

P-ISSN: 1301-3718  
E-ISSN: 2458-8342



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl: 2019

Cilt: 52

Sayı: 1

**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

Year: 2019

Volume: 52

Issue: 1



P – ISSN : 1301 – 3718  
E – ISSN : 2458 – 8342

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FBİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Yıl: 2019 Cilt: 52 Sayı: 1**

**ANKARA UNIVERSITY  
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**Year: 2019 Volume: 52 Issue: 1**

**Ankara – Nisan 2019**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2019

Cilt: 52

Sayı: 1

EDİTÖRLER KURULU

<b>Baş Editör</b> (Genel Yayın Yönetmeni / Yazı İşleri Müdürü)	Kasım KARAKÜTÜK	Prof. Dr.
<b>Editör Yardımcısı</b>	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Doç. Dr.
<b>Editörler Kurulu Üyeleri</b>	İlhan YALÇIN	Doç. Dr.
	Ayşe OKVURAN	Doç. Dr.
	Fatma MIZIKACI	Doç. Dr.
	M. İkbâl YETİŞİR	Doç. Dr.
	Seher YALÇIN	Doç. Dr.
	Ege AKGÜN	Doç. Dr.
	Ebru AYLAR	Dr. Öğr. Üyesi
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL	Öğr. Gör. Dr.
	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
<b>Dergi Sekreteri</b>	Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi
<b>Dil Editörleri</b>	Ahmet KAYSILI	Arş. Gör.
<b>İngilizce</b>	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Arş. Gör.
<b>Türkçe</b>	Dilek DOĞAN	Öğr. Gör. Dr.
<b>Teknik Destek (Web Sayfası)</b>	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
<b>Teknik Destek (Mizanpaj)</b>	Ömer KAMIŞ	Arş. Gör.
	Muharrem ŞENGÜL	Arş. Gör.
<b>Kapak Tasarım</b>	Hakkı USLU	Grafiker

**Yönetim Merkezi Adresi**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5215

Belgegeçer: 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr

Dergi DOI Öneki: 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

**Dizinlenme**

TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler

Veri Tabanı (SBVT)

European Reference Index for the

Humanities and Social Sciences

(ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Creative Commons

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği

(SOBIAD)



**ANKARA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

**Year: 2019**

**Vol: 52**

**Issue: 1**

**EDITORIAL BOARD**

**Editor in Chief**

Kasım KARAKÜTÜK *Prof. Dr.*

**Associate Editors**  
**Editorial Board Members**

Hayriye Tuğba ÖZTÜRK *Assoc. Prof. Dr.*

İlhan YALÇIN *Assoc. Prof. Dr.*

Ayşe OKVURAN *Assoc. Prof. Dr.*

Fatma MIZIKACI *Assoc. Prof. Dr.*

M. İkbal YETİŞİR *Assoc. Prof. Dr.*

Seher YALÇIN *Assoc. Prof. Dr.*

Ege AKGÜN *Assoc. Prof. Dr.*

Ebru AYLAR *Assist. Prof. Dr.*

Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL *Instructor Dr.*

Kübra BABACAN *Res. Assist.*

**Secretary**

**Language Editors**

**English**

Ayşegül BAYRAKTAR *Assist. Prof. Dr.*

Ahmet KAYSILI *Res. Assist.*

**Turkish**

Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU *Res. Assist.*

**Web Page**

Dilek DOĞAN *Instructor. Dr.*

Ayhan ARSLAN *Instructor.*

**Layout**

Ömer KAMIŞ *Res. Assist.*

Muharrem ŞENGÜL *Res. Assist.*

**Cover Design**

Hakkı USLU *Graphic*

**Contact**

Ankara University Faculty of Educational Sciences

06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

**Tel:** +90 312 363 33 50/5215

**Fax:** +90 312 363 61 45

**E-mail:** ebfd@ankara.edu.tr

**Journal DOI Prefix:** 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995, and it is an extensive journal. It is published three times a year in electronic and printed form. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

**Abstracting and Indexing**

TUBITAK ULAKBIM Social Sciences  
Data Base

European Reference Index for the

Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS)  
Directory of Open Access Journals (DOAJ)

This Journal and its metadata are licenced  
under Creative Commons CC BY NC-ND

Educational Research Abstracts Online (ERA)  
ProQuest Political Science Journals  
EBSCO Host  
Social Sciences Research Society (SOBİAD)



## DANIŞMA KURULU

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hatice BAKKALOĞLU	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	Türk Eğitim Derneği Üniversitesi, Türkiye
Şakir ÇINKIR	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Eren CEYLAN	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ash ÖZGÜN-KOCA	Doç. Dr.	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Glenn Gordon SMITH	Doç. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin Üniversitesi, Amerika
Peter MAYO	Prof. Dr.	Malta Üniversitesi, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	Twente Üniversitesi, Hollanda
Sarup MATHUR	Doç. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

## HAKEMLER

### Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi

**Yıl: 2019, Cilt: 52, Sayı: 1**

Abdurrahman TANRIÖĞEN, <i>Prof. Dr.</i>	Mehmet Akif SÖZER, <i>Doç. Dr.</i>	Deniz KAHRİMAN, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Ayhan AYDIN, <i>Prof. Dr.</i>	Mehmet SAĞLAM, <i>Doç. Dr.</i>	Ebru ÖZTÜRK, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Elife KILIÇ, <i>Prof. Dr.</i>	Meşkure Hülya KARAGÜVEN, <i>Doç. Dr.</i>	Fahriye HAYIRSEVER, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Ramazan GÜNLÜ, <i>Prof. Dr.</i>	Mustafa SEVER, <i>Doç. Dr.</i>	Funda ERDOĞDU, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Rıfat MİSER, <i>Prof. Dr.</i>	Rıdvan KÜÇÜKALİ, <i>Doç. Dr.</i>	Mustafa SARİTEPEÇİ, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Sadegül AKBABA ALTUN, <i>Prof. Dr.</i>	Salim SEVER, <i>Doç. Dr.</i>	Münevver İLGÜN DİBEK, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, <i>Prof. Dr.</i>	Solmaz AYDIN, <i>Doç. Dr.</i>	Pınar AKDAL, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Temel ÇALIK, <i>Prof. Dr.</i>	Şahin GÖKÇEARSLAN, <i>Doç. Dr.</i>	Ramazan ALABAŞ, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Berna ASLAN, <i>Doç. Dr.</i>	Şükrü ADA, <i>Doç. Dr.</i>	Sedat ŞEN, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Doç. Dr.</i>	Tülin ŞENER, <i>Doç. Dr.</i>	Ayşe KULA, <i>Dr.</i>
Durmuş ASLAN, <i>Doç. Dr.</i>	Yasemin Esen, <i>Doç. Dr.</i>	Ayşegül ERGÜL, <i>Arş. Gör. Dr.</i>
Feridun SEZGİN, <i>Doç. Dr.</i>	Ayhan ORDU, <i>Dr. Öğr. Üyesi</i>	Gökhan AKÇAPINAR, <i>Arş. Gör. Dr.</i>
Havva Eylem KAYA, <i>Doç. Dr.</i>		

**Sahibi:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına

**Prof. Dr. Fatma BIKMAZ**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ

İncitaşı Sokak No: 10

06510 Beşevler/ANKARA

Tel: 0(312) 213 66 55

Basım Tarihi: Nisan 2019

#### ADVISORY BOARD

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hatice BAKKALOĞLU	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	TED University, Turkey
Şakir ÇINKIR	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Eren CEYLAN	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Aslı ÖZGÜN-KOCA	Assoc. Prof. Dr.	Wayne State University, USA
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara University, Turkey
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet University, Turkey
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Glenn Gordon SMITH	Assoc. Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu University, Turkey
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona University, USA
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida University, USA
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar University, India
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin University, USA
Peter MAYO	Prof. Dr.	University of Malta, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA
Sarup MATHUR	Assoc. Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi University, Turkey
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA

#### REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

**Year: 2019, Vol: 52, No: 1**

Abdurrahman TANRIÖĞEN, <i>Prof. Dr.</i>	Mehmet Akif SÖZER, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Deniz KAHRİMAN, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Ayhan AYDIN, <i>Prof. Dr.</i>	Mehmet SAĞLAM, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Ebru ÖZTÜRK, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Elife KILIÇ, <i>Prof. Dr.</i>	Meşkure Hülya KARAGÜVEN, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Fahriye HAYIRSEVER, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Ramazan GÜNLÜ, <i>Prof. Dr.</i>	Mustafa SEVER, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Funda ERDOĞDU, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Rıfat MİSER, <i>Prof. Dr.</i>	Rıdvan KÜÇÜKALİ, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Mustafa SARİTEPEÇİ, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Sadegül AKBABA ALTUN, <i>Prof. Dr.</i>	Salim SEVER, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Münevver İLGÜN DİBEK, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, <i>Prof. Dr.</i>	Solmaz AYDIN, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Pınar AKDAL, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Temel ÇALIK, <i>Prof. Dr.</i>	Şahin GÖKÇEARSLAN, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Ramazan ALABAŞ, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Berna ASLAN, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Şükri ADA, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Sedat ŞEN, <i>Assist. Prof. Dr.</i>
Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Tülin ŞENER, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Ayşe KULA, <i>Dr.</i>
Durmuş ASLAN, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Yasemin ESEN, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Ayşegül ERGÜL, <i>Res. Assist.</i>
Feridun SEZGİN, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>	Ayhan ORDU, <i>Assist. Prof. Dr.</i>	Gökhan AKÇAPINAR, <i>Res. Assist. Dr.</i>
Havva Eylem KAYA, <i>Assoc. Prof. Dr.</i>		

**Owner:** Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

**Prof. Dr. Fatma BIKMAZ**

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE

İncitasi Street No: 10

06510 Beşevler / Ankara / TURKEY

Tel: +90(312) 213 66 55

Published in April 2019

**Ankara Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**

**Yıl: 2019**

**Cilt: 52**

**Sayı: 1**

**İÇİNDEKİLER**

Öğrenci Çeşitliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri..... 1 <b>Seyithan Demirdağ</b>	1
Özel Eğitim Okullarına Avrupa Birliği Projelerinin Katkısının Yönetici ve Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi..... 29 <b>Engin Yılmaz</b>	29
Yerel Yönetimlerin Yaygın Eğitim Etkinliklerine İlişkin Kursiyer Görüşleri: İSMEK Dil Kursları Örneği ..... 51 <b>Mehmet Hilmi Koç ve Tuncer Fidan</b>	51
Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 83 <b>Temel Çalık, Ömür Çoban ve Nedim Özdemir</b>	83
Programlama Öğretim Sürecinde Üstün Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi..... 107 <b>Hatice Yıldız Durak ve Tolga Güyer</b>	107
4+4+4'ten Geriye Kalanlar: Türk Öğrencilerin Başarılarındaki Görelî Yaş Etkisi..... 139 <b>H. Çiğdem Yavuz</b>	139
Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların "Işık" Kavramına İlişkin Bilgilerinin Belirlenmesi..... 163 <b>Çiğdem Şahin Çakar ve Gonca Uludağ</b>	163
Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması..... 191 <b>İlhan İlter</b>	191
Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi..... 225 <b>Gökhan Kahveci, Elif Bahadır ve İlknur Karagül Kandemir</b>	225
Birinci Heyet-i İlmiye ve Çalışma Esasları ..... 251 <b>Engin Deniz Tanır ve Cengiz Aslan</b>	251
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayım ve Yazım Kuralları..... 277	277

CONTENTS

Teachers' Opinions on Student Diversity.....	24
<b>Seyithan Demirdağ</b>	
Evaluation of European Union Projects' Contribution to Special Education Schools with the Views of School Principals and Teachers .....	48
<b>Engin Yılmaz</b>	
Trainee Opinions about Non-Formal Education Activities of Local Governments: The Case of ISMEK Language Courses.....	78
<b>Mehmet Hilmi Koç and Tuncer Fidan</b>	
Examination of the Relationship between School Administrators' Technological Leadership Self-efficacy and Their Personality Treats .....	102
<b>Temel Çalık, Ömür Çoban and Nedim Özdemir</b>	
An Investigation of the Opinions of Gifted Primary School Students' in the Programming Training Processes.....	134
<b>Hatice Yıldız Durak and Tolga Güyer</b>	
What Remains of The 4+4+4 System in Turkey?: The Relative Age Effect on Student Achievement....	157
<b>H. Çiğdem Yavuz</b>	
Determining Of The Preschool Children's Knowledge About "Light" Concept .....	187
<b>Çiğdem Şahin Çakır and Gonca Uludağ</b>	
Adaptation of the Academic Amotivation Scale into Turkish Culture .....	219
<b>İlhan İlter</b>	
An Examination of the Relationship Between Toxic Leadership Behaviors of School Administrators and Teachers' Organizational Commitment.....	246
<b>Gökhan Kahveci, Elif Bahadır and İlknur Karagül Kandemir</b>	
The First Scientific Committee (Birinci Heyet-i İlmiye) and Its Rules of Procedure .....	273
<b>Engin Deniz Tanır and Cengiz Aslan</b>	
Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publication Rules.....	277



### **Editörden**

*Dergi yayımcılığında en önemli ilkelere birisi derginin düzenli yayımlanması, diğeri tam zamanında yayımlanmasıdır. Dergimizin yeni sayısını tam zamanında okurlarımıza sunuyoruz. Çok mutluyuz.*

*Dergimizin yayım sürecinde etik ilkelere uyulması, araştırma makalelerini kapsamı, hakemlik sürecinin titizlikle uygulanması, makalelerin özgün ve benzerlik oranının en az düzeyde olması, biçim ve yazım olarak da özenle hazırlanmış olmasını çok önemsiyoruz. Ayrıca, yazarlarımızdan ve okuyucularımızdan ücret almadan, bilgiyi dünyanın her yerindeki okuyucularla açık erişimle paylaşmayı değerli buluyoruz.*

*Dergimizin yayımlanmasında birçok kişi ve kuruluşun emeği geçiyor: Editörler Kurulumuz, yazarlarımız, hakemlerimiz, okuyucularımız, TÜBİTAK DERGİPARK ve ULAKBİM uzmanları-çalışanları, Ankara Üniversitesi Kütüphane Daire Başkanlığı ve Ankara Üniversitesi Basımevi çalışanlarımız. Hepsine ayrı ayrı teşekkür ederim.*

*Bu arada Dergimize çok önemli hizmetler vermiş olan Editör Yardımcısı Prof. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu sağlık nedeniyle bu görevi bıraktı; kendisine özverili çalışmaları ve dergimizin gelişmesine yaptığı katkı için sonsuz teşekkür ederim.*

*Ayrıca Editörler Kurulumuzun yeni üyesi olarak Doç. Dr. İkbâl Yetişir'e, web sayfamızın ikinci tasarımcısı olarak Öğ. Gör. Ayhan Arslan'a da "hoş geldiniz!" diyorum.*

*Bu sayımızda on araştırma makalesi yer alıyor. Yayımlanan makalelerin ikisi eğitim yönetimi, biri halk eğitimi (yaygın eğitim), ikisi eğitimde psikolojik hizmetler, ikisi okulöncesi eğitim, biri özel eğitim, biri eğitim programları ve öğretim, biri eğitim tarihi alanındadır. Makalelerin birisinin yazarları fakültemizden, geri kalanların yazarları başka kuruluşlardandır.*

*Keyifli okumalar dilerim.*

*Prof. Dr. Kasım Karakütük \*   
Editör*

---

\* ORCID No: 0000-0003-3136-1979

***From the Editor-in-chief***

*One of the most important principles in journal publishing is the consistent and timely publication of the journal. It is with pleasure that we present the new issue on time to our readers.*

*A variety of factors are essential to us when publishing the journal. These include compliance with ethical principles of the publication process, covering appropriate research articles, rigorous implementation of an arbitration process, and the originality of articles which have been written carefully and follow the correct format. We also find it worthwhile to provide open access of the information published in the journal to our readers around the world. This is all done free of charge to both the authors and readers.*


*A personal thanks from me to the many people and organizations involved in the publication of our journal including the journal's Editorial Board, authors, referees, readers, and the professionals-employees of TUBITAK DERGIPARK and ULAKBIM, employees of Ankara University Library and Documentation Department and Ankara University Press. Thanks to you all!*

*In the meantime, due to her health problems Assistant Editor Prof. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu has left her position. Allow me to thank her for the devoted work and contribution she made in the development of our journal.*

*Additionally, I would like to welcome Assoc. Prof. Dr. İkbâl Yetisir as a new member of our Editorial Board as well as lecturer Ayhan Arslan who will be one of our web page designers.*

*We have included ten research articles in this issue of the journal. Two articles come from the field of Educational Management and the remaining articles are from a variety of fields including one Public Education (non-formal education) article, two from Psychological Services in Education, two Preschool Education articles, one from Special Education, one from Curriculum and Instruction, and the remaining article from History Education. A total of nine articles were submitted from outside of our faculty with the remaining article is from an author within our faculty.*

*I wish you enjoyable reading.*

Prof. Dr. Kasım Karakütük \*   
Editor-in-chief

---

\* ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



## Öğrenci Çeşitliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri <sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	29.3.2018	5.12.2018	6.12.2018

**Seyithan Demirdağ** <sup>2</sup>  
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

### Öz

Bireylerin çeşitliliğe yönelik olumlu yaklaşımlar sergilemeleri, insan haklarının korunması ve geliştirilmesi kapsamında her bireyin çalışma ve eğitim hakları ile birlikte demokrasiye katılım haklarına ilişkin inançları daha da güçlenecektir. Bu nitel çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin kamu okullarında neden olduğu durumlarla ilgili görüşlerini incelemektir. Öğrenci çeşitliliğinin neden olduğu öğeleri belirlemek amacıyla katılımcılarla yüzyüze görüşmeler içeren araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Toplamda 64 katılımcının yer aldığı bu araştırmada, verilerin toplanması için amaçlı örneklem yöntemlerinden tabakalı amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış; veriler bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Her görüşme 20-35 dakika, tüm verilerin toplanması yaklaşık altı ay sürmüştür. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinden sonra öğrenci çeşitliliğinin kamu okullarında neden olduğu durumlarla ilgili öğretmen görüşleri ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Buna göre öğretmenler, öğrenci çeşitliliğinin öğrencileri derse karşı ilgisiz bir duruma getirmesinin en fazla zorlandıkları öğelerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci çeşitliliğinin en olumlu yanının ise disiplinli ve saygılı öğrencilerin varlığının sınıfta öğrenmeye uygun bir atmosfer oluşturmasıdır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine ilişkin bütün öğeleri bir kazanıma dönüştürebilmeleri ve her boyutta gerekli bilgi ve becerilere sahip olabilmeleri için etkili kaynaklara ve ortamlara sahip olmalarının gerektiği düşünülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Öğrenci çeşitliliği, öğretmenler, nitel araştırma, tarama modeli.

