable?
3. Is there a significant difference in the secondary school students' attitudes towards visual art classes according to the socio-economic level variable?
4. Is there a significant difference variable in the secondary school students' attitudes towards visual art classes according to the mother's education level?
5. Is there a significant difference in the secondary school students' attitudes towards visual art classes according to the father's education level?

Method: The study is a descriptive study and is a screening model. According to Karasar (2012), a screening model is a survey approach aimed at describing as is a situation which existed previously or which currently exists. The main purpose of a descriptive screening is to describe or depict correctly the particulars of a situation or a fact. In the domain of literature, the descriptive screening model is used to learn the attitudes, opinions, beliefs of people and their demographic features (Johnson & Christensen, 2014). Since in this survey also the attitudes of secondary school students towards visual arts classes are studied according the different variables to depict them as they are, the descriptive screening model was used. The population of the survey consists of students at secondary schools in a province in Southeastern Anatolia. The sample consists of 412 students from the 1st, 2nd, 3rd and 4th classes at the secondary schools. Participants were determined by using convenience

†Corresponding Author: Mehmet Ali Gökdemir, Ministry of National Education, maligokdmr@gmail.com

sampling as one of the non-random sampling techniques. In the convenience sampling method which is based on accessibility and convenience principles, researchers collect data from the easiest and most accessible test subjects until they reach the sample size they need (Berg, 2001; Gürbüz & Şahin, 2015). Therefore in this survey, data was collected from the easiest and most accessible secondary school students by the researchers. “Attitude Scale Toward Visual Arts Class” developed by Aslantaş (2012) was used. Cronbach’s Alpha coefficient was used to assess the survey’s reliability. The survey’s Cronbach’s Alpha coefficient was found as 87. This indicates that the survey is quite reliable (Seçer, 2015). The survey’s data was analyzed by using a statistics software package. Whether the data would meet the general requirements of the parametric tests was checked in the first place. Data showed a normal distribution. Since data displayed a normal distribution, t-test as one of the parametric tests and single direction variance analysis were used.

Results: As a conclusion of the survey, a significant difference was found in the attitudes of secondary school students towards visual arts classes from the perspective of their gender. In the survey, a significant difference was found in favor of the female students. Based on this result, it is possible to state that female students have a more positive attitude towards visual arts classes. In the survey, a significant difference was found in their attitudes towards visual arts classes from the perspective their class levels and their fathers’ education levels. Based on this result, we can conclude that their class levels and fathers’ education levels have a significant impact on their attitude towards visual arts classes. The survey could not find a significant difference between their attitude towards visual arts classes and their socio-economic levels as well as the education levels of their mother. Based on this result, we can conclude that the socio-economic levels and mothers’ education levels do not create a significant impact on the attitudes of secondary school students toward visual arts classes.

Key words: Art, Visual arts, Attitude



SDU International Journal of Educational Studies

Peer Bullying in Classes According to Teachers' Classroom Management Profiles

Filiz Yurtal¹, Mutlu Yaşar²

¹Cukurova University

²Ministry of National Education

To cite this article:

Yurtal, F. & Yaşar, M. (2018). Peer bullying in classes according to teachers' classroom management profiles. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75.

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

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

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Sınıflarında Görülen Akran Zorbalığı**

Peer Bullying in Classes According to Teachers' Classroom Management Profiles

Filiz Yurtal^{1*}, Mutlu Yaşar²

¹Çukurova Üniversitesi

Ordic No: 0000-0002-5749-4414

²Milli Eğitim Bakanlığı

Orcid No: 0000-0002-1224-6724

Geliş Tarihi: 19/11/2018

Kabul Ediliş Tarihi: 30/11/2018

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında akran zorbalığının gözlenme sıklığı incelenmiştir. Bu amaçla Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (Öğretmen Formu) çalışmaya katılmaya gönüllü olan 201'i (%47,6) kadın, 221'i (%52,4) ise erkek olmak üzere toplam 422 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinden en fazla Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip oldukları saptanmıştır. Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip sınıf öğretmenlerin öğrencileri arasında zorbaca davranışların görülme sıklığının az olduğu sonucuna varılmıştır. Zorbaca davranışların görülme sıklığının profillere göre azdan çoğa doğru sıralanışının ise Taktir Edilen, Otokratik, Başboş ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profilleri olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, Sınıf yönetimi profilleri, Akran zorbalığı, Sınıf öğretmenliği

Abstract

In this study, classroom management profiles of classroom teachers and the frequency of peer bullying their classes were determined; The relationship between classroom management profiles and the frequency of bullying is examined. For this purpose, Classroom Management Profile Scale and Peer Victimization Scale were applied to 422 class teachers, 201 (47.6%) female and 221 (52.4%) male who volunteered to participate in the research. One-way analysis of variance (ANOVA) and Scheffe test of Post-Hoc tests were performed. According to the results of the research, it was found that the class teachers used the most Authoritative Classroom Management Profile. It has been concluded that the frequency of bullying among classroom teachers with Authoritative Classroom Management Profiles is low. It has been determined that the frequency of the appearances of bullying according to the profiles were found as Authoritative, Authoritarian, Laissez-Faire and Indifferent Classroom Management Profiles.