<sup>1</sup>Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tarafından sağlanan BAP desteği (ID#2018-YKD-19959079-01) kapsamında, 06-08 Haziran 2018 tarihinde ABD'nin Austin kentinde düzenlenen *Eighteenth International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations* Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: seyithandemirdag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4083-2704>.

Günümüzdeki öğretmenler sınıf ortamını öğrenmeye hazır duruma getirebilmek için birçok öğeyi değerlendirmek durumunda kalmaktadırlar. Bu öğelerden bazılarının sınıf ortamı için olumlu veya olumsuz bir etken olup olmadığını belirlemek oldukça güç olabilmektedir. Sınıf ortamını olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyen öğelerden biri de öğrenci çeşitliliğidir. Bazı ülkelerdeki eğitimciler öğrenci çeşitliliğini bir tehdit öğesi olarak algılamakta, diğer ülkeler bu durumu bir kazanım olarak değerlendirmektedir (Yazıcı ve Kabapınar, 2015). Çeşitlilik, toplumda meydana gelen ekonomik eşitsizlikler, mülteci akımları, cinsiyetçilik, ırkçılık, engellilerin dışlanması, yabancı düşmanlığı ve sınıf ayrımcılığı gibi durumlara tepki veren bir olgudur (Apple, 2004). Buna göre öğrenci çeşitliliği, bireyler arasındaki farklılıkları temsil etmekle birlikte, ırk, cinsiyet, etnik köken, bilişsel düzey, kişilik özellikleri, bireylerin bir kurumdaki görevleri, eğitim düzeyi ve geçmişi gibi durumları kapsamaktadır (Paris, 2012). Birçok parametreyi içeren öğrenci çeşitliliği, eğitimcilerin dikkatle üzerinde durmaları gereken konuların başında gelmektedir. Çok kültürlülüğün bir sonucu olarak oluşan çeşitlilik, özellikle sınıf ortamındaki öğretmenler tarafından eşit yurttaşlık temelinde desteklendiğinde farklı kültürel grupların toplum için daha yararlı olmasını sağlayacaktır (Yazıcı, 2015). Aksi halde sınıftaki öğrenci çeşitliliğini anlamakta güçlük çeken ya da anlayamayan öğretmenler çeşitli disiplin sorunları yaşayabilmektedirler (Grant ve Gibson, 2013).

Çeşitlilik kimi ortamlarda olumlu sonuçlar doğururken, kimi ortamlarda ise olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Paris, 2012). Bu bakımdan, çeşitliliği anlama adına atılan adımlar bütün ülkelerin ve o ülkelerdeki eğitim kurumlarının yararına olacaktır. Çeşitliliğe olumlu yaklaşılması sonucunda, insan haklarının korunması ve geliştirilmesi kapsamında her bireyin çalışma hakkı ve eğitim hakkının yanı sıra demokrasiye katılım hakları olduğuna yönelik inançlar daha da kuvvetlenecektir (Grant ve Gibson, 2013). Öğrenci çeşitliliği, sosyal adalet bağlamında da değerlendirilebilir. Adil bir toplum yaratmak için mücadele eden sosyal adalet, bireylerin ayrımcılığa uğramadan özgür ve güvenli biçimde yaşamalarını sağlamaya çalışmaktadır. Sosyal adalet ilkeleri, çeşitliliğin kabul gördüğü toplumlarda dezavantajlı konumda olan bireylere yönelik ırkçı yaklaşımların tamamen ortadan kaldırıldığını ve bu bireylerin gereken durumlarda kendilerini kolaylıkla ifade edebildiğini ortaya koymuştur (Brooks ve Thompson, 2005). Bu şekilde öğrencilerdeki çeşitliliğe hoşgörü ve sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda yaklaşan öğretmenler, öğrencilerin nezaket kuralları çerçevesinde etik davranışlar sergilemelerini sağlayarak öğrenme etkinliklerinin sorunsuz olarak ilerlemesini sağlayacaklardır (Ciardiello, 2010).

Son yıllarda, öğrenci çeşitliliğinden dolayı okullarda şiddet ve zorbalık (mobbing) eylemlerinde artış gözlemlenmektedir. Zorbalık ve diğer olumsuz davranışların olmadığı eşitlikçi bir okul ortamı yaratmanın ve sürdürmenin en önemli parçalarından biri bireylerin anlayışlarının ırk, cinsiyet, sosyo ekonomik durum ve kültürlere bağlı olarak ilerletilmesi ve geliştirilmesi ile olanaklıdır (Leymann, 1990; Leymann ve Gustafsson, 1996; Tisdell, 2001).

Araştırmalar, öğrenci çeşitliliğinin tam olarak anlaşılmasından dolayı ABD'deki birçok okulda her yıl şiddet olaylarının meydana geldiğini belirtmektedir (Dinkes, Cataldi ve LinKelly, 2007). Bu olaylara maruz kalan öğrencilerin % 28'inin 12-18 yaşlarında olduğu görülmektedir (Dinkes ve ark., 2007). Öğrencilerin % 8'den fazlasının ayda bir veya iki kez, % 11'inin haftada bir veya iki defa, % 8'inin ise her gün şiddete ve zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, bu tarz durumların bazı bireyler için ömür boyu ve oyun sahasından yatak odalarına kadar devam ettiği söylenebilir (Lines, 2008). Okullarda bu denli sorun yaşanmasının arkasındaki temel öğelerden biri de öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin çeşitliliğe karşı yeterli düzeyde hoşgörü göstermemeleri ve empati yapmamlarıdır (Misawa, 2009).

Bireylerdeki çeşitliliği kabul eden ve bir kazanım olarak gören en hâkim görüşlerden biri sürdürülebilir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre okullardaki çeşitliliğin bir kazanım olarak görülebilmesi için yetişen eğitimcilerin, çeşitliliği sürdürülebilir bir eğitim çerçevesinde öğrenmeleri ve görev aldıkları okullarda bu yaklaşıma göre hareket etmeleri gerekmektedir (Au ve Kawakami, 1994; Paris, 2012). Sürdürülebilir eğitim, çeşitliliğe ve demokratik okul ortamına hoşgörü ile yaklaşan bir yaklaşımdır. Bu eğitim ile okulda görev yapan öğretmenler, kültürleri, dilleri ve farklı ırkları dışlamaktan öte onları bir kazanım olarak kabul etmektedirler (Hill, 2009). Öğretmenler, daha önce öğrencilerin geçmişlerini ve inançlarını yok sayan bir öğretim programı yerine, öğrencilerine karşı ırkçılık gütmeyen ve farklılıklarına anlamlı biçimde sınıftaki uygulamalarda yer veren bir konumda olmalıdırlar (Moll ve Gonzales, 1994). Böyle demokratik sınıf ortamlarındaki öğretmenler, siyasi ve ideolojik yaklaşımlarından dolayı öğrencilerin geçmişini asimile etmek yerine, bu öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri ve öğrenme potansiyellerini artırma yönünde yoğun bir çaba içerisine gireceklerdir (Gutiérrez, 2008). Buna göre öğrenci çeşitliliğini bir kazanım olarak gören yaklaşımların varlığı, öğretmenlerin sınıflarında bulunan bütün öğrencileri etnik kökeni ne olursa olsun onları insan olarak görmesi, olduğu gibi kabul etmesi, kültürel zenginliklerini sınıf içi uygulamalarda olumlu şekilde kullanması ve kültürlerine saygı göstermesi ile mümkündür (Gutiérrez ve Rogoff, 2003). Bunun sonucunda, sınıftaki çeşitlilikle ilgili öğeler bir sorun kaynağı olmak yerine her türlü farklılığı kucaklayan öğretmen ve öğrenciler için bir ilham kaynağı durumunu alabilirler.

Günümüzde, yoğun mülteci akımlarını hoşgörü ile karşılayan ve onlara sahip çıkmaya çalışan ülkeler, meydana gelen çeşitliliği çoğunlukla benimsemektedirler. Mültecileri kabul eden ülkelerin okullarında öğrenim görmeye başlayan öğrenciler ile kendi öğrencileri arasında zaman zaman farklı kültürlerin karşı karşıya gelmesinden dolayı gerginlikler meydana gelmektedir (Mansouri ve Jenkins, 2010). Okullar iyi yönetildiğinde öğrencilerin etnik açıdan toplumsallaşması için önemli fırsatlar sunabilirler. Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenci çeşitliliği ile ilgili etkili yaklaşımları ile bütün öğrenciler kendi kültürleri hakkında fikir edinebilecekleri gibi çok kültürlü bir topluma karşı aidiyet duygusu da kazanabilirler (Guerra, Williams ve Sadek, 2011). Sınıflarında mevcut çeşitlilikleri sorunsuz biçimde yöneten

öğretmenler, derslerinde en az düzeyde sorun yaşamaktadırlar (Patthey-Chavez, 1993).

Öğrenciler arasındaki çeşitliliğin yoğun şekilde hissedildiği okullar, doğru adımlar atılması durumunda, ırkçılıkla mücadele ve çok kültürlülüğü anlama noktasında önemli ortamlar durumuna getirilebilirler (Banks, 2001; McLaren ve Torres, 1999). Bu anlamda okulların öğrenci çeşitliliğine olumlu yaklaşması ve çok kültürlülüğe ilişkin bilgileri öğrencilere aktararak onların bu bağlamda gerekli tutum ve becerileri geliştirmelerini sağlaması gerekmektedir. Okullardaki öğretmenler sergilemiş oldukları yapıcı rollerinden dolayı, kültürel duyarlıklar ve çok kültürlü değerleri dikkate alarak ırk ve kültürlerle ilgili tutumları değiştirebilirler (Villegas ve Lucas, 2007). Bu tür yaklaşımlar özellikle azınlık veya mülteci konumunda olan öğrencileri barındıran okullarda ırkçı tutumları ortadan kaldırmak adına büyük bir önem göstermektedir. Çok kültürlü bir perspektiften uzak öğretmenler, öğrencilerine sadece geleneksel öğretim yöntemleri kullanarak öğretim sağlamaya çalışırlar. Bu da çeşitlilik barındıran sınıflardaki öğrencilerin kısa sürede sıkılmalarına ve sınıf düzenini bozacak aykırı davranışlar içinde olmalarına neden olacaktır (Fendler, 1999; Carter ve Goodwin, 1994).

Dünyada gelişmiş ülke nüfuslarının kültür, etnik köken ve ekonomik açıdan çeşitlilik içermesiyle birlikte, araştırmacılar, bu durumun zamanla eğitimcilerin öğretmesini, öğrencilerin ise öğrenmesini etkilemeye başladığını belirtmişlerdir (Riechmann, 1974). Bu bağlamda üniversiteler öğretmen adaylarını yetiştirirken onların çeşitliliği hem kavramsal olarak anlayabilmeleri hem de sınıflarında bu duruma ilişkin nasıl davranmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Zeichner ve Flessner (2009) çeşitlilik barındıran sınıflarda ders verecek öğretmenlerin öğrencilerdeki çeşitliliği dikkate almalarının ve bu yönde olumlu yaklaşımlar sergilemelerinin gerektiği üzerinde durmuştur. Böyle sınıflarda ders veren öğretmenler, ırk, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum veya kültür gibi çeşitliliğin hangi öğelerini taşırsa taşırsın her öğrencinin eşit eğitim hakkına sahip olduğu gerçeğinden hareketle ona göre bir öğretim stratejisi belirlemelidir. Sahip olduğu çeşitliliğe saygı duyulduğunun farkına varan öğrenciler, sınıf düzenini bozmayacak olumlu davranışlar sergilemenin çabası içinde olurlar (Riechmann, 1974).

Öğretmenleri yetiştiren öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının kavramsal olarak çeşitliliği anlayabilme düzeylerini artırabilmek için daha yoğun çaba harcamalıdır. Genel olarak bu çaba ve önerilerin çoğu, öğretmenin çeşitlilikle ilgili tutumu ve davranışı veya öğrencileri için kullanabileceği etkili yöntem ve stratejilerle ilgili olmalıdır (Angus ve de Oliveira, 2012). Buna göre öğrenci çeşitliliğini destekleyen duyarlı bir öğretim programının oluşturulması oldukça önemlidir. Öğrenciler, çeşitliliklerinden dolayı dünyayı farklı algıladıkları için eğitimcilerin her öğrenciyi kapsayan ve önemseyen bir yaklaşım sergilemesi, öğrencilerin sınıfa uyum sağlaması daha da kolaylaştıracağı gibi öğretmenin sorunsuz biçimde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlayacaktır (Budd, 2007). Her öğrenciyi önemseyen bir yaklaşımda bulunma yollarından biri de onların kültürel çeşitliliğini dikkate alan bir

öğretim programının oluşturulmasıdır. Maalesef okullarda uygulanan öğretim programları standart bir özellikte olup öğrenci çeşitliliğine ilişkin durumlara değinme ve onları öğretme konusunda başarısız olmuşlardır (Villegas ve Lucas, 2002). O nedenle, çeşitliliğe duyarlı bir öğretim programı, öğrencilerin okula getirdiği kültürel farklılıkları ve farklı bakış açılarını bir zenginlik olarak görerek bu zenginlikleri öğrenme ve öğretme sürecine katacaktır (Angus ve de Oliveira, 2012).

Görüldüğü üzere okullardaki öğrenci çeşitliliğinin son yıllarda, dünyada yoğun şekilde tartışılan konulardan biri olduğu görülmektedir. Yakın zamanda, dünya üzerinde sıkça oluşan mülteci hareketleri ile birlikte okullardaki öğrenci çeşitliliğinde ve bu durumla ilgili sorunlarda önemli oranda artışlar meydana gelmiştir. Öğrenci çeşitliliğindeki artışlar beraberinde etnik, sosyal adalet, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, cinsel eğilim, zorbalık ve kültürlere ilişkin sorunları da getirmiştir (Forrest ve Dunn, 2013). Bu gelişmelerin bir doğurgusu olarak öğrenci çeşitliliği eğitim ortamlarında çeşitli yönleriyle ele alınmaya ve incelenmeye başlanmıştır. Bu anlamda özellikle yurtdışında öğrenci çeşitliliğini merkeze alan çalışmaların arttığı görülmektedir. Ancak, ülkemizde öğrenci çeşitliliğinin sınıf ortamında neden olduğu durumlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerini inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu ve varolan çalışmaların ise genellikle azınlık öğrencilerin çeşitli derslerle ilgili algılarını ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu çalışma özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin kamu okullarında neden olduğu durumlarla ilgili öğeleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemek adına oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sınıflarında öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak düşüncelerinin ve neler yaşadıklarının belirlenmesinin alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin neden olduğu durumlara ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda çalışmayı yönlendiren araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en çok zorlandıkları durumlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri durumlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak ailelere yönelik beklentileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkileri nelerdir?

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma desenini içeren tarama modelinden yararlanılmıştır. tarama modelinde ihtiyaç duyulan veriler katılımcılardan çoğunluk itibarıyla görüşme

formu veya anket gibi veri toplama araçları ile sağlanmaktadır (Creswell, 2002). Bu çalışmada nitel araştırma sorularını içeren eden görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılarla yüzyüze görüşülmüştür.

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Türkiye’de farklı kamu okullarında görev yapan Okulöncesi, İlkokul, Ortaokul ve Liselerdeki (Anadolu Liseleri ve Meslek Liseleri) 64 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde öncelikli olarak onların hangi okullardan davet edileceğine karar verilmiştir. Araştırma kapsamını genişletmek için katılımcıların Türkiye’nin yedi bölgesinden olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin hangi okullarda görevli oldukları ve hangi bölgelerde çalıştıklarının belirlenmesinin yanı sıra, cinsiyetleri, mesleki deneyimleri ve çalıştıkları okullardaki toplam öğrenci sayıları da dikkate alınmıştır. Araştırmacının Karadeniz bölgesinde görevli olması verilerin yoğunluklu olarak bu bölgeden sağlanmasına karşın Türkiye’nin diğer bölgelerinde görevli olan öğretmenlere de ulaşılmaya çalışılmıştır. Zaman ve ulaşım açısından diğer bölgelerden veri toplama oldukça zor olmasına karşın o bölgelerde görevli öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği üzerine görüşlerinin önemiyle ilgili onlardan da önemli oranda veri toplanmıştır. Buna göre verilerin toplamında amaçlı örneklem yöntemlerinden tabakalı amaçlı örneklem kullanılmıştır. Sonuç olarak, yedi ayrı bölgeden öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

#### *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Özellik		1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Cinsiyet	n	Kadın 38	Erkek 26						64
	%	59	41						100
Mesleki Deneyim (yıl)	n	1-5 19	6-10 11	11-15 12	16-20 11	≥21 11			64
	%	29.6	17.2	18.8	17.2	17.2			100
Okul Türü	n	Okul Öncesi 4	İlkokul 15	Ortaokul 20	Genel Lise 22	Meslek Lisesi 3			64
	%	6.2	23.6	31.9	35.4	2.9			100
Öğrenci Sayısı	n	<500 28	501-750 13	751-1000 10	1001-1250 5	≥1251 8			64
	%	43.7	20.3	15.6	7.8	12.6			100

(devam ediyor)



Tablo 1 (devam)

Özellik	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Okulun Bulunduğu Bölge*	DAB	GAB	KB	AB	İAB	EB	MB	
n	5	4	38	2	4	3	8	64
%	7.8	6.2	59.3	3.1	6.2	4.6	12.8	100

\* DAB: Doğu Anadolu Bölgesi; GAB: Güneydoğu Anadolu Bölgesi; KB: Karadeniz Bölgesi; AB: Akdeniz Bölgesi; İAB: İç Anadolu Bölgesi; EB: Ege Bölgesi; MB: Marmara Bölgesi

Araştırmadaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu kadın öğretmenlerden (% 59) oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 1-5 yıl ile 21 ve daha fazla yıl şeklinde belirlendiğinde en fazla katılımcının 1-5 yıl (% 29,6) deneyime sahip olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre karşılaştırma yapıldığında en fazla katılımcının ortaokul öğretmeni (% 31,9) olduğu görülmektedir. Ayrıca en fazla katılımcı, 500'den az (% 43,7) öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan bireylerden oluşmaktadır. Son olarak, bölgeler temel alındığında, en fazla katılımcının Karadeniz Bölgesi'ndeki (% 59,3) okullarda görev yapan bireylerden oluştuğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Çeşitlilik üzerine alanyazın incelenerek araştırma sorularını içeren görüşme formu geliştirilmiştir. Uzman görüşlerine göre görüşme formu hazırlandıktan sonra formun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonunda elde edilen dönütlere göre görüşme formunda gerekli görülen yerlerde yeni sorular ekleme, bazı soruları değiştirme veya çıkarma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, görüşme sırasında karşılaşılabilecek olası sorunlar ve soruların cevaplanması için ne kadar süre gerektiğine ilişkin önemli katkılar sağlamıştır. Pilot çalışma sonucunda görüşme formunda yapılan bütün değişiklikler tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir: Okulunuzda yöneticilik veya öğreticilik yaparken öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldiğiniz durumlar nelerdir? Neden? Öğretmenlerin öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir? Görüşme formundaki bütün sorular belirlendikten sonra ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Görüşme formunun başında, öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular da bulunmaktadır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için yapılan uygulamaların bilimselliğine çok dikkat edilmiştir. Bu durumlar sağlandığında araştırma raporu daha inandırıcı bir nitelikte olabilmektedir (Seale, 1999). Elde edilen bulguların gerçeği yansıtabilmesi geçerlik, bu bulguların tutarlılığı ve tekrar edilebilirliği ise güvenirlilik olarak tanımlanmaktadır (Golafshani, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nitel araştırmada, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla: a) katılımcıları

rahatlamak amacıyla kısa süreliğine sohbet etme, b) görüşme sırasında kişisel yorum ve çıkarımlardan kaçınma, c) katılımcılara yeterli süre tanıma, d) nitel verileri olduğu gibi çözümlenme, e) çözümlenmeleri, alanda bilgili bir araştırmacıya inceletme ve f) süreci raporlaştırma gibi adımlar atılmıştır. Çözümlenme işlemleri bittikten sonra birkaç görüşme rastgele seçilerek aynı anda dört farklı araştırmacıya verilerek çözümlenmeleri istenmiştir. Bu yaklaşımın kullanılma nedeni kodlar arasında paralellik ve tutarlılık olup olmadığını saptamaktır (Kurasaki, 2000). Buna ek olarak, çalışmadaki bulgular raporlaştırılırken, doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmadaki tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapıldığından dolayı ilgili araştırmacı “araştırmanın görüşmecisi” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu rolünden dolayı araştırmacı, görüşme sırasında meydana gelebilecek ön yargıları ve kişisel yönelimleri ortadan kaldırma adına oldukça nesnel bir davranış sergilemiştir. Veri toplama sürecinde her okulda yaklaşık bir gün geçirilmiştir. Çalışma için belirlenen öğretmenlere çalışmanın önemi hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşmeler bazı okullarda bireysel olarak, bazı okullarda ise grup şeklinde devam etmiştir. Veri toplama sürecinde görüşmeler ortalama 20-35 dakika sürmüştür. Görüşmelerde, araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımcıların cevaplarını görüşme formuna kaydetmeleri istenmiştir. Görüşmelerden hemen sonra toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak kayıt altına alınmıştır. Bu araştırmadaki veri toplama süreci yaklaşık altı ay sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Nitel çalışmadaki katılımcılardan toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu yöntemde, aynı soru hakkında görüşülen bireylerin araştırma sorusu hakkındaki düşünceleri, elde edildiği şekilde aktarılmaktadır. Bu yaklaşım da bulguların yorumlanması esasına dayanmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007; Yıldırım, 2013). Araştırmacı, görüşmelerden elde edilen verileri bilgisayar programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu işlemde sonra sorulara verilen cevaplar kullanılarak temalar oluşturulmuştur. Buna göre, her katılımcıya ilişkin yapılan kodlamalar sonucunda temalar meydana gelmiştir. Örneğin “sorunlu durumlar” teması altında “zamanın yetersizliği” ve “etkinliklerden kaçınma” gibi kodlar oluşturulmuştur. Çalışmadaki katılımcıların görüşlerini betimsel analize uygun olarak aktarabilmek için bulgular bölümünde doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bulgular bölümünde öğretmenlerin görüşleri aktarılırken Ö1 (Öğretmen 1), Ö2, Ö3, Ö4 şeklinde kısaltmalardan yararlanılmıştır.

### **Bulgular**

Elde edilen bulgular, bu nitel araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak temalar altında incelenmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin okullardaki öğrenci çeşitliliği hakkındaki görüşleri zorlayıcı durumlar (İlgisizlik), kolay şekilde üstesinden gelinen durumlar (Öğretmenlerden kaynaklanan girişimler ve öğrencilerden kaynaklanan durumlar), ailelerden beklentiler (Aile yaklaşımları) ve

öğretmenlerin farklı etnik yapıda olması (İletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlar) olarak adlandırılan ana başlıklar ve alt başlıklar şeklinde ele alınmıştır.

### Zorlayıcı Durumlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerden görevlerini yaparken öğrenci çeşitliliği bağlamında kendilerini en çok zorlayan durumları değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin ilgisizliğinden, iletişim eksikliğinden, davranışsal sorunlardan, aileden kaynaklı sorunlardan ve eğitim sistemine ilişkin sorunlardan yakınmışlardır. Öğretmenlerin en çok zorlandıkları durum öğrencilerin ilgisizliği olduğu için bu durum ayrı bir alt boyut olarak aşağıda sunulmuştur.

Katılımcılardan sekizi, öğrencilerle yaşadıkları iletişim kopukluklarının dersi anlatmada ve sınıf yönetimini sağlamada olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Sınıfta farklı dil kullanmak durumunda olan öğrencilerle ilgili olarak bir öğretmen (Ö7): “Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle iletişim kurarken zorlanıyorum. Onların dillerini bilmemek ve onların dilimizi bilmemesi iletişimi engelliyor.” demiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö23): “Ülke genelinde çok farklı yörelerden göç alan bir bölge olmamız nedeniyle farklı karakterlerde veli ve öğrenci tavırlarıyla karşılaşırız. Öğretmen ve idarecilerle bayan veliler arasındaki iletişim dilinin farklılığı zorlandığımız alanlardan birisidir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden dokuzu sınıfta en fazla zorlandıkları durumların disiplin sorunlarına yol açan öğrencilerin davranışsal sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Davranış sorunları ile ilgili olarak bir öğretmen (Ö17): “Hareketli öğrencilerin diğer öğrencilere şiddet uygulaması, sınıfın düzenini bozması ve eğitimi aksatmaları beni çok zorluyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Başka bir öğretmen (Ö6) ise davranışsal bozuklukların: “Saldırganlık alışkanlığı olan çocukların daha naif çocukların üzerinde kurdukları baskılarda zorlandım çünkü çocuklar saldırganlıktan hemen korkup şiddet uygulayan çocukların himayesine giriyor.” şeklinde meydan geldiğini belirtmiştir.

Araştırmadaki öğretmenlerin dokuzu sınıfta en fazla zorlandıkları durumların öğrenci ailelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö5) bu durumu: “Ailenin öğrenciye maddi ve manevi destekte bulunmaması.” şeklinde açıklamıştır. Aile yapısı ile öğrenci yaşlarına değinen bir öğretmen (Ö59) ise: “Aynı sınıftaki öğrencilerin yaş gruplarının ve aile yapılarının birbirinden farklı olması. Yaş gruplarının farklı olması sebebiyle algı düzeyleri de farklılık gösteriyor. Bu da ders anlatımında ortak bir seviye bulmayı zor duruma getiriyor. Aile yapılarında da aynı şekilde algı düzeylerini etkiliyor.” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Çalışmadaki iki öğretmen, sınıfta zorluk çekmelerini ülkenin eğitim sistemindeki aksaklıklarla ilişkilendirmişlerdir. Buna göre katılımcılardan biri (Ö11) bu zorlandığı durumu: “Öğrenciler liseye geldiklerinde temel eğitimden kaynaklı eksiklikleri üzerine yeni bilgiler koymak zorlaşıyor.” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö56), bürokratik işlemlerin sorun kaynağı olduğunu belirterek: “Yöneticilerin amirlik hevesleri, bürokratik işlemler öğrencimize ulaşmayı olumsuz

etkiliyor. Öğrencilerin çeşitliliğinde rehberlik desteği olmalı. Okul idareleri öğrenci merkezli değil de koltuk merkezli çalışmaları buradaki en büyük engel olarak karşımıza çıkıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır.

**Öğrencilerin ilgisizliği.** Öğretmenler öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak zorlandıkları durumların başında öğrencilerin ilgisizliklerinin geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 35’i öğrenci ilgisizliğini en büyük sorun olarak görmekte-dirler. Öğretmenlerden biri (Ö15): “Öğrencilerin derse ilgisizliği konusunda sıkıntılar yaşamaktayım.” şeklinde açıklama yaparken Ö20: “Öğrencilerin derse ilgilerini toplayamamaları onların derse karşı umursamaz davranmasına neden oluyor.” şeklinde açıklamıştır.

Bazı öğretmenler sınıfta en çok zorlandıkları durumlara değinirken farklı algıların ve bakış açılarının da öğrenci çeşitliliğinin olduğu ortamlarda öğrencilerin derslere karşı ilgisiz duruma geldiğine değinmişlerdir. Bir öğretmen konuyla ilgili şunları söylemiştir:

Sınıfımda öğrenci çeşitliliği beraberinde farklı algı ve farklı bakış açıları da getirmektedir. Bu durum, sınıfımda kültürel farklılıkların oluşmasına da zemin hazırlıyor. Her ne kadar farklılıklar genel olarak sınıfa değişik açılardan katkılar sağlasa da bazı durumlarda sorun da teşkil edebiliyor. Benim en çok karşılaştığım sorun, öğrencilerin kültürlerinden ötürü algı ve anlayışlarının farklı olmasıdır. Çünkü böyle şeyler öğrencinin seviyesine inmeyi gerektirdiği gibi onlarla daha fazla zaman harcamayı da gerektiriyor (Ö57).

Öğretmenlerin diğer bir kısmı öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının tam oturmamış olmasının ve bu konuda harcanan çabaların boşa çıkmasının çok zorlandıkları diğer bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen konuyla ilgili şu şekilde açıklama yapmıştır:

En zorlandığım durum çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilerin fazla olması. Bu sayının artmasıyla birlikte öğrencilerin birbirini etkilemesi de kaçınılmaz oluyor doğal olarak. Öğrencilerime ders çalışma alışkanlığını kazandırma noktasında çok uğraş vermeme rağmen istediğim düzeyde bir başarıyı henüz elde edemedim. Bu durum ister istemez bende hayal kırıklığının oluşmasına sebep oluyor. Beni en çok zorlayan ve üzen olay ise öğrencilerimin bu sorundan dolayı kendilerini öğrenmeye tamamiyle kapatmaları ve ilgisiz bir duruma gelmeleridir (Ö37).

### **Kolay Şekilde Üstesinden Geline Durumlar**

Öğretmenlere öğrenci çeşitliliği bağlamında en kolay şekilde üstesinden geldikleri durumlara ilişkin düşünceleri sorulduğunda, öğretmenlerin bu konu ile ilgili düşüncelerinin okulla ilgili durumlar, öğretmen kaynaklı girişimler ve öğrencilerle ilgili durumlar şeklinde sunulduğu görülmüştür. Katılımcıların en kolay üstesinden

geldikleri durumlar öğretmen kaynaklı girişimler ve öğrencilerle ilgili durumlar olduğu için bu konudaki düşünceler iki ayrı boyut şeklinde raporlaştırılmıştır.

Öğretmenlerden üçü öğrenci çeşitliliğinin okulla ilişkili durumlarının kolaylıkla üstesinden gelinebildiğini belirtmişlerdir. Okulda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci davranışı üzerindeki etkisini bir öğretmen (Ö49): “Öğrencilerin sosyal etkinliklerde yer almaları davranışları üzerinde olumlu bir iz bırakıyor.” şeklinde açıklamıştır. Farklı bir öğretmen (Ö43) ise öğrencileri sosyal etkinliklerde görevlendirmenin işleri ne şekilde kolaylaştırdığını: “Farklı yeteneklerde olan öğrencileri sosyal ve kültürel faaliyetlerde görevlendirmek onların derse daha kolay adapte olmasını sağlıyor.” ifadesiyle açıklamıştır.

**Öğretmenlerden kaynaklanan girişimler.** Çalışmadaki öğretmenler, öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri durumların öğretmenin yaptığı girişimlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 45’i öğretmenin sınıfta yaptığı girişimlerin işleri kolaylaştırdığını savunmuşlardır. Katılımcılardan biri (Ö3): “Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu sınıflarda yaptığım diyalog girişimleri işimi kolaylaştırıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Başka bir katılımcı (Ö27) ise: “Öğrencilerle olan iletişimimiz aramızda fazla yaş farkı olmadığı ve teknolojiyi yakından takip ettiğim için onlarla aynı dilden konuşabiliyoruz ve onları derse katabiliyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Farklı kültürden öğrencilerin bir sınıfta toplanmasını iyi değerlendiren öğretmenler derslerini sorunsuz bir şekilde yürütmektedirler. Bunu başarmanın en etkili yollarından biri de öğrenciyi bireysel anlamda tanıyabilmektir. Bir öğretmen bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Sınıfımın yoğun olması ve farklı etnik yapıdaki öğrencileri buldurması ilk etapta beni korkutmuş olsa da onlara yaklaşmanın bir yolunu bulmamın sorunların çoğunu çözebileceğini düşündüm ve bu doğrultuda adım atmaya karar verdim. Öğrencilerimle ders dışında ikili diyaloglara girerek çocukların farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmaya ve onları daha yakından tanımaya çalıştım. Attığım adımların meyvesini topluyorum şimdi. Öğrencilerim bana, ben onlara daha yakınım artık (Ö33).

Öğrencilerin zor yaşam koşullarında yetişmiş olmaları onların dış dünyaya karşı önyargılar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Özellikle başka bir ülkeye ya da şehre göç eden öğrencilerde bu durumların gözlenmesi daha çok ihtimal dâhilindedir. Bu durumla ilgili bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Derslerine girdiğim öğrencilerimin bir kısmının sevgiden yoksun yetiştiklerini düşünüyorum. Kendilerince dışarıya karşı bir set oluşturduklarına kanaat getirdiğimde onlarla bir şekilde ilgilenmem gerektiğini düşündüm. Hayatlarına dokunduğum oranda davranışlarında olumlu değişiklikler ve uyumlarında artışlar gözlemlemeye başladım” (Ö44).

**Öğrencilerle ilgili durumlar.** Araştırmadaki katılımcılar, öğrenci çeşitliliğine bağlı olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri bir durumun da öğrencilerle ilgili öğeler olduğu üzerinde durmuşlardır. Çalışmadaki 27 öğretmen öğrencilerle ilişkili olumlu durumların öğretmenin işini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö18) bu durumu: “Öğrenciler, sevdikleri dersi daha çabuk kavradıklarından bir sorun olmuyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen (Ö43) konuyla ilgili düşüncelerini: “Öğrencilerimin bir etkinlik esnasında kolayca organize olabilmeleri sınıf yönetimime katkı sağlıyor.” şeklinde açıklamıştır.

Sınıfta bulunan bütün öğrencilere bilgiyi gerektiği gibi aktarmak pek olanaklı olmayabilmektedir. Bunu olanaklı kılabilmek öğretmenin çabasının yanı sıra öğrencideki istekle de ilgilidir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Uygulamalardan sonra değerlendirme yaptığımda her öğrencinin aynı şekilde öğrenmediği daha kesin şekilde ortaya çıkmaktadır. Genellikle derse ilgisiz ve isteksiz öğrenciler ortalamanın altında kalırken, öğrenmeye açık ve istekli öğrenciler ortalamanın üstünde bir başarıyı yakalayabiliyorlar” (Ö50).

Farklı yetiştirme tarzları ve farklı dünya görüşlerinden dolayı her öğrencinin sınıf içi kurallara yaklaşımı da farklı olacaktır. Olumlu davranışlar sergilendiğinde, öğretmenin öğrenciyi desteklemesi ve bu anlamda güdülemesi hem öğretmen hem de öğrenci açısından derslerin sorunsuz bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır. Bu anlamda öğretmenlerden biri görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Farklı yetiştirme tarzında olan çocukların okul kurallarına uymalarını destekleyip başarılı oluyorum. Çünkü çocuklar öğretmeni örnek alıyorlar. Belli bir zamandan sonra öğretmen ne derse yapıyor ve kabul ediyor. Yaptığım olumlu pekiştiriciler bir şekilde öğrenciye karşı bir rol modeli olmamı da sağlıyordu” (Ö63).

### **Ailelerden Beklentiler**

Çalışmada öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak ailelere yönelik beklentilerinin ne olduğu sorulduğunda, bu konudaki düşüncelerin aile ortamından kaynaklanan durumlar, okul-aile işbirliği, ailenin çocuğunu tanıması ve ailenin yaklaşımları olduğu belirtilmiştir. En fazla beklenti ailenin yaklaşımları olduğu için bu konu ayrı bir boyut şeklinde ele alınmıştır.

Katılımcılardan 11’i aile ortamıyla ilgili beklentilerini dile getirmişlerdir. Aile ortamının hoşgörülü olmasını savunan bir öğretmen (Ö2), bu konudaki düşüncelerini: “Ailelerin, hoşgörülü, duyarlı ve demokratik bir ortam oluşturmalarını ve evde bunu uygulamalarını bekliyorum.” şeklinde bildirmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö32) ise bu konudaki görüşünü: “Aileler biz öğretmenlerde sihirli değnek varmış gibi çocuğun bütün olumsuz davranışlarını değiştirmemizi istiyor. Örneğin öğretmen, çocuk yemek yemiyor diyerek gelip düzeltmemizi istiyorlar. Çocuğun sadece fiziksel ihtiyaçlarını önemsiyordu, çocuğun psikolojisi ile ilgilenmiyorlar, çocuğum mutlu mu demiyorlar çocukla empati kurmuyorlar.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmadaki dokuz katılımcı, ailelerin okul-aile iş birliği bağlamında okula daha fazla katkı sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Ailelerin okula destek sağlamasıyla ilgili bir öğretmen (Ö30) beklentisini: “Çocuğun sosyal ortama uyumu ve olumlu davranış kazanması için ailenin destek olmasını ve öğretmenle birlikte hareket etmesini isterim.” şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğretmen (Ö28) ise bu durumu: “Ailelerin, okulda biz öğretmenlerin kazandırmak istediğimiz davranışları evde pekiştirmeleri ve öğretmen ile birlikte senkronize hareket etmeleri çok önemlidir.” şeklinde belirtmiştir.