Key words: Classroom management, Classroom management profiles, Peer bullying, Classroom teacher

GİRİŞ

* İletişim: Prof.Dr. Filiz Yurtal, Çukurova Üniversitesi, fyurtal@cu.edu.tr

**Bu çalışma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 16-17-18 Nisan 2015 tarihlerinde Niğde'de düzenlenen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Olweus (2005) okul zorbalığı konusundaki ilk bilimsel çalışmaları başlatan kişidir ve zorbalığı, bir ya da daha fazla öğrenci üzerinde olumsuz davranışların defalarca tekrar ederek sergilemesi olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendisinden daha güçsüz bireye kasıtlı ve sürekli olarak uyguladığı ve maruz kalan bireyde, psikolojik ve fizyolojik sorunlara yol açan olumsuz bir eylemdir (Besag, 1995). Zorbalık aralarında fiziksel, sözel ya da dolaylı üstünlük olan kişiler arasında gerçekleşen saldırganca davranışları içermektedir (Rigby, 2004). Okullardaki zorbalığın görülme sıklığı incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin zorbalık konusundaki raporlarında farklılık görülmektedir. Araştırmalarda öğretmenlerin birçoğu zorbalığı durdurmak için müdahalede bulduklarını belirtirken; öğrenciler öğretmenlerinin zorbalığa çok az müdahalede bulunduğunu belirtmiştir (Houndoumadi & Pateraki, 2001; Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994). Bu oranlardaki farklılık iki olasılığı akla getirmektedir. İlk olarak, öğretmenlerin akran zorbalığı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları ve bu davranışları gözden kaçırdıkları yani algılayamadıkları düşünülebilir. İkinci olarak ise öğrenciler tarafından öğretmenlerin zorbalığa müdahale etme oranının düşük olduğunun belirtilmesi zorbalığın öğretmenlerin algıladıklarından daha fazla meydana geldiğini düşündürmektedir.

Zorbalık boşlukta meydana gelmez. Bir dizi faktör, varlığına katkıda bulunur ve bunlardan biri, öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönettikleri ve uygunsuz öğrenci davranışlarına nasıl tepki verdikleridir (Allen, 2010). Sınıf yönetiminin öğrencilerin diğer öğrencilere zorbalık yapması üzerinde doğrudan ve çok çeşitli şekillerde etkisi olduğu belirlenmiştir (Barth, Dunlap, Dane, Lochman & Wells, 2004; Casas, Ortega- Ruiz & Del Rey, 2015; Roland & Galloway, 2002). Araştırmacılar zorbalığa engel olmak ve/veya müdahale etmek için birçok program geliştirmişlerdir. Bu programlarda öğretmenlerin davranışları zorbalığı önlemede önemli görülmüştür. Saldırgan olmayan sınıf kuralları oluşturma ve bunların uygulanması, teneffüslerde öğrencileri izlemeleri, hoş bir öğrenim ortamı yaratmaları ve aynı zamanda saldırgan olmayan davranışlarıyla model olarak hareket etmeleri, zorbalığı önlemede önemli görülmektedir (Donat, Knigge & Dalbert, 2018).

Sınıf yönetimi, kalabalık sınıflarda, öğrencilerle birlikte uzun zaman geçirmeyi, sınıftaki her şeyden her an haberdar olmayı gerektiren güç ve zorlu bir çalışmadır (Balkı, 2003). Atıcı (2001) öğrenme ortamında, öğrenci davranışlarına dikkat çekmekte uygunsuz öğrenci davranışlarının öğretmeni ve diğer öğrencileri olumsuz etkilediğini ve öğretimin gerçekleşmesini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Ancak etkili bir şekilde yönetilen sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayrıldığını ve öğrenciler zamanlarını aktif bir şekilde öğrenme görevlerine odaklanarak geçirdiklerini belirtmektedir. Sınıfta sağlıklı bir ilişki, sınıf yönetiminde ve sınıf öğretiminde büyük kolaylık sağlar. Bu bağlamda, öğretmenler öğrencilerine karşı açık ve kararlı bir tutum sergilemeli, onlara dikkat etmeli, birbirlerine ihtiyaç duyduklarından emin olmalı ve bu şartları karşılıklı olarak sağlamalıdır (Levin & Nolan, 2006).

Araştırmalarda sınıf süreçlerini incelemenin önemi vurgulanmakta ve 1989 Elton Raporunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri konusunda eğitilmesine duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır. (Wragg & Wragg, 1998). Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki becerileri öğretimin başarılı olmasında birincil öneme sahiptir (Celep, 2002). Öğretmenin öğrencilerle etkili iletişim kurabilmesi, onlara içsel kontrol becerisi kazandırması, sınıf içi problemleri en az seviyeye indirmesi, öğretimin verimliliğini yükseltmesi sınıf yönetiminde temel yeterlilikler olarak ele alınmaya başlamıştır (Gürşimşek, 1999).

Sınıf yönetiminin başarılı ya da başarısız olduğunun en önemli göstergesi öğrencilerin sınıfta sergiledikleri davranışlardır (Erden, 2001). Araştırmalarda, sınıf yönetimi becerileri konusunda yetersizliklerin olması, öğretmenin motivasyonunun düşük olması, açık ve net olmayan davranış beklentileri, tutarsız disiplin uygulamaları, yetersiz denetim ve çocuğa değer verilmemesi gibi faktörlerin okullarda zorbaca davranışları artırdığı bulunmuştur (Pearce, 1992; Reynolds & Sullivan, 1982). Bu açıdan bakıldığında sınıf yönetimi öğretmenler açısından üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Öğretmenler sınıftaki öğrencileri iyi tanımalı ve sınıftaki gruplaşmalar ve sınıfın ilişki örüntüsünü konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Olweus, 1995). Sınıf ortamında olumlu ilişkilerin kurulması, dersliğin düzenlenerek pozitif bir öğrenim ortamının oluşturulması ve sorunlu

davranışlara müdahale edildiğinde zorbaca davranışların daha az görülmesi muhtemeldir (Allen, 2010).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri, sınıftaki öğrencilerin davranış biçimleri hakkında öngöründe bulunulmasını sağlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi, hem sınıf içi hem okul içinde görülen istenmeyen davranışların, dolayısıyla bu davranışlar içerisinde yer alan zorbaca davranışların da görülmesine ya da görülmemesine neden olabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilini öğrencileriyle iletişim kurma sürecinde gösterdikleri davranışlar oluşturmaktadır. Ekici, Aluçdibi ve Öztürk, (2012) alanyazını incelediklerinde sınıf yönetimi profilinin, öğretmen-öğrenci ilişkisinin boyutları, liderlik tipleri, sınıf yönetim tipleri, öğretmen tipleri ve sınıf yönetimi anlayışı gibi çeşitli şekillerde yer aldığını saptamışlardır. Kris (1996), sınıf yönetimi profillerini dört kategoride incelemiştir; Otokratik sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili, başıboş sınıf yönetimi profili ve aldırılmaz sınıf yönetimi profili. Otokratik sınıf yönetimi profilini benimseyen öğretmen, değişmez katı, standart yollarla öğrencileri yönetir ve onların ilgilerini dikkate almayan bir yaklaşım sergiler (Grasha, 1996). Takdir edilen sınıf yönetimi profilini benimseyen öğretmenin öğrenci üzerinde mantıklı nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıkları vardır. Öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirir. Kuralların arkasındaki nedenleri açıklar ve öğrencilere çalışmalarında rehberlik yapar (Ekici, 2004; Kris, 1996). Başıboş Sınıf Yönetimi Profilini benimseyen öğretmenler uygulamalarında oldukça esnek oldukları için öğrencilerin bu tür sınıf ortamlarında sosyal davranışları öğrenmeleri zorlaşır. Öğrenciler davranış standartlarını öğrenmedikleri için istediklerinde gibi davranacaklarını düşünürler ve öğrenciler yeterli motivasyona sahip değildirler (Kris, 1996; Moore, 1989; Woolfolk & Nicolich, 1980). Aldırılmaz sınıf yönetimi profilindeki öğretmen sınıfa pek katılmaz ve öğrencilere karşı çok duyarsızdır. Öğrencilerin motivasyonu düşüktür. Öğretmenler dersin ilk 20 dakikasında konuyu anlatır, zaman kalırsa öğrenciyi serbest bırakırlar (Ekici, 2004).

Sınıfta öğrenme ve öğretim sürecine olumsuz etki eden etkenlerin en aza indirilerek, bu sürecin verimli şekilde kullanılması ve öğrenci katılımının sınıf içindeki çalışmalarda en üst düzeye çıkarılması olan sınıf yönetimi (Danaoğlu, 2009), sınıfta istenmeyen davranışlar arasında olan zorbalık içeren olumsuz davranışları (Özdemir, 2004) yönetmede oldukça önemlidir. Bu amaçla araştırmada sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi profillerini ve sınıflarında zorbalığın görülme sıklığını belirleyerek, sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarda görülen zorbalığın farklılaşma farklılaşmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi profillerini ve zorbalığın görülme sıklığını belirleyerek, sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarda zorbalığın görülme sıklığı arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılmış betimsel tarama modelinde bir çalışmadır.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Şanlıurfa il merkezinde bulunan, 3 merkez ilçeden 5'er okul seçilerek toplam 15 okulda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 201'i (%47,6) kadın, 221'i (%52,4) ise erkek olmak üzere toplam 422 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yönlendirmesiyle belirlenen okullarda uygulamaya başlamadan önce örnekleme alınan okullardaki yöneticilerle görüşülerek onay alınmış ve öğretmenlerin uygun gördükleri zamanlarda uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Sınıf yönetimi profillerini belirlemek için “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” ve öğretmenlerin algıladıkları zorbalığı belirlemek için “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından Türk çocuk ve ergenlerde akran zorbalığına maruz kalanları belirlemek amacıyla geliştirilen Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği'nin öğretmenlere uyarlanmış şekli yer almaktadır. Gültekin ve Sayıl tarafından yapılan uyarlamada öğrencilerin akran zorbalığına uğrayıp uğramadığını belirlemek amacıyla 27 madde bulunmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda bu maddelerin korkutma/sindirme, alay, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve kişisel eşyalara saldırı olmak üzere 5 faktörlü bir yapı oluşturduğu belirtilmektedir. Orijinalinde çocuklara yönelik olarak tasarlanmış maddeler Türker'in (2012) yaptığı ilköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada maddeler öğretmenlere sorulacak şekilde değiştirilmiştir. Örneğin, “bana yumruk atarlar” şeklindeki ifade “birbirlerine yumruk atarlar” şeklinde değiştirilmiştir. Ölçekte yer alan ifadelerde öğretmenlere son 6 ay içinde akran zorbalığına ilişkin durumlara sınıflarında ya da okulda ne sıklıkla rastladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu davranışlara şahit olma sıklıklarını 5 dereceli bir ölçek üzerinde işaretlemeleri istenmiştir.