On öğretmen, ailelerin çocuklarını iyi tanımaları gerektiğine ilişkin beklentilerinin olduğunu açıklamışlardır. Çocuklarını iyi tanımayan ailelerin daha büyük beklentilere girdiği saptanmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen (Ö13) düşüncelerini: “Ailelerin çocukları ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaçları var; çocuklarından beklentilerini buna göre yapılandırmalıdır.” şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğretmen (Ö14) ise beklentilerine ilişkin görüşünü: “Ailenin, eğitim-öğretimde aktif olarak rol almaları, çocuklarına gereken desteği sağlamaları gerekiyor.” şeklinde belirtmiştir.

**Ailenin yaklaşımları.** Araştırmadaki öğretmenler öğrenci çeşitliliği kapsamında ailelerden beklentilerinin çoğunlukla ailenin çocuğuna karşı yaklaşımlarıyla ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Araştırmadaki 33 öğretmen beklentilerinin ailenin yaklaşımları yönünde olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden biri (Ö22) bu konudaki düşüncelerini: “Başarı tek bir kişiye addedilemez, kişi ve arkasındakilerin ortak gayesiyle elde edilir. Öğrencilerin evdeki çalışmalarını takip etmeleri ve kıyaslama yapmamaları en büyük temennimizdir.” şeklinde belirtmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö24) ise beklentilerini: “Ödevlerini yapmalarını sağlamak, bu konuda takip etmek suretiyle aileler çocuklarına yardımcı olabilirler.” şeklinde açıklamıştır.

Aileler bazı durumlarda çocuklarına ilişkin fazla beklentiler içerisine girebilirler. Çocuklar belli bir düzeyin üzerinde oldukları zaman bu durum bir sorun oluşturmazken, tam tersi durumlar çocukların baskı altında kalmaları ve bu anlamda daha da başarısız olmaları ile sonuçlanabilmektedir. Ailelerin beklentilerinin ne şekilde olması gerektiğine ilişkin bir öğretmen şu açıklamada bulunmuştur:

“Her çocuğun bir olmadığı ve çocuklarını olduğu gibi kabul etmeleri ailelerden beklentilerimizin başında geliyor. Çocuklarını bu şekilde gören ve değerlendiren ebeveynler, çocuklarını olduğu gibi kabul ettikleri gibi daha yüksek beklentilere de girmemiş oluyorlar” (Ö31).

Okulun aileyi öğrencinin öğrenme prosedürlerine katması ve bu anlamda onlardan yararlanması öğretmen, öğrenci ve veli için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu yaklaşım sonucunda veliler çocuklarına yönelik daha gerçekçi hedefler belirleyerek öğrenmelerine katkıda bulunabilirler. Bu duruma ilişkin bir öğretmenin açıklaması şöyledir:

Öğrenci çeşitliliği ile ilgili aileden beklentilerimiz, çocuğunun gerçek potansiyelini fark etmek ve onu bu şekilde kabul etmektir. Öğretmen

veli iş birliği doğrultusunda öğrencinin gelişim karnesini (dosyasını) izlemek, ilerlemediği konularda velilerle gerekli tedbirleri almak, velinin evde çocuğunu destekleyip desteklemediğini sorgulamak, yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Ayrıca evdeki ve okuldaki kurallarla ilgili taviz verilmemesi ve kurallara uyulması konusunun desteklenmesinin gerekliliği anlatılmalıdır. Çocuğun ev ortamındaki çalışma koşulları da sorgulanmalıdır. Öğretmenin bu tür öğrencilerin evlerini ziyaret etmeleri, kısa mektuplarla ailelerin bilgilendirilmesi, ailelerin sınıfa davet edilerek çocuğun yaptığı güzel bir etkinliği izlenmesi sağlanmalıdır (Ö38).

### **Öğretmenlerin Farklı Etnik Yapıda Olması**

Öğretmenlere öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, bu konudaki düşüncelerinin toplumsal normlar, öğretmen beklentileri, iletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlarla ilişkili olduğu açıklanmıştır. Bu konuda en fazla görüş, iletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlar olduğu için bu durumlar iki farklı boyut şeklinde ayrıca değerlendirilmiştir.

Bu araştırmadaki öğretmenlerden beşi farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının öğrencinin benimsediği toplumsal normlar açısından farklılık göstereceğine değinmişlerdir. Konuşma tarzları ile görgü kurallarının farklı olabileceğine değinen bir öğretmen (Ö8) bu konudaki düşüncelerini: “Görgü kuralları veya konuşma tarzları olabilir. Çocuk ailede veya çevrede ne görürse onu örnek alır ve yansıtır. Etnik yapım farklı olduğu için, bize göre yanlış bir davranış çocuğa göre normal bir davranış olabilir.” şeklinde açıklamıştır. Farklı bir öğretmen (Ö26) ise bu konudaki yaklaşımını: “Bu durum, saygı konusunda sıkıntı yaşamamıza sebep oluyor. Öğrenciye göre gayet normal gelen hal ve hareketler, sınıf yönetimiyle ilgili zaman zaman sorunlar yaşamamıza sebep olabiliyor.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmadaki dört öğretmen farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarından dolayı farklı beklentilerinin olabileceğini savunmuşlardır. Sınıftaki kurallara uymaya yönelik beklentilerinin olacağını savunan bir öğretmen (Ö51) bu konudaki düşüncelerini: “Sınıf içinde kurallara uymada sorun yaşayabilir. Bir çocuğun kurallara uymadığı bir durumda diğer çocuklar da uymaz. Bu da öğretmenin etkinliğinin aksamasına sebep olur. Öğrencilerimin disiplin sorunu olmamaları en büyük temennimdir.” şeklinde açıklamıştır. Diğer bir öğretmen (Ö55) ise bu konudaki görüşlerini: “Sınıftaki kuralları istenildiği şekilde algılamayan öğrencilerin varlığı sınıf yönetimini kötü etkiler. Herkesin kuralları net bir şekilde anlamasını beklerim.” şeklinde belirtmiştir.

**İletişim sorunları.** Araştırmadaki katılımcılar farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının iletişim sorunları şeklinde sonuçlandığını söylemişlerdir. Bu araştırmadaki 19 öğretmen, bu durumdan dolayı sıkça iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin diline aşına olmayanların etkili bir öğretim



yapamayacağını savunan bir öğretmen (Ö1) bu konudaki düşüncelerini: “Dilini hiç anlamadığımız, dilimizi hiç anlamayan öğrenciler ile iletişim kuramıyoruz. Bu durum öğretmenin bildiklerini aktarmasını engelliyor.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğretmen (Ö54) ise görüşlerini: “Yakından uzağa ve yaşama yakınlık ilkelerine göre öğretmenin öğrencilerin kültürlerine aşına olmaması sınıf yönetimini iletişimsel açıdan olumsuz etkiler.” şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin öğretmenlerden farklı bir dil kullanmaları sınıf yönetimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Öğretmenler için zor bir durum olarak kabul edilse de öğrencilerin dillerine ilişkin en temel kavramları öğrenmeye çalışması, öğrenciler açısından gurur verici şekilde karşılanacağı gibi sınıf yönetimi üzerinde de olumlu sonuçlar doğurabilir. Bu konuya yönelik bir öğretmen düşüncesini şöyle belirtmiştir:

Farklı dil kullanan çocuklar olunca öğretmen çocuk ile iletişim kuramıyor, çocuğa yapması gerekenleri söyleyemiyor, çocuk da isteklerini öğretmene anlatamıyor ve sınıfta hâkimiyetin sağlanması zor oluyor. Öğretmen ile de anlaşamayınca çocuk, ortak bir dil bulana kadar sınıf yönetimini olumsuz etkilemeye devam ediyor (Ö16).

Öğretmenin farklı bir kültürden gelmesi onu öğrencilerden uzaklaştırmak yerine tam tersine onlara yakınlaştırmalıdır. Bu şekilde oluşması olası önyargılar daha yeşermeden yok olur, giderler. Bu durumla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrencilerden farklı etnik kimliklere sahip öğretmenler öğrencilere karşı bir ön yargı geliştirip onları ötekileştirebilirler. Eğer öğretmenler, bir ön yargıya sahip olurlar da öğrencilerle aralarına duvar çekerlerse, onlara ulaşmakta ve onları anlamakta zorlanabilirler” (Ö29).

**Öğrencilerle yaşanan durumlar.** Katılımcılar farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının öğrencilerle karşı karşıya gelmelere neden olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmadaki 18 öğretmen bu durumu yaşadıklarını bildirmişlerdir. Görev yapılan şehir veya bölgeyle olumsuz durumlar olduğunda olayları yapıcı bir şekilde değerlendirmek sınıfta bir kaos ortamının oluşmasını engelleyecektir. Bu durumla ilgili bir öğretmen (Ö36) düşüncelerini: “Güneydoğu’da iki öğrencim vardı. Haberlerde bölgeyle ilgili çıkan bazı olumsuz haberlerden dolayı sınıfta benimle ya da kendi aralarında sözlü münakaşa çıkabiliyordu.” şeklinde açıklamıştır. Bu anlamda öğrencilerin içinde buldukları ruh durumunun hesaba katılarak değerlendirme yapılmasını savunan bir öğretmen (Ö4) görüşünü: “Bazen birbirimize karşı kırıcı olabiliyoruz ya da birbirimizin durumunu bilmeden, düşünmeden konuşabilmemiz bizi öğrencilerle karşı karşıya getirebilir.” şeklinde savunmuştur.

Sahip oldukları çeşitlilikten dolayı öğretmen ile öğrenciler arasında zaman zaman çatışma durumları olabilmektedir. Sorun oluşturan bu durumların ortadan kaldırılması, öğretmen ve öğrencilerin daha iyi anlaşabilmelerini sağlayabilir. Bu durumla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“İletişim, sosyal kurallar, gruplara özgü geleneklerden dolayı bir çatışma ortamı oluşabilir. Bu da çatışma ortamı oluşturma anlamında öğretmenin ve öğrencinin birbirine karşı bakış açılarının negatif bir yön almasına neden olabilir” (Ö10).

Öğretmenlerin kültürel ve etnik anlamda öğrencilerden farklı olması ilk aşamada beraberinde sorunlar getirebilmektedir. Böyle durumların farkında olan öğretmenler uygun yöntemler kullanarak kendini öğrencilere benimsetebileceği gibi kendini ayrıca bir rol modeli olarak da kabul ettirebilmektedir. Bu konuya yönelik bir öğretmen düşüncesini şöyle beyan etmiştir:

Öğretmenin öğrencilerden farklı oluşu başta çocuklarda öğrenmeye ilişkin bir direnç oluşturabilir. Çünkü öğrenciler farklı düşünen ve konuşan bir öğretmeni hemen kabul etmeyebilir. Hatta daha da ileri giderek öğretmene zor anlar bile yaşatmaya çalışabilirler. Öğretmenin bu durumu metin şeklinde karşılaması ve öğrencilere yakınlaşmaya çalışması bu sorunların zamanla aşılmasına neden olacaktır (Ö35).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre Türkiye’deki sınıflarda öğrenci çeşitliliği değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak öğretmenlerin görevlerini yaparlarken en fazla zorlandıkları durumların başında öğrencilerin derslere olan ilgisizliklerinin geldiği bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıfta kolaylıkla üstesinden geldikleri durumların ise öğretmenden kaynaklanan girişimler ve öğrencilerle ilgili durumlar olduğu görülmüştür. Öğrenci çeşitliliği bağlamında öğrencilerin ailelerden beklentileri incelendiğinde en fazla beklentinin ailenin çocuklarına yaklaşımları ile ilgili olduğu saptanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerden farklı bir etnik kimliğe sahip olmalarının iletişim sorunları ile öğrencilerle yaşanan sorunlara neden olduğu görülmüştür. Elde edilen önemli bulgular bu bölümde ayrıntılı şekilde tartışılarak hem araştırmaya hem de uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenler görevlerini yaparken öğrenci çeşitliliği bağlamında çeşitli durumlar karşısında zorluklar yaşamışlardır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların başında öğrencilerin derslere ve sınıf içi etkinliklere yönelik sergiledikleri ilgisiz davranışlar gelmiştir. İlgisizliklerden bazıları etkinliklere katılmama, farklı ilgilere sahip olma, güdülenmede sıkıntılar yaşama, derslerde sıklıkla devamsızlıklar yapma, cep telefonu ve sosyal medya gibi daha ilgi çekici mecralara odaklanma ve projeleri tamamlamama şeklindedir. Öğrencilerin sınıfta bu tarz eylemlerde bulunması öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz etkileyebileceği gibi öğrencilerin akademik olarak gerilemesine de neden olacaktır (Villegas ve Lucas, 2002). Buna göre, öğretmenler sınıflarındaki çeşitliliği dikkate alarak ders içeriklerini belirlemeli ve bu anlamda öğrencileri derslere katabilmelidir. Ders içerikleri hazırlanırken sınıftaki öğrencilerin etnik yapıları, kültürel geçmişleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, dilleri ve dinleri dikkate alındığı zaman öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılma hususunda daha istekli olacaklardır (Carter ve Goodwin, 1994). Bu yaklaşımı destekler tarzda Apple

(2004), çeşitliliği savunan eğitimcilerin hoşgörüyü desteklediği ve eşitsizliklerle mücadeleyi amaç edindiklerini belirtmiştir. Sınıfta işlenen konularda bütün öğrencilere ait değerlere ve inançlara dikkat çekilmediği ve sadece çoğunluk hükmündeki öğrencilere ilişkin konular işlendiği zaman, azınlık hükmündeki öğrenciler ilgili derslerden soğuyabilecekleri gibi öğretmenlerine ve diğer akranlarına karşı olumsuz tutumlar içerisinde de girebilirler. Çünkü toplumda geri planda kalan bireyler, kendilerine adaletli ve etik davranılmadığını varsayarak tepkilerini, sergilemiş oldukları tutumlarla dile getirmeye çalışırlar (Brooks ve Thompson, 2005; Ciardiello, 2010). Bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin inanç ve değerlerini dikkate alan bir program benimsemeleri en uygun yaklaşımlardan biri olacaktır (Moll ve Gonzales, 1994).

Araştırmadaki katılımcıların öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri öğelerin başında öğretmenden kaynaklanan girişimler ve öğrencilerle ilgili durumların geldiği görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenden kaynaklanan girişimlerden bazılarının öğrencileri anlama, tanıma, gönüllerini kazanma, anlayışlı olma ve onların yaşamlarına dokunma olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yaşanan durumlara ne zaman ve nasıl müdahalede bulunması gerektiğini bilen öğretmenler, öğrencileri kırmadan sorunların üstesinden kolaylıkla gelebilmektedirler (Au ve Kawakami, 1994). Öğrencilerini henüz tanıyamamış ya da tanımakta zorlanan öğretmenlerin yaklaşımları, bazı öğrencileri dersten ve kendisinden soğutabileceği gibi onların olumsuz davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir. Benzer şekilde Hill (2009), öğretmenlerin sürdürülebilir bir öğretim programı kapsamında hizmet verebilmeleri için öğrencilerinin kültürlerini ve dillerini öğrenmelerini ve onları etnik kökenlerinden dolayı dışlamamaları gerektiğini belirtmiştir.

Kendini dışlanmış olarak görmeyen öğrenciler sınıf içi uygulamalara etkili bir biçimde katılarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirirler (Paris, 2012). Bulgulara göre, öğretmenlerin kolaylıkla üstesinden gelebildiği öğrencilerden kaynaklanan durumların, çoğunlukla öğrencilerin olumlu davranışlarıyla ilgili olduğu saptanmıştır. Buna göre, istekli öğrenciye bilgi aktarımının kolay olması, uyumlu öğrencilerin sınıf yönetimine katkı sağlaması ve paylaşımcı öğrencilerin rol modeli olması öğretmenlerin sınıf içindeki işlerini kolaylaştırmıştır (Paris, 2012). Sınıfta istekli ve uyumlu öğrencilerin varlığı öğretmenin ders anlatımını, sınıf yönetimini ve olaylara müdahalesini kolaylaştırarak öğretmenin de derslerini arzulu bir şekilde sunmasını sağlayacaktır. Bu durum, hem öğretmen hem de öğrenci için önemli bir kazanımdır çünkü Angus ve de Oliveira'nın (2012) da belirttiği gibi öğrencilerinin olumlu davranışlar sergilemesinden dolayı sınıfta sorun yaşamayan öğretmenler, derslerini etkili olarak anlatma ve sınıftaki öğrencileri anlama hususunda daha fazla gayret göstermektedirler.

Öğrenci çeşitliliği bağlamında öğretmenlerin ailelerden beklentilerine ilişkin bulgular incelendiğinde en fazla beklentinin öğrenci ailelerinin yaklaşımları ile ilgili olduğu görülmüştür. Aile yaklaşımlarına ilişkin beklentilerden bazıları öğrenci

çalışmalarının takip edilmesi, kıyaslamadan kaçınılması, çocuğun olduğu gibi kabul edilmesi, sevgilerinin belli edilmesi, dengeli kurallar konulması, çocuğun şımartılmaması, yol gösterici olunması, özgüven kazandırılması, okul idaresi ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde olunması şeklindedir. Günümüzde, ailelerin çocuklarına ilişkin gerçekçi davranmamaları ve onlara yönelik potansiyellerinin üzerinde bir beklenti içerisinde girmeleri çocukta büyük baskıların oluşmasına neden olacaktır (Bos ve Vaughn, 2002; Fan, 2001; Trivette ve Anderson 1995). Ayrıca çocuğuna dengeli sınırlar çerçevesinde gerekli kuralları koyamayan ve bu vesile ile şımartmalarına neden olan ailelerin çocukları evde sergiledikleri olumsuz davranışları sınıfta da sürdüreceklerdir. Çalışmasında benzer bulgulara ulaşan Driessen, Smith ve Slegers (2005), ailenin çocukları için belirlediği kural ve kaideler okulla eşgüdümlemiyorsa bunların devamlılığının daha kuşkulu olacağını belirtmişlerdir. Okulla iş birliği içerisinde olmayan aileler genel olarak çocuklarının okulda ne tür davranışlar sergilediklerini bilemediklerinden, onların davranışlarını düzeltme ve öğretmenlerine yardımcı olma noktasında geri kaldıkları gibi çocuklarının daha fazla olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olabilirler. Bu anlamda velilerin okula katılımlarının gereken düzeyin altında olmasının nedenleri araştırılmalıdır. Bunun için ailelerle ilgili bireysel ve sosyo kültürel durumların dikkate alınarak gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008).