Ölçeğin öğretmenlere uyarlanmış halindeki çalışmada ölçeğin tümünün iç tutarlılık katsayısı .96 olup; Korkutma/sindirme alt ölçeği .85, Alay alt ölçeği .89, Açık saldırı alt ölçeği .92, İlişkisel saldırı alt ölçeği .89 ve Kişisel eşyaya saldırı alt ölçeği .90 olarak bulunmuştur. Bulunan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanı dikkate alınmış ve değerlendirilmeler toplam puan üzerinden yapılmıştır.

Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği (Classroom Management Profile Scales) Kris (1996) tarafından geliştirilmiş, Ekici (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Beşli Likert tipinde toplam 12 maddeden oluşan ölçek, her sınıf yönetimi profili için üçer madde içermekte ve kişisel değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Ölçek dört farklı sınıf yönetimi tarzını (Otoriter Sınıf Yönetimi, Takdir Edilen Sınıf Yönetimi, Başboş Sınıf Yönetimi ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi) ölçmekte ve her sınıf yönetimi tarzı için üçer tane madde bulunmaktadır. Ölçek, “Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim” seçeneğinden “Kesinlikle Aynı Fikirdeyim” seçeneğine doğru uzanan beşli Likert tipi ölçeği ile yanıtlanmaktadır. Her bir profilde yanıtlayanlar en yüksek 15 ve en düşük 3 puan alabilmektedirler. Yüksek puan, söz konusu profil için güçlü bir tercih olduğunu gösterir. Sınıf yönetimi profilini belirlemede kişi hangi profilde fazla puan almışsa, baskın tercih olarak belirlenmiş ve buna göre değerlendirme yapılmıştır.

Sınıf yönetimi profili ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması aşamasında ölçek Türkçeye tercüme edildikten sonra uzman görüşlerinin alınması için toplam 11 öğretmene uygulanmıştır. Belirtilen önerilerden sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. 56 öğretmene uygulanan ölçeğin genelinin ve sınıf yönetimi profillerine ait Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; Otoriter Sınıf Yönetimi Tarzı .82; Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Tarzı .80; Başboş Sınıf Yönetimi Tarzı .84; Aldırmaz Sınıf Yönetimi Tarzı .78; Sınıf Yönetimi Tarzları Ölçeği Toplam .87 olarak bulunmuştur (Ekici, 2004).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 16 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden aldıkları puanların homojen olup olmadıklarını belirlemek amacıyla “homogeneity of variance test” analizi yapılmış ve grupların homojen olduğu

belirlenmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ve Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeğinden aldıkları puanların sınıf yönetimi profillerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Farkın bağımsız değişkenin hangi grupları arasında olduğunu belirlemek için ise çoklu karşılaştırma (Post Hoc) testlerinden Scheffe kullanılarak anlamlılık $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerine Yönelik Bulgular

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre frekans ve yüzdelik dağılımı

Sınıf Yönetimi Profilleri	n	%	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Min - Mak Puanlar
Otokratik	83	19.8	13.81	.88	3-15
Taktir Edilen	235	56.0	13.86	.81	3-15
Başboş	50	11.9	13.58	.92	3-15
Aldırmaz	30	7.1	12.93	1.01	3-15
Otokratik ve Taktir Edilen	22	5.2	13.72	.82	3-15

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profilleri dağılımı incelendiğinde, 83’ü (%19,8) Otokratik Sınıf Yönetimi Profilini, 235’i (%56,0) Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profilini, 50’si (%11,9) Başboş Sınıf Yönetimi Profilini ve 30’u (%7,1) ise Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profilini güçlü olarak tercih ettiği görülmektedir. %5,2 si hem Otokratik hem de Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profillerini aynı düzeyde tercih ettiğini göstermektedir. (Temelde ölçeğin dört alt boyutu bulunmakla beraber, iki profili aynı düzeyde tercih eden öğretmenler iki profil birlikte alınarak değerlendirilmiştir).

2. Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Zorbalığın Görülme Sıklığına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri grupları ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığına yönelik betimsel değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı puanlarına yönelik betimsel değerler

Sınıf Yönetimi Profili	Zorbalığın Görülme Sıklığı		
	n	\bar{X}	Ss
Otokratik Sınıf Yönetimi Profili	83	39,84	18,04
Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	235	30,42	18,97
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	50	62,18	22,48
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	30	79,30	18,72
Otokratik ve Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	22	32,54	24,35
Toplam	420	39,66	24,52

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, zorbalığın görülme sıklığı yönünden en düşük puandan en yüksek puana doğru Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili ($\bar{X}=30,42$, $Ss=18,97$), Otokratik-Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili ($\bar{X}=32,54$, $Ss=24,35$), Otokratik Sınıf Yönetimi Profili ($\bar{X}=39,84$, $Ss=18,04$), Başiboş Sınıf Yönetimi Profili ($\bar{X}=62,18$, $Ss=22,48$) ve Aldırmaz-Başiboş Sınıf Yönetimi Profili ($\bar{X}=79,30$, $Ss=18,72$) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlamak için tek yönlü ANOVA analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında zorbalığı görülme sıklığı puanlarına yönelik tek yönlü anova sonuçları

	Kareler Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	F	P
Gruplar Arası	93671,941	4	23417,985		
Gruplar İçi	158377,4	415	381,632	61,363	,000*
Toplam	252049,3	419			

Tablo 3’te yer alan bulgular incelendiğinde, farklı Sınıf Yönetimi Profillerine göre gruplanan öğretmenlerin sınıflarında zorbalığın görülme sıklığına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu göstermiştir ($F_{(4,415)} = 61,363$, $p < ,000$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre;

Otokratik Sınıf Yönetimi Profili ile Başiboş ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili arasında Otokratik Sınıf Yönetimi Profili lehine istatistiksel açıdan ($p < ,05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre Otokratik Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı puan ortalaması daha düşüktür.

Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili ile Otokratik Sınıf Yönetimi Profili, Başiboş Sınıf Yönetimi Profili ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili arasında Taktir edilen Sınıf Yönetimi Profili lehine istatistiksel açıdan ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı puan ortalaması daha düşük bulunmuştur.

Başiboş Sınıf Yönetimi Profili ile Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili arasında Başiboş Sınıf Yönetimi Profili lehine istatistiksel açıdan ($p < ,05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre Başiboş Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı puan ortalaması aldırmaz sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlere oranla daha düşük çıkmıştır.

Otokratik-Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili ile Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili arasında Otokratik-Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili aleyhine istatistiksel açıdan ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre Otokratik-Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı puan ortalaması daha Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlere oranla yüksek çıkmıştır.

Otokratik-Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili ile Otokratik Sınıf Yönetimi Profili, Başiboş Sınıf Yönetimi Profili ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili arasında Otokratik-Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profili lehine istatistiksel açıdan ($p < ,05$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre Otokratik-Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı puan ortalaması daha düşük çıkmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarında en fazla (%56) Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu profili sırasıyla Otokratik, Başboş ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili takip etmiştir. Bu sonucu destekleyen başka bir araştırmada öğretmen adayların Sınıf Yönetimi Profilleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmen adaylarının Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla Otokratik Sınıf Yönetimi Profili, Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili ve Başboş Sınıf Yönetimi Profiline izlediği belirlenmiştir (Ekici, Kurt, Aksu ve Aktaş, 2013). John Dewey sınıfın havasının açık ve özgür olmasının gerekliliği üzerinde durmakta, öğrencilerin rahatlıkla soru sorup düşüncelerini ifade etmeleri gerektiğini ve bunun karşısındaki öğretmenin de kabul edici ve açık olması gerektiğini vurgulamaktadır (Cafoğlu, 1992). Ancak bazı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Güven (1994) araştırmasında, öğretmenlerin ağırlıklı olarak “otoriter, katı, belirsiz ve asık suratlı” özellikler gösterdiği ve “dostça davranma, haksızlığa tavır koyma, yumuşak ve nazik davranma” davranışlarını ise daha az sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. İpek (1999) Resmi ve özel liselerde yaptığı araştırmasında, öğrenciler öğretmenlerini otokratik bulduklarını ifade ederken öğretmenler kendilerini demokratik olarak gördüklerini bulmuştur. Yine benzer nitelikteki bulgulara Arslantaş (1998) ve Bangır (1997)’da ulaşılmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profilini kullanmayı tercih ettiklerinin bulunması, sınıfta demokratik bir yönetim anlayışının, özgür bir atmosfer yaratılmasının, öğrencilerin korkmadan soru sorabildiği, etkileşimin yoğun olduğu ve öğrenci merkezli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturdukları söylenebilir. Ancak araştırmada sınıf yönetimi profilini belirlemede kullanılan ölçekten kaynaklanan sınırlılığının da göz önünde bulundurulması gerekir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında zorbalığın görülme sıklığına yönelik puanlarının sınıf yönetimi profillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; farklı sınıf yönetimi profillerindeki öğretmenlerin sınıflarında zorbalık düzeyinin farklı olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre “Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline” sahip sınıf öğretmenlerinin kendi öğrencileri arasında zorbaca davranışların görülme sıklığının az olduğu, bu nedenle bu profildeki öğretmenlerin zorbalıkla daha az karşılaştıkları ve zorbalığın görülme sıklığının azaldığı söylenebilir. Zorbaca davranışların görülme sıklığının profillere göre azdan çoğa doğru sıralanışı Taktir Edilen, Otokratik-Taktir Edilen, Otokratik, Başboş ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profilleri olduğu tespit edilmiştir.