Araştırmadaki öğretmenlere öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin çoğu bu etkilerin iletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlardan ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim sorunları ile ilgili görüşlerine göre, öğrencilerin farklı şive kullanmaları, dili konuşamamaları, dersleri ve akranları anlamada sorun yaşamaları ve bildiklerini tam olarak aktaramamaları sorun olarak görülmektedir (Forrest ve Dunn, 2013; Misawa, 2009). Öğrencilerin ülkenin anadilini tam olarak kullanamamaları ya da şiveli şekilde kullanmaları kimi zaman öğretmen ve akranları tarafından gülünç şekilde karşılanabilmektedir. Bu durumların olması, öğrencilerin kendilerini sınıfta izole etmesine neden olabilmektedir. Akranları tarafından dışlanan ve bu şekilde baskıya maruz kalan öğrencilerin benzer olumsuz durumları uzun süre yaşamaları muhtemeldir (Dinkes ve diğ., 2007; Leymann, 1990). Lines (2008) zorbalık ve dışlanma eylemlerinin ömür boyu devam edebileceğini belirtmiştir. Ülkeye yeni göç etmiş öğrencilerin dili kullanabilmeleri ve anlamaları noktasında gerekli desteğin sağlanması öğrencinin sınıfa daha hızlı şekilde adapte olmasını ve öğrenme etkinliklerine karşı güdülenmesini sağlayacaktır. Buna göre öğretmenlerin sınıftaki bütün öğrencileri kaynaştırması bağlamında etkin adımlar atmaları beklenmektedir. Aksi halde kültürel durumlardan dolayı hor görülen öğrencileri tekrar kazanmak oldukça güç olacaktır (Leymann ve Gustafsson, 1996; Tisdell, 2001).

Öğretmenlerin farklı etnik kimliğe sahip olmaları öğrencilerle belirli olumsuz durumların yaşanmasına neden olmaktadır. Yaşanan durumlardan bazıları sözlü münakaşa, tartışmalar, çatışma ortamları, yanlış anlaşılmalarda, sınıfın bütünlükten yoksun olması, öğrencinin zorlanması ve öğrenmeye karşı direnç oluşması

şeklinde. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel geçmişlerine yabancı olmaları sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında istenmeyen tartışmaların oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Çalışmalarında Mansouri ve Jenkins (2010), göçmenlerin yoğun olarak kabul edildiği ülkelerin okullarında farklı kültürlerin bir arada bulunmasından dolayı zaman zaman çeşitli gerginliklerin yaşanabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin otoritelerini zayıflatan böyle durumlardan kaçınmaları ve bu anlamda meydana gelen yanlış anlamaları uygun yöntemlerle düzeltmeleri yerinde bir karar olacaktır (Guerra ve diğ., 2011; Patthey-Chavez, 1993). Öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerini tam olarak anlayamamaları, onların birbirlerine karşı ön yargılar beslemelerine neden olacaktır (McLaren ve Torres, 1999). Öğrencide gelişen ön yargılar öğrencinin olumsuz tutum ve davranışlar içerisine girmesine ön ayak olacaktır (Fendler, 1999). Öğretmenle ilgili ön yargılar ise öğrencileri küçük düşürme ya da onlara baskı uygulama şeklinde neticelenebilir. Banks (2001), ön yargıları elimine etmek için ırkçılıkla mücadele ve çok kültürlülüğü anlamaya ilişkin eylemlerin başlatılması gerektiğini belirtmiştir. Bunu destekler nitelikte Villegas ve Lucas (2007), öğretmenlerin kültürel duyarlılıkları bilmesi ve çok kültürlü değerlere saygılı olma noktasında yapıcı yaklaşımlar sergilemeleri bu konudaki önyargıları ortadan kaldıracağını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin sınıfta neden olduğu öğeler üzerindeki görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada öğretmenlerin genel olarak, öğrencilerin ilgisizliğinden, meydana gelen iletişim sorunlarından, öğrencilerle zaman zaman karşı karşıya gelmekten ve sorun oluşturan durumlarda onların ailelerinden yeterli düzeyde destek göremediklerinden yakındıkları belirlenmiştir. Sınıf ortamında, öğrenci çeşitliliğinden dolayı meydana gelen böyle sorunların etkin çözümler bulunarak ortadan kaldırılması, eğitimcilerin dikkatle üzerinde durmaları gereken konuların başında gelmektedir. Öğretmenlerin bu anlamda öğrencilerin yaşamlarına dokunması, onların nerelerden ve hangi zorluklarla okula geldiklerini bilmesi, kültürlerine saygı duyması ve sınıf içi etkinliklerde her kültüre ait öğelere yer vermesi öğrencilerin öğretmenlerine, sınıflarına ve okullarına karşı güçlü bir aidiyet duygusu içerisine girmelerini sağlayacaktır (Renninger ve Bachrach, 2015; Stipek, 2002). Öğrencilerin bu tarz olumlu duygular içerisinde olmalarını sağlayan okul yöneticileri ve öğretmenler bu öğrencilerin derslere ilgi duymaları sonucunda akademik olarak ilerlemelerini sağlayabilecekleri gibi onların topluma yararlı ve üretken bireyler olmalarını da sağlamış olacaklardır (Jones, Marrazo, ve Love, 2008; Wang ve Holcombe, 2010). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ilişkin ilgilerinin artması, onların davranış sorunlarını en az düzeye indirerek öğretmenlerle olası çatışma durumlarının ortadan kalkmasını sağlayacaktır (Nguyen, Cannata ve Miller, 2018; Shernoff, 2013; Voelkl, 2012). Kültürleri, sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri ve etnik kökenleri bağlamında okuldan destek gören bu öğrencilerin ailelerinden de gereken desteği görmesi ve bu anlamda okulla iş-birliği içerisinde olması bütün öğrencilere olumlu şekilde yansıtacaktır (Lea, 2012). Öğretmenler ayrıca, öğrenci çeşitliliği ile ilişkili olarak oluşan sorunların çoğunun kendi yapıcı girişimleri sayesinde çözüldüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğini bir kazanım olarak

görebilmeleri için önemli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özelliklerin başında öğretmenlerin mesleki yeterliğe sahip olmaları, sınıftaki her olaya ilişkin pedagojik bir yaklaşım sergilemeleri ve iyi bir karaktere sahip olmaları gelmektedir (Kwangsawad, 2017). Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine ilişkin bütün öğeleri bir kazanıma dönüştürebilmeleri, ulusal ve uluslararası boyutlarda gerekli bilgi ve becerilere sahip olabilmeleri, gerekli ortam ve kaynaklara erişimlerinin sağlanmasıyla daha kolay bir durum olacaktır. Kaynaklara ulaşım için gerekli altyapının hazırlanması ve bu durumun ilgili otoritelerce desteklenmesi, ayrıca üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir.

### Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Angus, R., and de Oliveira, L. C. (2012). Diversity in secondary English classrooms: Conceptions and enactments. *English Teaching*, 11(4), 7-18.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Au, K., and Kawakami, A. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. Hollins, J. King, and W. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating knowledge base* (pp. 5–23). Albany, KY: SUNY Press.
- Banks, J. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. In J. Banks and C.A. McGee (Eds) *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.) (pp. 3-26.). New York: Wiley.
- Bos, C. S., and Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Brooks, J., and Thompson, E. (2005). Social justice in the classroom. *Educational Leadership*, 63(1), 48-52.
- Budd, E. (2007). Afterthought: Multicultural insights: The importance of culturally responsive curriculum and teaching for culturally diverse students who have special needs. *Black History Bulletin*, 70(1), 31-33.
- Ciardello, A. V. (2010). "Talking Walls": Presenting a case for social justice poetry in literacy education. *The Reading Teacher*, 63, 464-473.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dinkes, R., Cataldi, E. F., and Lin-Kelly, W. (2007). *Indicators of school crime and safety: 2007 (NCES 2008-021/NCJ 219553)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Driessen, G., Smit, F., and Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-53.
- Forrest, J. and Dunn, K. (2013). Cultural diversity, racialization and the experience of racism in rural Australia: the South Australian case, *Journal of Rural Studies*, 30, 1-9.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Grant, C. A., and Gibson, M. L. (2013). “The path of social justice”: A human rights history of social justice education. *Equity and Excellence in Education*. 46(1), 81- 99.
- Guerra, N.G., Williams, K.R. and Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimisation during childhood and adolescence: a mixed methods study, *Child Development*, 82, 295-310.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148–164.
- Gutiérrez, K., and Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning. *Educational Researcher*, 35(5), 19–25.
- Hill, M. L. (2009). *Beats, rhymes and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jones, R. D., Marrazo, M. J., and Love, C. J. (2008). *Student engagement—creating a culture of academic achievement*. Rexford, NY: International Center for Leadership in Education.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods*, 12(3), 179-194.
- Kwangsawad, T. (2017). Stakeholders' perceptions of effective EFL teachers. *Online Submission*, 11(4), 155-174.
- Lea, M. (2012). Cooperation between migrant parents and teachers in school: A resource?. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 105.
- Leymann H., and Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251- 275.

- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplace. *Violence and Victims, 5*(2), 119-126.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- MacLaren, P., and Torres, R. (1999). Racism and multicultural education: rethinking 'race' and 'whiteness' in late capitalism. In S. May (Ed.) *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 46-83). London: Falmer Press.
- Mansousi, F. and Jenkins, L. (2010). Schools as sites of race relations and intercultural tension, *Australian Journal of Teacher Education, 35*, 93-108.
- Misawa, M. (2004). *The intersection of race and sexual orientation in adult and higher education: Creating inclusive environments for gay men of color* (Unpublished master's thesis). University of Alaska Anchorage, Anchorage, AK.
- Moll, L., and Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior, 26*(4), 23-41.
- Nguyen, T. D., Cannata, M., and Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research, 111*(2), 163-174.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93-97.
- Patthey-Chavez, G.G. (1993). High school as an arena for cultural conflict and acculturation for latino angelinos. *Anthropology and Education Quarterly, 24*, 33-60.
- Renninger, K. A., and Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. *Educational Psychologist, 50*, 58-69.
- Riechmann, S. W. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology, 87*(2), 213.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 5*(4), 465-478.
- Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tisdell, E. J. (2001). The politics of positionality: Teaching for social change in higher education. In R. M. Cervero, A. L. Wilson, and Associates (Eds.), *Power in*



*practice: Adult education and the struggle for knowledge and power in society* (pp. 145-163). San Francisco: Jossey-Bass.

- Trivette, P., and Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 51-59.
- Villegas, A. M., and Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A.M., and Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher, *Educational Leadership*, 64, 28-33.
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193–218). New York, NY: Springer.
- Wang, M. T., and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih eğitimi ve çok kültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yazıcı, F., ve Kabapınar, Y. (2015). Çokkültürlülük ve yurtseverlik bağlamında azınlık öğrencilerinin tarih dersleriyle ilgili algıları. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(2), 38-63.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. M., and Flessner, R. (2009). Educating teachers for social justice. In K. M. Zeichner (Ed.), *Teacher education and the struggle for social justice* (pp. 24-43). New York, NY: Routledge.



## Teachers' Opinions on Student Diversity <sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	03.29.2018	12.05.2018	12.06.2018

**Seyithan Demirdağ**  <sup>2</sup>  
Zonguldak Bülent Ecevit University

### Abstract

Positive attitudes of individuals toward diversity will further strengthen their beliefs in protection and development of human rights, equal access to education, and participation of democracy. The purpose of this study is to examine the perceptions of teachers working in public schools on student diversity. The research was carried out using qualitative approaches. The survey model was employed to determine teachers' opinions on student diversity. A total of 64 teachers participated in the study. The participants were selected by stratified sampling method. The data in the study was collected through interview forms. Collecting data from each participant took about 20-35 minutes. The collection of all data took about six months. The data was analyzed using the descriptive analysis method. The findings of the study showed that in terms of student diversity, teachers had the most difficult times in performing their duties when students were reluctant towards learning activities in the classroom. It has been determined that the situations where the teachers were easily able to overcome were related to students' features and teachers' personal initiatives. Finally, the overall results suggested that teachers needed to have effective resources and environments in order to be able to have necessary knowledge and skills in every dimension of student diversity.

**Keywords:** Student diversity, teachers, qualitative research, survey model

<sup>1</sup>This paper was presented at *Eighteenth International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations*, 06-08 June, Austin, USA, by a grant provided by Zonguldak Bülent Ecevit University with ID#2018-YKD-19959079-01.

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Assistant Professor, Eregli Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Education Administration, E-mail: seyithandemirdag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4083-2704>.

### **Purpose and Significance**

One of the most dominant views that accepts cultural diversity is called sustainable pedagogy approach. According to this approach, educators need to employ accepting paths towards diversity in order to create positive learning environments for all students (Au and Kawakami, 1994; Paris, 2012). Acceptance is supposedly the main theme of this approach. Sustainable pedagogy approaches cultural diversity and tolerance to enable a democratic school environment. With this pedagogy, teachers working in the school accept all types of students as a gain rather than a threat regardless of their cultures, languages, and races (Hill, 2009). Teachers would prefer having a curriculum that accepts of differences associated with their students rather than ignoring their cultural backgrounds and beliefs (Moll and Gonzales, 1994). Teachers in such democratic classroom settings will engage in intense efforts to increase the knowledge, skills and learning potentials of these students, rather than assimilating the students' pasts due to their political and ideological views (Gutiérrez, 2008). As a result according to sustainable pedagogy approach, the existence student diversity is accepted as a gain and an achievement regardless of students' ethnic origins and cultures (Gutiérrez and Rogoff, 2003).

Schools, where intercultural tensions are most severe, can become important environments in terms of combating racism and understanding multiculturalism if the right steps are taken (Banks, 2001; McLaren and Torres, 1999). In this sense, schools should create positive approaches in dealing with student diversity and providing students with information on multiculturalism and developing the necessary attitudes and skills in this context. Teachers in schools can change their attitudes towards race and culture by taking cultural sensitivities and multicultural values into consideration because of their constructive roles (Villegas and Lucas, 2007). Such approaches are of great importance in order to eliminate racist attitudes, especially in schools containing minorities or refugee students. Teachers, challenging to understand a multicultural perspective are inclined to provide teaching methods to their students with using only traditional teaching ways. The ethnic identities of teachers are also influenced by the ideological and institutional identity of the school in which they work at (Fendler, 1999). It is observed that teachers who understand the ethnic identities of their students and have sufficient ideas about student diversity tend to have more positive learning settings than those, who do not have enough understanding on diversity (Carter and Goodwin, 1994).

Schools where the intercultural strains can continue in the most violent way can be important milieu in the sense of fighting racism and understanding multiculturalism if the right steps are taken. The increase in student diversity has also brought about problems of ethnic background, social justice, socio-economic status, gender, sexual orientation, bullying, and cultures. As a result of these developments, student diversity has begun to be studied and examined in various aspects in educational settings. It is observed that especially studies focused on student diversity have increased abroad. However, it is seen that there are very few studies in Turkey that examine teachers'

perceptions towards student diversity. Accordingly, this study was conducted to examine the perceptions of the public school teachers on student diversity.

### **Method**

This study was conducted using survey as one of the qualitative paradigms. Public school teachers' perceptions on student diversity were evaluated by employing the survey model. There were totally 64 teachers participated in the study. The teachers were selected by stratified sampling method. The study data was collected through interview forms. It took about 20-35 minutes to collect data from each participant. The duration of overall data collection was about six months. The data was analyzed using the descriptive analysis method.

### **Results**

The findings of the study suggested that in terms of student diversity, teachers had the most difficult times in performing their duties when students were reluctant towards learning activities in the classroom. It has been determined that the situations where the teachers were easily able to overcome were related to students' features and teachers' personal initiatives. In addition, teachers expected student families to construct a strong school-family cooperation and create positive environments for the students. Lastly, teachers stressed that having a different ethnic background may create conflicts with students' social norms, values, and worldviews.

The teachers who participated in the study were asked to evaluate the most challenging situations in the context of student diversity. As a result of the evaluation, the teachers generally complained about the students' disinterest, lack of communication, behavioral problems, family issues and problems on education system. When teachers were asked their opinions about the situations they had easily overcome most in the context of student diversity, the results showed teachers' opinions about this subject as school-related situations, teacher-related initiatives, and situations related to students. When teachers were asked about their expectations of the families about the student diversity in the study, the findings showed that the thoughts on this issue were caused by the family environment, school-family cooperation, recognition of the child by the family, and the approaches of the family. When the teachers were asked on their opinions about having different ethnic and cultural backgrounds from their students, the findings suggested that their opinions were related to social norms, teacher expectations, communication problems, and situations experienced with students.

### **Discussion and Conclusions**

In the study, the perceptions of public school teachers on student diversity were examined. Based on the findings, it is understood that teachers need to have important skills in order to consider student diversity as a tool to create a successful class environment. To accomplish such skills, teachers should have a professional competence, exhibit a pedagogical approach to everything in the classroom, and

employ have good personal character. As a result, public school teachers should have positive attitudes toward diversity and further strengthen their beliefs in protection and development of human rights for their students no matter what ethnical or cultural backgrounds that they may have.

Teachers experienced various challenges in terms of student diversity when teaching in their classrooms. One of the main difficulties experienced by the teachers was that the students were disengaged in classroom activities. Students were having different interests, difficulties in motivation, often being absent, focusing on more attractive channels such as mobile phones and social media, and not being able to complete projects. In addition they were reluctant to participate in learning activities. Such behaviors of students in the classroom can negatively affect the classroom management of the teacher as well as the academic progress of students (Villegas and Lucas, 2002). That is why teachers should determine the content of the courses by considering the diversity of their classes and be able to include all the students into learning activities. In preparing the course contents, students will be more willing to participate in classroom activities when their ethnic backgrounds, cultural backgrounds, socio-economic levels, languages, and religions are taken into consideration (Carter and Goodwin, 1994). Supporting this approach, Apple (2004) stated that educators who support the diversity also support tolerance and adopt a way to challenge against inequalities. When the issues and beliefs of all students are not taken into account in the subjects covered in the classroom and only the subjects of the majority are addressed, minority students may have a negative attitude towards their teachers and other peers. Individuals who are disadvantaged in society try to express their reactions by assuming that they are not treated fairly and ethically (Brooks and Thompson, 2005; Ciardiello, 2010). Therefore, teachers' adoption of a program including the beliefs and values of all students will be one of the most appropriate approach in terms of diversity (Moll and Gonzales, 1994).