Zorba ve saldırgan davranışları açıklamada sınıf değişkeninin okul değişkeninden daha önemli olduğu görülmüştür (Mooij, 1998). Sınıfta öğretmenin sergilediği Sınıf Yönetimi Profili önemlidir. Bugün artık sınıf yönetimi denince sadece geleneksel anlamda öğrencileri kontrol etme, sınıf içi disiplini sağlama anlaşılmalıdır. Çağdaş öğretilerde bulunması gereken sınıf yönetimi becerileri olarak temel yeterlilikler arasında olumlu sınıf atmosferi oluşturma, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğrencilerine sınıf içinde ortaya çıkan problemleri çözüme özyeterlik ve içsel kontrol kazandırma, çatışmaları en az seviyeye indirerek öğretimin kalitesini yükseltme önemli yeterlilikler arasında sayılmaya başlanmıştır (Gürşimşek, 1999).

Öğretmenin sınıfı yönetme şekli bu davranışların azalmasına ve daha az görülmesine neden olabilir. Bu bağlamda araştırma bulguları incelendiğinde Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin zorbaca davranışlarla karşılaşma durumu diğer profillere göre daha az olacağı söylenebilir. Bu profile benimsenen öğretmen davranışlarının zorbalığı engellemede daha olumlu özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu profildeki öğretmen öğrencilerinden kurallara uygun davranmalarını bekler, davranmadıklarında ise önce uyarır daha sonra da gerekirse disiplin kurallarını uygular. Öğretmen eleştirel tartışmalar da dahil sözel etkileşime açıktır. Öğrenciler eğer konu ile ilgili soru veya yorumları varsa bunu öğretmene ifade edebileceklerini bilir. Bu ortam öğrencilere öğrenme ve iletişim becerilerini uygulama fırsatı sunar (Kris, 1996). Sınıftaki olumlu hava ve öğretmenin öğrencilerle iletişiminin yoğun olması, öğrenci odaklı çalışmaların yapılması istenmeyen bir davranış olan zorbalığında daha az görülmesine neden olmuş olabilir.

Otokratik öğretmen tutumu bağımlı, edilgin ve güdülenme düzeyi düşük çocuklar yetiştirir (Selçuk ve Güner, 2000). Otoriter Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerden sonra zorbaca davranışlarla az karşılaşmalarının nedenleri sınıftaki baskıcı durumlarından kaynaklanabilir. Bu tür sınıflarda öğrencilerinin sınıfta put gibi oturup her söylediklerini papağan gibi tekrarlamalarını isterler (Cüceloğlu, 2002). Bu tutum öğrencilerin zorbaca davranışlardan uzak durmasını sağladığı görülmektedir. Ama Otokratik Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin öğrencileri, Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin öğrencilerine göre daha fazla zorbaca davranış sergilemektedirler. Bunun nedeni öğrencilerin Otoriter Sınıf Yönetimi Profiline sahip Öğretmenlerin baskıcı tutumlarından fırsat buldukları ortamlarda bu davranışları daha çok sergilemeleridir. Öğretmen merkezli bir anlayışa sahip bir eğitim ortamı vardır ve buda öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Sınıf içi veya dışı kendisini dinlemeyen bir öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olduğu söylenemez. Bu bağlamda öğrenci bulabileceği her fırsatta zorbaca davranışı sergileyecektir. Buradaki önemli nokta öğretmenin otoriter duruşundan, bu fırsatı Aldırmaz ve Başiboş Sınıf Yönetimi Profillerine göre daha az vermesidir.

Başiboş Sınıf Yönetimi Profiline bakıldığında Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profiline biraz daha az ama Taktir Edilen ve Otoriter Sınıf Yönetimi Profillerinden çok daha fazla zorbaca davranışlarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin sınıflarında oldukça rahat bir uygulama olduğu için öğrencilerin sosyal açıdan kabul edilebilir davranışları öğrenmelerinin zorluğundan söz edilmektedir. Bu sınıflarda öğrenciler istediklerinde her şeyi elde edebileceklerine inandıklarından dolayı çoğu zaman yeterli motivasyona sahip olamamaktadır (Ekici, 2004; Kris, 1996; Moore, 1989; Woolfolk & Nicolich, 1980). İşte bu nedenle zorbaca davranışların görülmesi sıklıkla karşılaşılan bir gerçek olarak ortaya çıkabilir.

Araştırmada Aldırmaz sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin, sınıflarında öğrenciler arasında zorbaca davranışlarla daha fazla karşılaştıkları bulunmuştur. Bunun nedenini öğrencinin gereksinme duyduğu “olumlu otorite”yi kurmamaları, otorite boşluğu yaratmaları (Nas,1989; Akt: Pala, 2005) olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ne zaman, ne isterlerse yapabileceklerine (Dreikur, 1982) inanmalarına neden olan bir sınıf yönetimi profili olduğundan dolayı bu profildeki öğretmenler sınıf içi ya da dışı kendi öğrencilerinin yaptıkları zorbaca davranışlarla çok fazla karşılaşmaktadırlar.

Sonuç olarak öğretmenlerin Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline kullanmayı daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Daha sonra Otoriter Sınıf Yönetimi Profili, Başiboş Sınıf Yönetimi Profili ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili takip etmiştir. Araştırma sonunda Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline kullanmayı tercih eden öğretmenlerin sınıf içi ya da dışı kendi öğrencilerinde zorbaca davranışları daha az gördükleri tespit edilmiştir. Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profiline sahip öğretmenlerin zorbalıkla karşılaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar dayalı olarak öğretmenlerin sınıflarında zorbalıkla daha az karşılaşmalarına yardımcı olmak amacıyla Sınıf Yönetimi profilleri ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Özellikle Taktir Edilen Sınıf Yönetimi Profiline oluşturan özelliklerin benimsenmesinin sınıf yönetimine katkıları üzerinde durulabilir. Bu araştırmada veriler, kişinin ifadelerine başvurmaya dayalı olarak hazırlanan ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bu tür ölçmelerin yanıtlanmasında sosyal kabul edilebilirlik etkisi olma ihtimaline yönelik sınırlılığın dolayı verilerin anlamlılığını güçlendirecek farklı veri toplama yöntemleri ile bilgi toplanarak sonuçlar çapraz karşılaştırılabilir ve daha geçerli verilere ulaşılabilir. Ayrıca sınıf yönetimi profillerine yönelik farklı boyutları ölçen yeni ölçme araçları kullanılarak daha farklı ve çeşitli veriler elde edilebilir.

KAYNAKLAR

- Allen, K.P. (2010), Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Balkı, E. (2003). *Çağdaş sınıf yönetiminde bilişim teknolojileri ve kullanımı*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Ana Bilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Programı Projesi, Konya.
- Bangır, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları, görüşleri ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.
- Besag, V.E. (1995). *Bullies and victims in schools. a guide to understanding and management*. philadelphia: open university press. ERIC Number: ED397166
- Cafoğlu, Z. (1992). Sınıf yönetimi. *Eğitim Dergisi*, 1(2), 152-160.
- Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 407-423.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cüceloğlu, D. (2002). *İçimizdeki biz*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. Sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dreikurs, R. (1982). *Maintaining sanity in the classroom*: New York: Harper and Row
- Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggress. Behav.* 44, 29-39. doi: 10.1002/ab.21721
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 131, 50-60.
- Ekici, G., Aluçdibi, F. & Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (8), 13-30.
- Ekici, G., Kurt, H., Aksu, Ö. & Aktaş, M. (2013). Öğretmen adayların kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 189-198.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gültekin, Z. & Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeğinin geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15, 47-61
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Güven, K. (1994). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin "gözlemlerinde" ve "beklentilerinde" olan öğretmen özelliklerini karşılaştırılması. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana, 1022-1033*.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness'. *Educational Review*, 53, 19-27.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen - öğrenci ilişkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (19), 411-442.
- Kris, B. (1996). *Teacher talk "What is your classroom management profile?"* 18.12.2013 tarihinde indirildi, Rerieved from: <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/what.html>
- Levin, J., & Nolan, J.F. (2006). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Prentice Hall, C/O Pearson Education Order Dept, 135, S Mount Zion rd, Lebanon.
- Mooij, T. (1998). Pupil-class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils. *British Journal Of Educational Psychology*. 68, 373-385.
- Moore, K. D. (1989). *Classroom teaching skills: A primer*. New York: Random House, Inc.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school*. Oxford:Blackwell, Australia
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell, Australia
- Özdemir, İ.E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Ş.Ş Erçetin & M. Çağatay Özdemir (Edt.) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13).
- Pearce, J. (1992). What can be done about the bully? M. Elliot (Ed.) *Bullying. A practical guide to coping for schools*. Wiltshire: Longman.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S. & Sharach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Rigby, K. (2004). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal Of Psychiatry in Review*, 48, 583-590.
- Reynolds, D. & Sullivan, M. (1982). The effects of school: a radical faith restored. B. Gillam (Ed). *Problem behaviour in secondary school*. London: Croom Helm.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299–312.
- Selçuk, Z. & Güner, N. (2000). *Sınıf içi rehberlik uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türker, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Wragg, E.C. & Wragg, C.M. (1998). Classroom management research in the United Kingdom. *Eric Document*, 418 971.
- Woolfolk, A. & Nicolich, L. M. (1980). *Educational psychology for teachers*. USA: Prentice- Hall.