It was observed that the participants in the study the most easily overcome the factors related to the student diversity through teachers' personal initiatives and student situations. When the findings were examined, it was determined that some of the teacher-based initiatives were aimed at understanding, recognizing, and understanding the students and touching their lives and hearts. Teachers who know when and how to intervene in situations in the classroom can easily overcome problems without breaking students' hearts (Au and Kawakami, 1994). Teachers who are not able to recognize their students may cause some students to feel unwilling to participate to their courses and to exhibit negative behaviors. Similarly, Hill (2009) stated that serving under a sustainable curriculum, teachers should learn the cultures and languages of the students and not exclude them due to their ethnic origins.

Students who consider themselves as accepted individuals in the classroom tend to engage in meaningful learning by effectively participating in classroom practices (Paris, 2012). The findings of this study suggested that the situations that teachers easily overcome were mostly related to the positive behaviors of the students. When

students employ accepting behaviors classroom-wide, it would be easier for teachers to manage their classrooms and make learning more meaningful (Paris, 2012). The presence of enthusiastic and harmonious students in the classroom will make the teacher's lecture more understanding while enabling the teacher to present his / her lessons in a more enthusiastic manner thus creating a positive classroom setting.



## Özel Eğitim Okullarına Avrupa Birliği Projelerinin Katkısının Yönetici ve Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	23.5.2018	19.11.2018	20.11.2018

Engin Yılmaz <sup>1</sup>

Eskişehir-Özkan Halaç Özel Eğitim Meslek Okulu

Öz

Bu çalışmanın amacı; özel eğitim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin AB projelerinin (Ka1) özel eğitim okullarına sağladığı katkıları ölçmek için “AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği”ne verdikleri cevapları değerlendirmektir. Tarama modelinde tasarlanan çalışmada ölçeğe ilişkin düşüncelerin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, projeye katılıp katılmama durumuna, branşa göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 89 kadın, 50 erkekten oluşan 139 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kesik ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen “AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.95’tir. Bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97’dir. Verilerin analizinde yüzde, frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, mod, medyan vb. gibi betimsel analiz verileri ile istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda yöneticilerin ve öğretmenlerin AB projelerinin özel eğitim okullarına sağladığı katkılara ilişkin algıları; ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında öğretmenin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, projeye katılıp katılmama değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Avrupa birliği projeleri, özel eğitim okulu, öğretmen görüşleri, katılımcı değerlendirilmesi.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Müdür Yardımcısı, Özkan Halaç Özel Eğitim Meslek Okulu, Odunpazarı/Eskişehir, E-posta:enginyilmaz59@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8390-9452>.

Avrupa Birliği'nce (AB) belirli zamanlarda uygulanmak üzere hazırlanan ve birliğin amaçlarına hizmet edecek alanlarda üye ve aday ülkeler arasında işbirliğini geliştirmek amacıyla bazı etkinlikler oluşturulmuştur. Bu etkinlikler 1980'lerin başından günümüze, üç dönemde uygulamaya konulan AB eğitim programları, AB üye ve aday ülkeleri ile antlaşmalarına taraf diğer ülkelerin eğitimlerini geliştirmeyi ve standart düzeye ulaştırmayı hedef alan programlarıdır (Bahadır, 2007). AB'nin eğitim ve gençlik programlarını ülke içinde duyurma, bu programlara katılım çalışmalarını kontrol etme, yürütme ve izleme, Avrupa Komisyonu'na rapor olarak sunma, program uygulamaları hakkında Avrupa Komisyonu ile gerekli görüşmeleri yapıp uygulama sonuçlarını imzalama görevleri bulunan Türkiye Ulusal Ajansı 1 Nisan 2014 tarihinde AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi olmuş ve 2006 yılına kadar süren Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adlarıyla bilinen topluluk programlarını yürütmeye başlamıştır. Ayrıca 2014-2020 yıllarını kapsayan yeni program, Erasmus+ Programı da yine Türkiye Ulusal Ajansı unvanıyla AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı'nca yürütülmektedir (Ulusal Ajans, 2017a).

Türkiye'nin 2004 yılında AB Eğitim Programlarına kabul edilmesiyle birlikte Ulusal Ajans tarafından AB Eğitim Programları tanıtılmaya başlanmış, bu çalışmaların sonucu olarak da programa yapılan okul ortaklığı proje başvurusu 2004 yılında 126 iken, 2005 yılında 765'e yükselmiş ve bu başvurular her geçen gün artarak devam etmiştir (Haspolatlı, 2006). Eski adıyla Socrates Hayat Boyu Öğrenmenin dalı olan Comenius Programı, günümüzde ismi güncellenerek Erasmus+ ana çatısı altında toplanmış ve yapılacak çalışmaya göre farklı programlar şeklinde düzenlenmektedir.

Erasmus+ Programı, 1 Ocak 2014 tarihinden sonra eğitim, gençlik ve spor alanlarında farklı yaş grupları ve farklı hedef kitlelere yönelik destekler içeren çatı programın genel adıdır. Erasmus+ Programı temel olarak üç Ana Eylem (AE, Key Action, KA) ve iki özel eylem altında toplanmaktadır.

Ana Eylem 1: Bireylerin Öğrenme Hareketliliği

Ana Eylem 2: Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği

Ana Eylem 3: Politika Reformuna Destek

Özel Eylem 1: Jean Monnet Programı

Özel Eylem 2: Spor Destekleri (Ulusal Ajans, 2017b).

Araştırmanın konusunu oluşturan Ana Eylem 1 kapsamında Bireylerin Öğrenme Hareketliliği tanımlanır; Ulusal Ajans (2017b) Bireylerin Öğrenme Hareketliliği'ne yönelik etkinlikler; eğitim, öğrenim/öğretim, staj, profesyonel gelişim, yaygın öğrenme temelli gençlik etkinlikleri ve gönüllü çalışmalardır. Erasmus+ Programı'ndan yükseköğretimde üniversite öğrencileri, akademisyenler ve yükseköğretim çalışanları; mesleki eğitimde meslek okulları öğrencileri, çıraklar, profesyoneller, eğitimciler, mesleki eğitim alanında çalışanlar; okul eğitimi alanında ilk ve ortaöğretim öğrencileri, okul yöneticileri, öğretmenler ve okul çalışanları; yetişkin eğitimi alanında öğrenciler, eğitimciler, yetişkin eğitimi veren kurumların



üyeleri ve çalışanlar; gençlik alanında 13-30 yaş düzeyindeki gençler, gençlik çalışanları, gençlik kuruluşlarının üyeleri ve çalışanları eş deyişle her yaş ve her kesimden bireyler ile her düzeyden kuruluşlar programdan yararlanabilir.

Diğer bir program olan Mesleki Eğitim Öğrenci ve Personelinin Öğrenme Hareketliliği ise Bireylerin Öğrenme Hareketliliği Ana Eylemi (Key Action1, KA1) altında yer almaktadır. Bu etkinlik ile mesleki eğitimde öğrenci ve personelinin yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmakta ve bu kişilere yurt dışında mesleki gelişim fırsatları sunulmaktadır (Ulusal Ajans, 2017c).

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği bir dünyada bireylerin, ülkeleri adına bu gelişmeleri izleyerek kendilerini geliştirmeleri ve kültürlerini uygarlık düzeyinin üstüne çıkarmaları gerekmektedir. Bu gelişim ve uygarlaşma küresel boyuttaki bilimsel ve teknolojik gelişim ve değişimlerin farkında olup iletişim teknolojilerini kullanan, öğrenen, bilgi değişimini uygulayıp yaratıcı düşüncelerini çevresindekilerle uyumlu bir şekilde çalışarak yaşama geçiren kişilerle olanaklı olmaktadır (Tümen, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlar da okul/kurum türü, personel, öğrenci vb. değişkenlere göre Erasmus+ Programı kapsamında projelere başvurmakta; proje kabul edildikten sonra ortak olunan ülke/okul ile ilgili proje konusuna göre çalışmalar yapmaktadır.

Erasmus+ Programı eski adıyla Comenius Programı ile ilgili farklı eğitim kademelerinde projelere başvurular yapılmış ve gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Haspolatlı (2006) tarafından yürütülen çalışmada, 2004 yılında Comenius Projesi'ne başvurusu kabul edilen 99 okulun 46'sında görev yapmakta olan 46 proje koordinatörüne ulaşılmış ve anket uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarında, Türkiye'de AB Eğitim Programlarına yapılan başvuru sayısında artış gözlemlendiği fakat bölgeler ve iller arasında farklılıklar tespit edildiği, daha çok gelir seviyesi yüksek olan insanların yaşadığı iller tarafından projelerin gerçekleştirildiği, proje koordinatörlerinin genel olarak projelerden memnun oldukları, öğrencilerin yabancı kültürlerle ve yabancı dile olan ilgisinin arttığı, öğretmenlerin de mesleki alanda kendilerini geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Dilekli'nin (2008) yaptığı çalışma, Türkiye'de AB ile uyum süreci programı çerçevesinde uygulanan Comenius Projesi'nin yönetici, öğretmen, okul ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla 78 (% 53,8) öğrenci, 52 (% 35,9) öğretmen, 15 (%10,3) yönetici olmak üzere 145 proje yararlanıcısı ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, projenin projeye katılan yönetici ve öğretmenlerin planlı çalışma becerisine katkıda bulunduğu, katılımcıların yabancı dil bilgisine katkıda bulunduğu, katılımcılara yeni yöntem ve teknikleri kazandırdığı, katılımcıların ortaklık yaptıkları ülkelerin kültürleri ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı, öğrenci ile öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkiyi geliştirip takım ruhu ile çalışabilme becerisi kazandırdığı belirtilmiştir. Kulaksız'ın (2010) araştırmasında Türkiye'de 2001-2006 yıllarında Comenius Projesi yapan okulların, proje ekibinde görev alan 111 yönetici, 671 öğretmen, 762 öğrenci ve 47 AB il koordinatöründen veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin,

Comenius okul projelerinin kültürlerarası iletişimin özendirilmesine istenilen düzeyde katkı sağladığı; ancak dil öğreniminin desteklenmesi, okulda katılımın artırılması, eğitimde niteliğin artırılmasına ise henüz istenilen düzeyde katkı sağlamadığı saptanmıştır. Tavşan (2013) tarafından yapılan çalışmada 2006-2011 yıllarında Karaman ilinde Comenius projelerine katılan 154 öğretmen ve 91 öğrenciden gönüllü 202 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, bu projelerin öğretmen ve öğrencilerde eğitimde niteliğin artırılmasına, kültürlerarası iletişimin özendirilmesine, yabancı dil öğreniminin desteklenmesine, Avrupalılık bilincinin geliştirilmesine, projelere katılımı artırmasına olumlu yönde katkı sağladığı saptanmış ve projelerin önemli oranda amacına ulaştığı belirtilmiştir. Öksüm Erdoğan (2009) çalışmayı 2007-2008 öğretim yılında Kırıkkale ve Ankara'da Comenius programına katılan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli Ankara'dan 129, Kırıkkale'den 68 öğretmen ve yöneticinin Comenius Programlarına ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucuna göre programın eğitimde niteliği artırma, kültürlerarası bilincin geliştirilmesini sağlama, yabancı dil öğrenimini özendirme, eğitimde Avrupa boyutunu güçlendirme, eğitim yöntem ve malzemelerinin kullanımında yenilikleri özendirme alt boyutlarında amacına ulaştığı belirlenmiştir.

Eski adıyla Comenius yeni adıyla Erasmus+ Programlarının katılımcılara farklı alanlarda olumlu sonuçlarının olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde yeni adıyla Erasmus+ Personel Hareketliliği ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda AB projelerine katılım göstermiş özel eğitim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi, mevcut durumu ortaya koyması ve bu konularla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandırması amacıyla böyle bir çalışmaya gerek duyulmuştur.

Avrupa Birliği Eğitim Programları, üye ve aday ülkelere katkı sağlamak, kültürel değişim ve kültürel katkı sağlamak amacıyla her yıl Ulusal Ajansları aracılığıyla başvuru almakta, uygun görülen projeler bütçelendirildikten sonra uygulanmaktadır. Bu projelere katılımda kayda değer mali destek sağlanmakta, proje çıktılarında bakıldığında ise katılımcılara kültürel ve mesleki anlamda olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Her yıl Türkiye olarak projelere yönetici, öğretmen ve öğrencilerin katılmaları özendirilmekte ve bu doğrultuda bilgilendirici, yönlendirici çalışmalar yapılmaktadır. Kesik ve Balcı (2016) Avrupa genelinde sunulan proje bakımından en yüksek başvuruyu alıp uygulayan ülkenin Türkiye olduğunu belirtmiştir. Bu projelerin; projeye katılanlara ve katılmayan paydaşlara sağladığı katkıların ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca proje başvurularında ve desteklerinde dezavantajlı gruplara yönelik yapılan çalışmalara pozitif ayrımcılık uygulandığı, olumlu anlamda desteklendiği bilinmektedir. Bu doğrultuda, dezavantajlı grupların eğitim gördüğü özel eğitim okullarında görev yapan eğitimcilerin projelerden sağladıkları katkıların belirlenmesinin, mevcut durumun ortaya konulmasının, gelecekte yapılacak çalışmalar için öneriler sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu tarama çalışmasının amacı, özel eğitim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin AB Projelerinin (Ka1) özel eğitim okullarına sağladığı katkıları ölçmek için AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği'ne verdikleri cevapları değerlendirmektir. AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği'ne ilişkin düşüncelerin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine, projeye katılıp katılmama durumuna, branşa göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. AB projelerine katılan özel eğitim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, AB projelerinin özel eğitim okullarına sağladığı katkılara ilişkin algıları nedir?
2. AB projelerine katılan özel eğitim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, AB projelerinin özel eğitim okullarına sağladığı katkılara ilişkin algıları,
  - a. Cinsiyete,
  - b. Yaşa,
  - c. Mesleki kıdeme,
  - d. Eğitim düzeyine,
  - e. Projeye katılıp katılmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?

### Yöntem

Bu başlık altında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ele alınmıştır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli tarama modelidir. “Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2017, s. 109). “Betimsel araştırmalarda, üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme etkinliği yoktur. Araştırmacı bu olgulara müdahale etmez. Olgu neyse, nasıl işliyorsa, öyle alıp inceler” (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s. 48). Tarama araştırmaları belki de sosyal bilimlerde nicel araştırma tasarımı içerisinde en popüler olanıdır. Tarama araştırmaları daha çok yüz yüze veya telefonla, posta yoluyla kalem kağıt anketleri veya son zamanlarda artan biçimde kullanılan internet temelli e-posta formlarıyla standartlaştırılmış anketler ile veri toplanan bir araştırma modelidir (Muijs, 2010).

### Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye Ulusal Ajansı tarafından ilan edilen Erasmus+ Mesleki Eğitim Programı 2016 yılı Ana Eylem-1 Bireylerin Öğrenme Hareketliliği Mesleki Eğitim Öğrenici ve Personel Hareketliliği Proje başvuruları kabul edilen okul ve okurumlar oluşturmaktayken; araştırmanın örneklemini projesi kabul edilen özel eğitim okullarında projeye katılan ve katılmayan yönetici ve öğretmenler

oluşturmaktadır. Projesi kabul edilen özel eğitim okulları; İstanbul (2), Artvin, Antalya, Denizli, Kırşehir, Ankara (2) ve Eskişehir illerinde bulunmaktadır. Dokuz okulun sekizi kamu okulu, biri ise özel okuldur. Araştırmaya dahil edilen sekiz kamu okulunun tamamına ulaşılmış, sadece özel okula ulaşılamamıştır. Bu yüzden özel okul araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

“Amaçsal örnekleme, özel durumlar için kullanılan bir örnekleme türüdür. Bu örnekleme özel ve ulaşılmaz güç nüfusun tüm örnek olaylarını tespit etmek için kullandığı rastlantısal olmayan bir örneklemdir” (Neuman, 2017, s. 322). Diğer bir tanımda “amaçlı örnekleme; ana kütle içinden, bilgi istenen özelliği temsil edecek birimleri tespit ederek seçilir” (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s. 82) biçiminde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda okullarda görev yapmakta olan öğretmen ve yönetici sayısı kadar anket çoğaltılıp ulaştırılmıştır. İstanbul’daki okullar için 42, Artvin’deki okul için 6, Antalya’daki okul için 32, Denizli’deki okul için 21, Kırşehir’deki okul için 12, Ankara’daki okul için 12, Eskişehir’deki okul için 33 anket gönderilmiş fakat 139 anket araştırmacıya ulaşmıştır. Ulaşan anketlerin tamamı da açıklamada belirtildiği şekilde doldurulup araştırmacıya iletilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 89 kadın, 50 erkekten oluşan 139 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubunun ayrıntılı betimsel özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Betimsel Özellikleri*

Demografik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	89	64.0
	Erkek	50	36.0
Bulunulan Okulda Çalışma Süresi	0-5 yıl	86	61.9
	6-10 yıl	32	23.0
	11-15 yıl	13	9.4
	21 ve üstü	6	4.3
	16-20 yıl	2	1.4
Mesleki Kıdem	21 ve üstü	46	33.0
	11-15 yıl	34	24.5
	6-10 yıl	25	18.0
	0-5 yıl	21	15.1
	16-20 yıl	13	9.4
Yaş	44 ve üstü	47	33.8
	32-37	42	30.2
	38-43	22	15.8
	26-31	20	14.4
	20-25	8	5.8
Branş	Özel Eğitim	58	41.7
	Rehberlik	9	6.6
	Beden Eğitimi	9	6.6

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Demografik	Gruplar	N	%
Branş	Müzik	8	5.8
	Görsel Sanatlar	7	5.0
	Teknoloji ve Tasarım	7	5.0
	El Sanatları	5	3.6
	Yiyecek ve İçecek Hizmetleri	5	3.6
	Matematik	4	2.9
	Türk Dili ve Edebiyatı	4	2.9
	Bilişim Teknolojileri	4	2.9
	İngilizce	4	2.9
	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	2	1.4
	Coğrafya	2	1.4
	Biyoloji	2	1.4
	Tarih	2	1.4
	Kuyumculuk Teknolojisi	2	1.4
	Seramik ve Cam Teknolojisi	1	0.7
	Muhasebe ve Finansman	1	0.7
	Kimya	1	0.7
Felsefe	1	0.7	
Okulöncesi	1	0.7	
Eğitim Seviyesi	Lisans	119	85.6
	Yüksek Lisans	14	10.1
	Ön Lisans	5	3.6
	Doktora	1	0.7
Projede En Az Bir Hareketliliğe Katılma	Evet	84	60.4
	Hayır	55	39.6
Proje ile Hareketlilik Kapsamında Gidilen Ülke Sayısı	1 Ülke	63	75.0
	2 Ülke	10	11.9
	4 Ülke	6	7.1
	3 Ülke	3	3.5
	5 Ülke	2	2.5
Toplam		139	100