Peer Bullying in Classes According to Teachers' Classroom Management Profiles

Filiz Yurtal^{1†}, Mutlu Yaşar²

¹Cukurova University

²Ministry of National Education

Extended Abstract

Introduction: Bullying is defined as the negative behavior of one or more learners (Olweus, 2005), negative actions that lead to psychological and physiological problems in the individual whom the individual intentionally and constantly applies to the weaker individual than himself / herself and is exposed (Besag, 1995). Bullying involves aggressive behavior and there is a physical, verbal or indirect superiority among persons where there is a bully (Rigby, 2004).

When the literature is examined, we find that there is a relationship between classroom management and bullying. It is believed that classroom management (Erden, 2001), which prevents the emergence of unwanted negative student behaviors in the main aim class, should be emphasized in terms of teachers for being influential on bullying directly and in a wide variety of ways (Barth, Dunlap, Dane, Lochman and Wells, 2004; Casas, Ortega- Ruiz and Del Rey, 2015; Roland and Galloway, 2002). Teachers should be cautious about bullying in their classroom and should know how groupings between students and how they relate to each other (Olweus, 1995).

A healthy relationship in the classroom provides great ease in teaching in classroom management. In this regard, teachers should demonstrate a clear and decisive attitude towards their students, pay attention to them, ensure that they need each other and that these requirements are mutually exclusive (Levin and Nolan, 2006). In the classroom, bullying is less frequent when creating a positive atmosphere of interaction, by creating a positive learning environment by organizing the classroom, and by interfering with problematic behavior (Allen, 2010).

Classroom management profiles have been examined under four headings by Kris (1996), authoritarian, authoritative, laissez-faire and indifferent classroom management profiles. A teacher with an authoritative classroom management profile tightly controls his students and puts limits. The teacher in the authoritative classroom management profile puts borders and controls on the students, but encourages independence at the same time. Teachers with a laissez-faire classroom management profile have very few requests from students and show little behavior to control students. This teacher accepts the reactions and movements of students and prefers to be just an audience. Indifferent management profile; The teacher does not participate very much in the class, is very insensitive to the students, and behaves in a way that is not interested in what happens in the class.

Purpose and Importance: The aim of this research is to determine the frequency of the classroom management professions and classroom bullying seen by classroom teachers and to determine whether the classroom bullying differs according to classroom management profiles.

Method: Classroom Management Profile Scale and Peer Bullying Identification Scale were applied to a total of 422 class teachers, 201 (47.6%) were female and 221 (52.4%) were male volunteers. One way analysis of variance (ANOVA) analysis was conducted to determine whether the frequency of bullying in the teachers' classes varied according to classroom management profiles. They were analyzed using the Scheffe test from the Post-Hoc test to determine whether there was a significant difference between the scores obtained from the Classroom Management Profile Scale and the Peer Bullying Identification Scale.

Result: According to findings, it was found that the teachers participating in the survey showed the most (56.0%) Class Profiles of Authoritative. This was followed by an authoritarian (19%), laissez-faire (11,9), indifferent (7,1), and authoritative- authoritarian (5,2) classroom management profile. According to the

[†]Corresponding Author: *Prof.Dr. Filiz Yurtal, Cukurova University, fyurtal@cu.edu.tr*

frequency of the bullying; From the lowest point to the highest point found; Authoritative Classroom Management Profile (M = 30,42, SD = 18,97); Authoritative- Authoritarian Classroom Management Profile (M = 32,54, SD = 24,35); Authoritarian Classroom Management Profile (M = 39,84, SD = 18,04); Laissez-Faire Classroom Management Profile (M=62,18, SD=22,48) and Indifferent and Laissez-Faire Classroom Management Profile (M = 79,30, SD = 18,72).

Conclusion: As a result, it has been determined that class teachers use the most Authoritative classroom management profile. Then followed in order; Authoritarian Classroom Management Profile, Laissez-Faire Classroom Management Profile, Indifferent Classroom Management Profile. As a result of the research, it was found out that the teachers with the Classroom Management Profile of Authoritative have seen less bullying behaviors in their own classroom or outside the classroom. Teachers with Authoritative Classroom Management Profile are less likely to encounter bullying than other profiles. It can be said that teacher behaviors adopted in this profile have more positive characteristics in preventing bullying. Teachers who have Indifferent classroom management profile have more bullying in their classroom. It can be said that they do not establish the "positive authority" that the learners need for this reason, they create the void of authority (Nas, 1989; Akt: Pala, 2005). Because they have indifferent classroom management profile that allows them to believe when and how they can do it (Dreikur, 1982), teachers in these profile face too much of the bullying behavior of their own students, both inside and outside the classroom.