Tablo 1'e bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64'ü kadın, % 36'sı erkektir. Öğretmenlerin % 61.9'u 0-5 yıl, % 23'ü 6-10 yıl, % 9.4'ü 11-15 yıl, % 4.3'ü 21 ve üstü yıl, % 1.4'ü 16-20 yıl buldukları okulda çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin % 33.1'i 21 ve üstü, % 24.5'i 11-15 yıl, % 18'i 6-10 yıl, % 15.1'i 0-5 yıl, % 9.4'ü 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptirler. Öğretmenlerin % 33.8'i 44 ve üstü, % 30.2'si 32-37, % 15.8'i 38-43, % 14.4'ü 26-31, % 5.8'i 20-25 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin % 41.7'si özel eğitim, % 13.2'si rehberlik ve beden eğitimi, % 5.8'i müzik, % 10'u görsel sanatlar ve teknoloji ve tasarım, % 7.2'si el sanatları ve yiyecek ve içecek hizmetleri, % 11.6'sı matematik, Türk dili ve edebiyatı, bilişim teknolojileri ve İngilizce, % 7'si konaklama ve seyahat hizmetleri, coğrafya, biyoloji, tarih ve kuyumculuk teknolojisi, % 3.5'i seramik ve cam sanatları, muhasebe ve finansman, felsefe ve okulöncesi branşındadır. Öğretmenlerin % 85.6'sı lisans, % 10.1'i yüksek

lisans, % 3.6'sı ön lisans, % 0.7'si doktora mezunudur. Öğretmenlerin % 60.4'ü projede en az bir hareketliliğe katılmışken, % 39.6'sı herhangi bir hareketliliğe katılmamıştır. Öğretmenlerden projede hareketliliğe katılanların % 75'i bir ülkeye, % 11.9'u iki ülkeye, % 7.1'i dört ülkeye, % 3.5'i üç ülkeye, % 2.5'i beş ülkeye proje kapsamında gitmişlerdir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, özel eğitim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin AB projelerinin (Ka1) özel eğitim okullarına sağladığı katkıları ölçmek için Kesik ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen "AB Projelerinin Katkılarını Değerlendirme Ölçeği"ne verdikleri cevapların bazı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, projeye katılıp katılmama durumu) incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçek 31 madde ve beş alt boyutlu (kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim, kişisel/mesleki gelişim ve kurumsal gelişim) olup güvenilirlik katsayısı 0.95'tir. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0.97'dir. Ayrıca araştırmaya katılacak olan kişilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla dokuz sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümü de ölçeğin üst kısmında bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma verilerinin toplanması şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Araştırmacının bulunduğu il olan Eskişehir'de belirlenen okuldaki öğretmen ve yöneticilere ölçek, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya dahil olan diğer illerdeki öğretmen ve yöneticilere posta yoluyla ulaşılmış olup okul yöneticilerine telefonla gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra ölçek gönüllülük esasına göre doldurulup araştırmacıya ulaştırılmıştır. Araştırma verileri 14.11.2017 ve 15.12.2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Ölçek toplamda 158 öğretmen ve yöneticiye ulaşmak için gönderilmiştir; fakat 139 öğretmen ve yönetici tarafından araştırmacıya dönüş yapılmıştır. Çalışmaya katılım oranı % 88'dir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS Programı sürüm 23,0 kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz (yüzde, frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, mod, medyan vb.) ve istatistik tekniklerden yararlanılmıştır. Öncelikle araştırmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış, verilerin normal dağılım göstermemesi sonucu Bağımsız Gruplar T-Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular 0.05 ( $p < 0.05$ ) anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Özel eğitim okullarında görevli öğretmenlerin AB projelerinin özel eğitim okullarına sağladığı katkılara ilişkin algı düzeylerini belirlemek için ölçekteki her maddenin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ) ve standart sapması (ss) hesaplanmış, Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin AB Projelerine Yönelik Algıları ile İlgili Betimsel İstatistikler*

	$\bar{X}$	ss
Diğer ülkelere ilişkin ilgilerini arttırır.	4.34	0.87
Gerçek kültürel deneyimler edinmelerini sağlar.	4.30	0.90
Dilsel farklılıkları daha iyi anlamalarını sağlar.	4.29	0.92
Yabancı dilde pratik yapma fırsatı edinmelerini sağlar.	4.24	0.90
Dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.	4.30	0.92
Yabancı dil öğrenmeye karşı ilgilerini arttırır.	4.30	0.82
İletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.	4.35	0.85
İşbirliği içinde çalışmalarına katkı sağlar.	4.37	0.87
Takım çalışması becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.	4.24	0.93
Sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.	4.20	0.99
Daha fazla sorumluluk almalarını sağlar.	4.19	0.87
Özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlar.	4.30	0.87
Daha yenilikçi olmalarına katkı sağlar.	4.25	0.91
Yaratıcı becerilerini ortaya koyma fırsatı edinmelerini sağlar.	4.22	0.83
Katılımcıların Avrupalılık kavramına ilişkin bilgisinin artmasını sağlar.	4.18	0.83
Avrupa'daki yaşam ve çalışma fırsatlarının farkında olmalarını sağlayarak ufkunu geliştirir.	4.24	0.93
Avrupalılık algılarının gelişmesine katkı sağlar.	4.04	0.92
Topluma daha etkin katılım göstermelerini sağlar.	3.97	0.94
Okul yönetiminin öğretmen ve öğrenciye olan desteğini arttırır.	4.11	1.00
Velilerin okula katılımını ve desteğini arttırır.	3.88	1.05
Okul-aile birliği ve diğer sivil toplum örgütleri ile olan ilişkiyi arttırır.	3.96	1.01
Okul kaynaklarından daha fazla yararlanılmasını sağlar.	4.02	0.97
Bu tür projelere katılım okula ilişkin olumlu algı oluşmasına katkı sağlar.	4.30	0.90
Diğer okullar ve kurumlarla yeni bağlar, dinamikler kurulmasına katkı sağlar.	4.23	0.93
Diğer okullar ve kurumlar üzerinde olumlu bir etki yaratır.	4.17	0.98
Okulun başarısını arttırmaya katkı sağlar.	4.13	1.00
Okulların Avrupa'ya daha fazla açılmasını sağlar.	4.10	0.98
Fırsat eşitliğinin geliştirilmesine katkı sağlar.	3.89	1.00
Yerel kuruluşlar ve otoritelerle işbirliğini artmasına katkı sağlar.	4.04	1.01
Yerel şirketlerin, kuruluşların desteğini arttırır.	3.87	1.08
Yerel otoritelerin eğitim alanında bölgeler ve sınırlar arası işbirliğini güçlendirir.	3.93	1.07

Tablo 2’de sunulan veriler incelendiğinde, ölçekteki 31 sorunun yalnızca altısı dördün altında ortalamaya sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin AB projelerinin “işbirliği içinde çalışmalarına katkı sağlar” ( $\bar{X} = 4.37$ ), “iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar” ( $\bar{X} = 4.33$ ), “yabancı dil öğrenmeye karşı ilgilerini arttırır” ( $\bar{X} = 4.30$ ) maddelerine sırasıyla en yüksek puanı verdikleri; “yerel şirketlerin, kuruluşların desteğini arttırır” ( $\bar{X} = 3.87$ ), “velilerin okula katılımını ve desteğini arttırır” ( $\bar{X} = 3.87$ ), “fırsat eşitliğinin geliştirilmesine katkı sağlar” ( $\bar{X} = 3.89$ ), “yerel otoritelerin eğitim alanında bölgeler ve sınırlar arasında işbirliğini güçlendirir”

( $\bar{X}$ =3.92) maddelerine sırasıyla en düşük puanı verdikleri saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre beş alt boyutun anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Kültürel Gelişim, Yabancı Dil Öğrenme, Sosyal Gelişim, Kişisel/Mesleki Gelişim ve Kurumsal Gelişim Alt Kategorileri ile İlgili Yanıtlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s.s.	t	sd	p
Kültürel Gelişim	Kadın	89	4.31	.85	-.143	137	.886
	Erkek	50	4.33	.79			
Yabancı Dil Öğrenme	Kadın	89	4.31	.73	.596	137	.552
	Erkek	50	4.23	.78			
Sosyal Gelişim	Kadın	89	4.23	.77	-.008	137	.994
	Erkek	50	4.23	.75			
Kişisel/Mesleki Gelişim	Kadın	89	4.21	.72	.137	137	.892
	Erkek	50	4.19	.70			
Kurumsal Gelişim	Kadın	89	4.05	.82	.099	137	.921
	Erkek	50	4.04	.81			

Tablo 3'te araştırma grubunun cinsiyet değişkenine göre beş alt boyutun tamamında grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (kültürel gelişim,  $t = -.143$ ;  $p > .05$ ; yabancı dil öğrenme,  $t = .596$ ;  $p > .05$ ; sosyal gelişim  $t = -.008$ ;  $p > .05$ ; kişisel/mesleki gelişim,  $t = .137$ ;  $p > .05$ ; kurumsal gelişim,  $t = .099$ ;  $p > .05$ ). Eğitim düzeyi değişkenine göre beş alt boyutun anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Kültürel Gelişim, Yabancı Dil Öğrenme, Sosyal Gelişim, Kişisel/Mesleki Gelişim ve Kurumsal Gelişim Alt Kategorileri ile İlgili Yanıtlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları*

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$ sıra	$x^2$	sd	p
Kültürel Gelişim	Ön lisans	5	59.70			
	Lisans	119	68.39	3.66	3	.301
	Yüksek Lisans	14	84.54			
	Doktora	1	109.50			
	Toplam	139				

(devam ediyor)



Tablo 4 (devam)

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{x}$ sıra	$x^2$	sd	p
Yabancı Dil Öğrenme	Ön lisans	5	76.60	2.14	3	.544
	Lisans	119	68.47			
	Yüksek Lisans	14	77.46			
	Doktora	1	115.00			
	Toplam	139				
Sosyal Gelişim	Ön lisans	5	67.70	5.41	3	.144
	Lisans	119	67.41			
	Yüksek Lisans	14	89.18			
	Doktora	1	121.00			
	Toplam	139				
Kişisel Mesleki Gelişim	Ön lisans	5	61.70	7.21	3	.065
	Lisans	119	67.19			
	Yüksek Lisans	14	93.14			
	Doktora	1	122.00			
	Toplam	139				
Kurumsal Gelişim	Ön lisans	5	67.60	6.44	3	.092
	Lisans	119	67.18			
	Yüksek Lisans	14	90.61			
	Doktora	1	129.00			
	Toplam	139				

Kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim, kişisel/mesleki gelişim ve kurumsal gelişim alt kategorilerinin, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Kültürel gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninde ön lisans mezunlarına göre 59.70, lisans mezunlarına göre 68.39, yüksek lisans mezunlarına göre 84.54 ve doktora mezunlarına göre 109.50 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 3.66$ ;  $p > .05$ ). Yabancı dil öğrenme alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninde ön lisans mezunlarına göre 76.60, lisans mezunlarına göre 68.47, yüksek lisans mezunlarına göre 77.46 ve doktora mezunlarına göre 115.00 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 2.14$ ;  $p > .05$ ). Sosyal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninde ön lisans mezunlarına göre 67.70, lisans mezunlarına göre 67.41, yüksek lisans mezunlarına göre 89.18 ve doktora mezunlarına göre 121.00 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 5.41$ ;  $p > .05$ ). Kişisel/Mesleki gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninde ön lisans mezunlarına göre 61.70, lisans mezunlarına göre 67.19, yüksek lisans mezunlarına göre 93.14 ve doktora mezunlarına göre 122.00 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = 7.21$ ;  $p > .05$ ). Kurumsal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeninde ön lisans mezunlarına göre 67.60, lisans mezunlarına göre 67.18, yüksek lisans mezunlarına göre 90.61 ve doktora mezunlarına göre 129.00 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=6.44$ ;  $p > .05$ ). Yaş değişkenine göre beş alt boyutun anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Kültürel Gelişim, Yabancı Dil Öğrenme, Sosyal Gelişim, Kişisel/Mesleki Gelişim ve Kurumsal Gelişim Alt Kategorileri ile İlgili Yanıtlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları*

	Yaş	N	$\bar{x}$ sıra	$\chi^2$	sd	p
Kültürel Gelişim	20-25	8	61.06	.71	4	.949
	26-31	20	70.08			
	32-37	42	71.98			
	38-43	22	67.07			
	44 ve üstü	47	71.10			
	Toplam	139				
Yabancı Dil Öğrenme	20-25	8	60.88	1.15	4	.885
	26-31	20	75.83			
	32-37	42	68.13			
	38-43	22	67.57			
	44 ve üstü	47	71.88			
	Toplam	139				
Sosyal Gelişim	20-25	8	62.38	1.03	4	.905
	26-31	20	72.10			
	32-37	42	74.06			
	38-43	22	66.50			
	44 ve üstü	47	68.41			
	Toplam	139				
Kişisel/Mesleki Gelişim	20-25	8	67.38	.130	4	.998
	26-31	20	68.78			
	32-37	42	71.39			
	38-43	22	68.73			
	44 ve üstü	47	70.32			
	Toplam	139				
Kurumsal Gelişim	20-25	8	69.31	.615	4	.961
	26-31	20	75.38			
	32-37	42	69.99			
	38-43	22	65.68			
	44 ve üstü	47	69.86			
	Toplam	139				

Kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim, kişisel/mesleki gelişim ve kurumsal gelişim alt kategorilerinin, öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Kültürel gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin yaş değişkeninde 20-25 yaşa göre 61.06, 26-31 yaşa göre 70.08, 32-37 yaşa göre 71.98, 38-43 yaşa göre 67.07 ve 44 ve üstü yaşa göre 71.10 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=0.71$ ;  $p>.05$ ). Yabancı dil öğrenme alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin yaş değişkeninde 20-25 yaşa göre 60.88, 26-31 yaşa göre 75.83, 32-37 yaşa göre 68.13, 38-43 yaşa göre 67.57 ve 44 ve üstü yaşa göre 71.88 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1.15$ ;  $p>.05$ ). Sosyal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları yaş değişkeninde 20-25 yaşa göre 62.38, 26-31 yaşa göre 72.10, 32-37 yaşa göre 74.06, 38-43 yaşa göre 66.50 ve 44 ve üstü yaşa göre 68.41 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1.03$ ;  $p>.05$ ). Kişisel/Mesleki gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin yaş değişkeninde 20-25 yaşa göre 67.38, 26-31 yaşa göre 68.78, 32-37 yaşa göre 71.39, 38-43 yaşa göre 68.73 ve 44 ve üstü yaşa göre 70.32 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=0.130$ ;  $p>.05$ ). Kurumsal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin yaş değişkeninde 20-25 yaşa göre 69.31, 26-31 yaşa göre 75.38, 32-37 yaşa göre 69.99, 38-43 yaşa göre 65.68 ve 44 ve üstü yaşa göre 69.86 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=0.615$ ;  $p>.05$ ). Mesleki kıdem değişkenine göre beş alt boyutun anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Kültürel Gelişim, Yabancı Dil Öğrenme, Sosyal Gelişim, Kişisel/Mesleki Gelişim ve Kurumsal Gelişim Alt Kategorileri ile İlgili Yanıtlarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları*

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$ sıra	$\chi^2$	sd	p
Kültürel Gelişim	0-5 yıl	21	70.55	1.13	4	0.88
	6-10 yıl	25	72.96			
	11-15 yıl	34	65.03			
	16-20 yıl	13	76.73			
	21 yıl ve üstü	46	69.91			
	Toplam	139				
Yabancı Dil Öğrenme	0-5 yıl	21	73.69	1.53	4	0.82
	6-10 yıl	25	69.96			
	11-15 yıl	34	63.24			
	16-20 yıl	13	75.35			
	21 yıl ve üstü	46	71.83			
	Toplam	139				

(devam ediyor)

Tablo 6 (devam)

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$ sıra	$x^2$	sd	p
Sosyal Gelişim	0-5 yıl	21	70.60	0.67	4	0.95
	6-10 yıl	25	75.10			
	11-15 yıl	34	68.65			
	16-20 yıl	13	65.00			
	21 yıl ve üstü	46	69.37			
	Toplam	139				
Kişisel Mesleki Gelişim	0-5 yıl	21	73.81	0.87	4	0.92
	6-10 yıl	25	72.54			
	11-15 yıl	34	66.97			
	16-20 yıl	13	63.35			
	21 yıl ve üstü	46	71.00			
	Toplam	139				
Kurumsal Gelişim	0-5 yıl	21	66.02	1.81	4	0.77
	6-10 yıl	25	76.88			
	11-15 yıl	34	73.34			
	16-20 yıl	13	62.08			
	21 yıl ve üstü	46	67.85			
	Toplam	139				

Kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim, kişisel/mesleki gelişim ve kurumsal gelişim alt kategorilerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H Testi uygulanmıştır. Kültürel gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde 0-5 yıla göre 70.55, 6-10 yıla göre 72.96, 11-15 yıla göre 65.03, 16-20 yıla göre 76.73 ve 21 ve üstü yıla göre 69.91 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=1.13$ ;  $p>.05$ ). Yabancı dil öğrenme alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde 0-5 yıla göre 73.69, 6-10 yıla göre 69.96, 11-15 yıla göre 63.24, 16-20 yıla göre 75.35 ve 21 ve üstü yıla göre 71.83 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 1.53$ ;  $p>.05$ ). Sosyal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları mesleki kıdem değişkeninde 0-5 yıla göre 70.60, 6-10 yıla göre 75.10, 11-15 yıla göre 68.65, 16-20 yıla göre 65.00 ve 21 ve üstü yıla göre 69.37 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 0.67$ ;  $p>.05$ ). Kişisel/Mesleki gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde 0-5 yıla göre 73.81, 6-10 yıla göre 72.54, 11-15 yıla göre 66.97, 16-20 yıla göre 63.35 ve 21 ve üstü yıla göre 71.00 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2 = 0.87$ ;  $p>.05$ ). Kurumsal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninde 0-5 yıla göre 66.02, 6-10 yıla göre 76.88, 11-15 yıla göre 73.34, 16-20 yıla göre 62.08 ve 21 ve üstü yıla göre 67.85 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasındaki

fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2=1.81$ ;  $p>.05$ ). Hareketliliğe katılma değişkenine göre beş alt boyutun anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Kültürel Gelişim, Yabancı Dil Öğrenme, Sosyal Gelişim, Kişisel/Mesleki Gelişim ve Kurumsal Gelişim Alt Kategorileri ile İlgili Yanıtlarının Projede Hareketliliğe Katılıp Katılmama Değişkenine İlişkin Bulguları*

	Hareketliliğe Katılma	N	$\bar{X}$ sıra	$\Sigma$ sıra	U	z	p
Kültürel Gelişim	Evet	84	71.43	6000.00			
	Hayır	55	67.82	3730.00	2190	-.544	.586
	Toplam	139					
Yabancı Dil Öğrenme	Evet	84	70.45	5918.00			
	Hayır	55	69.31	3812.00	2272	-.168	.867
	Toplam	139					
Sosyal Gelişim	Evet	84	68.31	5738.00			
	Hayır	55	72.58	3992.00	2168	-.619	.536
	Toplam	139					
Kişisel Mesleki Gelişim	Evet	84	68.27	5734.50			
	Hayır	55	72.65	3995.50	2164.5	-.633	.527
	Toplam	139					
Kurumsal Gelişim	Evet	84	67.05	5632.50			
	Hayır	55	74.50	4097.50	2062.5	-.1068	.285
	Toplam	139					

Kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim, kişisel/mesleki gelişim ve kurumsal gelişim alt kategorilerinin, öğretmenlerin projede hareketliliğe katılıp katılmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kültürel gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları projede hareketliliğe katılıp katılmama değişkenine göre en az bir hareketliliğe katılanlar için 71.43 ve en az bir hareketliliğe katılmayanlar için 67.82 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z = -.544$ ;  $p>.05$ ). Öğretmenlerin yabancı dil öğrenme alt boyutunun sıralama ortalamaları projede hareketliliğe katılıp katılmama değişkenine göre en az bir hareketliliğe katılanlar için 70.45 ve en az bir hareketliliğe katılmayanlar için 69.31 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z = -.168$ ;  $p>.05$ ). Öğretmenlerin sosyal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları projede hareketliliğe katılıp katılmama değişkenine göre en az bir hareketliliğe katılanlar için 68.31 ve en az bir hareketliliğe katılmayanlar için 72.58 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z = -.619$ ;  $p>.05$ ). Öğretmenlerin kişisel/mesleki

gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları projede hareketliliğe katılıp katılmama değişkenine göre en az bir hareketliliğe katılanlar için 68.27 ve en az bir hareketliliğe katılmayanlar için 72.65 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z = -.633$ ;  $p > .05$ ). Öğretmenlerin kurumsal gelişim alt boyutunun sıralama ortalamaları projede hareketliliğe katılıp katılmama değişkenine göre en az bir hareketliliğe katılanlar için 67.05 ve en az bir hareketliliğe katılmayanlar için 74.50 olarak saptanmıştır. Grupların sıralama ortalamaları arasında belirlenen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $z = -.1068$ ;  $p > .05$ ).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Alanyazın incelendiğinde; bu araştırmanın, eski adıyla Comenius projeleri yeni adıyla Erasmus+ projelerinde dezavantajlı grupların eğitim gördüğü özel eğitim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin, projelerin özel eğitim okullarına katkılarına ilişkin görüşlerinin alındığı özellikli ve özgün çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmada; özel eğitim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim, kişisel/mesleki gelişim, kurumsal gelişim gibi ölçeğin alt kategorilerindeki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Katılımcıların 31 soruluk ölçeğin 25 maddesine beş üzerinden dört ve üzeri puan vermesi genel anlamda AB projelerine yönelik olumlu görüşlerinin olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin AB projelerine yönelik algılarında olumlu anlamda 16 maddeye kesinlikle katılıyorum (4.20-5.00) aralığında cevap verdikleri, 15 maddeye katılıyorum (3.40-4.19) aralığında cevap verdikleri görülmüştür. Tavşan'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada Comenius I Okul Ortaklıkları Projeleri'nin öğretmen ve öğrencilerde, ölçülen alt kategorilerde olumlu yönde katkı sağladığı ve projelerin önemli oranda amacına ulaştığı sonucu, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkenine göre araştırma bulgularının, Acir'in (2008) yapmış olduğu çalışmada Comenius projelerinin işlerliğinin bireylerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması sonucu ve Öksüm Erdoğan'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada Comenius Projesi'nin, kültürlerarası bilincin geliştirilmesini sağlama, yabancı dil öğrenimini özendirme, eğitimde Avrupa boyutunu güçlendirme, eğitim yöntem ve malzemelerinin kullanımında yenilikleri özendirme alt boyutlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığı bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuç erkek ve kadın katılımcıların AB projelerinin alt kategorilerindeki görüşlerinin olumlu olduğu ve farklılaşmadığını göstermektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşına, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, projeye katılıp katılmama değişkenine göre AB projelerinin özel eğitim okullarına sağladığı katılara ilişkin algılarının, ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Araştırma bulgularına benzer

şekilde Tavşan'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada da Comenius I Okul Ortaklıkları Projeleri'ne ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin; yaşlarına, cinsiyetlerine, branşına göre gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Yaş ve eğitim düzeyi değişkenine göre araştırma sonuçları, Acir'in (2008) yapmış olduğu çalışmanın Comenius projelerinin işlerliğinin bireylerin yaşı ve eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında proje sonuçlarının okul yöneticileri ve öğretmenler açısından olumlu olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Bahadır (2007) tarafından yapılan Comenius projelerinden yararlanma konusunda öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3.80$ -Katılıyorum) görüşleri ile Tümen (2008) tarafından yapılan çalışmada AB Projelerinin, okullara olumlu katkısının olduğu sonucuyla ( $\bar{X} = 4.57$ -Tamamen Katılıyorum), Kulaksız (2010) tarafından yapılan AB projelerinin eğitimde niteliğin artırılmasında ( $\bar{X} = 3.23$ -Katılıyorum) öğretmenlerin olumlu görüşleri ile Tavşan (2013) tarafından yapılan öğretmenlerin Comenius projelerinin eğitimde niteliği arttırmaya ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3.94$ -Katılıyorum), Aydoğmuş (2013) tarafından yapılan Comenius projelerinin uygulanması ve sonuçları bakımından öğretmenlerin çok yüksek düzeyde olumlu görüş belirtmeleri ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, özel eğitim okulları ve tüm öğretim kurumları için gerek bu araştırma sonuçları gerekse ilgili alanyazın dikkate alınarak AB projelerinin genel olarak yönetici, öğretmen, öğrenci vb. katılımcılara; kültürel, kişisel, kurumsal ve sosyal gelişimlerine, yabancı dil öğrenimine olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar dikkate alındığında özel eğitim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin AB Projelerine ilişkin olumlu görüşler sunduğunu, proje deneyimlerinin kendilerine ve paydaşlarına katkılarının olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde şu öneriler sunulabilir: Ülkemizdeki mevcut eğitim sisteminin farklı eğitim kademelerinde AB ülkelerindeki eğitim sisteminin yerinde incelenerek ve eğitimlerle etkileşime geçilerek yararlı materyal, yöntem ve tekniklerin gereksinim duyulan alanlarda yapılacak düzenlemelerle tüm paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulaşım, konaklama, yeme, içme vb. giderlerin azaltılması bakımından, çevrimiçi erişilebilir eğitim ve etkileşimler de kullanılıp bunların yaygınlaştırılması da gelecekteki planlamalara öneri olarak sunulabilir.

### Kaynakça

- Acir, E. (2008). *Okullarda comenius projelerinin işlerliğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 226234)

- Aydoğmuş, M. (2013). *Öğretmen algısına göre comenius projelerinin amacına uygun gerçekleşme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 347500)
- Bahadır, H. (2007). *Comenius projelerinden faydalanma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 214398)
- Dilekli, Y. (2008). *Aksaray ilinde 2006 ve 2007 yıllarında uygulanan Comenius projelerinin öğrenci, öğretmen, okullar ve dersler üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 226546)
- Haspolatlı, E. (2006). *Eğitim kurumları proje koordinatörlerinin program hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 187479)
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesik, F. ve Balcı, E. (2016). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1621-1640.
- Kulaksız, E. (2010). *Avrupa birliği Comenius programlarının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 264671)
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publication.
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar: 1. cilt*. [Social research methods, qualitative and quantitative approaches]. (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayınodası Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2006)



- Öksüm Erdoğan, D. (2013). *Comenius programının amaçlarına ulaşma düzeyinin programa katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 261314)
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşan, E. (2013). *Avrupa Birliği Comenius 1 programının amaçlarına ulaşma düzeyinin programa katılan öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi (Karaman ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 328687)
- Tümen, D. (2008). *Comenius projelerinin etkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 226251)
- Ulusal Ajans (2017a). *Kuruluşu ve yapısı*. <http://www.ua.gov.tr/kurumsal/ba%C5%9Fkanl%C4%B1k>. adresinden elde edilmiştir.
- Ulusal Ajans (2017b). *Erasmus+ programı:genel yapı*. <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>. adresinden elde edilmiştir.
- Ulusal Ajans (2017c). *Mesleki eğitim öğrencisi ve personelinin öğrenme hareketliliği*. <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/mesleki-e%C4%9Fitim-program%C4%B1/%C3%B6%C4%9Frenme-hareketlili%C4%9Fi>. adresinden elde edilmiştir.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.



## Evaluation of European Union Projects' Contribution to Special Education Schools with the Views of School Principals and Teachers

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	05.23.2018	11.19.2018	11.20.2018

Engin Yılmaz <sup>1</sup>

Eskişehir-Özkan Halaç Special Education Vocational School

### Abstract

The purpose of this study; is to evaluate the responses of school principals and teachers in special education schools to the “Scale for Evaluating the Contributions of EU Projects” to measure the contributions of the EU Projects (Ka1) to special education schools. In this study designed in survey model, it was also investigated whether the scale considerations differed according to gender, age, professional seniority, education level, participation in the project. The study group of the study consisted of 139 teachers and school principals (89 female and 50 male). "Scale for Evaluating the Contributions of EU Projects" developed by Kesik and Balci (2016) was used as a means of collecting data in the survey. The Cronbach alpha reliability coefficient of scale is 0.95. Cronbach Alpha reliability coefficient in this study is 0.97. In the analysis of the data, descriptive analysis (percentage, frequency, standard deviation, arithmetic average, mode, median etc.) and statistical techniques were used. Perceptions of the contribution of EU projects to special education schools according to gender, age, professional seniority, level of education, and the variable of participation in the project; it was found that there was no significant difference in the whole scale and sub dimensions.

**Keywords:** European Union projects, special education schools, teacher perceptions, participant assessment.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Assistant Principal, Özkan Halaç Special Education Vocational School, Odunpazarı/Eskişehir, E-mail:enginyilmaz59@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8390-9452>.

## **Purpose and Significance**

Turkey's began to be introduced in EU Education Programs by the National Agency with the adoption of the EU Training Program in 2004, this as a result of work on the applications made to the program in 2004, 126 the school partnership project applications, up to 765 in 2005, continues to rise day by day ( Haspolatlı, 2006). The purpose of this study is to assess the responses of teachers and school principals in special education schools to the Scale for Evaluating the Contributions of EU Projects to measure the contributions of the EU Projects (Ka1) to special education schools.

## **Method**

The model of this research is the survey model. The study group of the study consisted of 139 teachers and school principals (89 female and 50 male). "Scale for Evaluating the Contributions of EU Projects" developed by Kesik and Balcı (2016) was used as a means of collecting data in the survey. The Cronbach alpha reliability coefficient of scale is 0.95. The research data's were collected between 14.11.2017 and 15.12.2017. SPSS Program version 23.0 was used in the analysis of the data. Descriptive analysis (percent, frequency, standard deviation, arithmetic mean, mode, median, etc.) and statistical techniques were used in analyzing the data. Kolmogorov Smirnov test was used to evaluate whether the data collected in the study was normal or not. The independent T-test, Kruskal Wallis-H test and Mann Whitney-U test were used. Findings obtained from the analysis were interpreted as significance level of 0.05.

## **Results**

According to perceptions of the contribution of EU projects to special education schools according to gender, age, professional seniority, level of education, and the variable of participation in the project; it was found that there was no significant difference in the whole scale and sub dimensions. Teachers and school principals responded to the question on the scale of 31 questions, I strongly agree on 16 scale items (4.20-5.00) and I agree with 15 scale items (3.40-4.19).

## **Discussion and Conclusions**

As a result, the results of these surveys, both for special education schools and for all education and training institutions, and also for the EU projects in general, considering teachers and school principals, it understood that participant contributes positively to culture and cultural learning, foreign language learning, contribution to personal development, institutional and social developments. In the different educational stages of the existing education system in our country, the education system in the EU countries is examined in place and the interaction with the trainers is made; I think that useful materials, methods and techniques will contribute to all stakeholders with the regulations to be made in the areas where they are needed. In addition, transportation, accommodation, in terms of reducing costs, the use and

dissemination of online accessible education and interactions can also be presented as a recommendation.



## Yerel Yönetimlerin Yaygın Eğitim Etkinliklerine İlişkin Kursiyer Görüşleri: İSMEK Dil Kursları Örneği

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	3.4.2018	10.12.2018	12.12.2018

**Mehmet Hilmi Koç** <sup>1</sup>  
İstanbul Büyükşehir Belediyesi

**Tuncer Fidan** <sup>2</sup>  
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmada, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) düzenlenen dil kurslarına devam eden kursiyerlerin aldıkları eğitimlere ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Örneklem türü olarak amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Çalışma grubunu İSMEK'in Fatih şubesindeki dil kurslarına devam eden 25 kursiyer oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşmeden yararlanılmış ve bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. İSMEK dil kurslarının ücretsiz olması en önemli tercih nedeni olduğu belirlenmiştir. Kurslarda verilen eğitimin niteliği ve kursu bitirenlere verilen sertifika, kursiyerlerin İSMEK'i tercih etmelerini etkileyen önemli nedenlerden olduğu söylenebilir. İSMEK dil kurslarının tercih edilme nedenleri arasında ise, iş bulma beklentisi, kendini geliştirme, kariyer hedeflerini gerçekleştirme, sahip olduğu meslekte tutunabilme gibi ekonomik nedenlerin ağırlıkta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu İSMEK sertifikasının kariyerlerine katkısı olacağını düşünmektedirler. Toplumsallaşma fırsatları sunmasının İSMEK'in katılımcıların kişisel yaşamlarına yaptığı en önemli katkı olduğu saptanmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Yaygın eğitim, yerel yönetim, istihdam edilebilirlik, sertifika.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: İç Denetçi, İç Denetim Birim Başkanlığı, E-posta: kocmehmethilmi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6259-173X>

<sup>2</sup>İç Denetçi, İç Denetim Birim Başkanlığı, E-posta: tuncerfidan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9954-1004>

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim ve gelişmelerin bir sonucu olarak bazı mesleklerin şekli ve yapısı değişirken, bazı meslekler de tümüyle ortadan kalkmıştır. İş yaşamındaki bu değişimlerin bir sonucu olarak örgün eğitim kurumlarında verilen bilgiler kısa sürede anlamını yitirebilmektedir. Örgün eğitim sisteminden mezun olan ve iş yaşamındaki değişime uyum sağlayamayan kişiler, sıradanlaşmaya ve niteliklerini kaybetmeye başlamışlardır (Murat, 2009). Günümüzde bilgi olarak yenilenme, meslek seçimlerinde yapılan hataları düzeltme, yeni meslekler kazanabilme, örgün eğitimin eksikliklerini tamamlayabilme ve boş zamanları değerlendirebilme gereksinimi yaygın eğitimi önemli duruma getirmiştir (Fidan ve Erdem, 1991).

Yaygın eğitim; halk eğitimi, yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, hizmet içi eğitim ve beceri eğitimi gibi değişik isimlerle belirtilmektedir. Yaygın eğitim, alan uzmanları, yasalar, ulusal ve uluslararası kuruluşlarca değişik şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Kurt, 2000). Yaygın eğitim, geleneksel ve klasik eğitim sistemlerine karşı üretken ve yenilikçi seçenekler olarak görülen öğretim araçları ve öğrenme yöntemlerinin tamamıdır (Chisholm, 2000). Diğer bir deyişle yaygın eğitim, bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmesini sağlayıcı nitelikte ve yaşam boyu devam eden eğitim, rehberlik ve yetiştirme etkinliğidir (Murat, 2009). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde yaşam boyu yapılan eğitim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2010).

Yaygın eğitimin içeriği ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda, geçmişteki eğitim deneyimlerinin sağladığı yaşam koşullarını geliştirmek isteyen insanların öğrenme gereksinimlerine cevap veren bir etkinlik olduğu belirtilebilir. Bu noktada, yaygın eğitimi yalnızca eğitim hizmetinden daha fazla yararlanan kişilerin gönencini geliştirme amaçlı bir etkinlik olarak betimlemek eksik bir tanımlama olacaktır. Zira bireylerin farklı ilişki ve çevrelerdeki etkileşimlerinin geliştirilmesi bireysel gönencin ötesinde bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, yaygın eğitim programları çoğunlukla örgün eğitimden mahrum kalan veya yeterince yararlanamayan bireylerin ve dezavantajlı toplumsal grupların ekonomik koşullarının iyileştirilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Abdi ve Kapoor, 2009).

Bu durum aynı zamanda yaygın eğitimi son derece politik bir olguya dönüştürebilmektedir. Örneğin, Freire (2001) ve Nyerere (1974) yaygın eğitimi kurumsallaşmış baskı ilişkileri ve geri kalmışlıkları hakkında bilinçli yurttaşlar yaratma alanı olarak kabul etmektedirler. Çünkü yaygın eğitim süreci bu insanların düşünsel ve fiziksel özgürleşmeleri için zemin hazırlayabilmektedir (Abdi ve Kapoor, 2009). Bununla birlikte, küreselleşme ve sanayi sektörünün hizmet sektörü lehine küçülmesi gibi gelişmelerin etkisiyle yaygın eğitim halk odaklı kültürel ve toplumsal bir girişimden, ekonomi odaklı daha bireyci bir projeye dönüşmektedir. Zira kariyer

planlaması yükümlülüğünün bireylere devredilmesi, bireysel gelişme hedefini toplumsal gelişme hedefinin önüne geçirmiştir (Sullivan ve Baruch, 2009). Bu tartışmaların ışığında yaygın eğitimin amaç, içerik ve kullanılan yöntemler açısından esnek ve karmaşık bir etkinlik olduğu ileri sürülebilir (Boone, Safrit ve Jones, 2002).

Yaygın eğitim programlarını; tamamlama eğitimi, mesleki- teknik eğitim, kişisel gelişim eğitimi, yurttaşlık eğitimi, sağlık- aile yaşamı eğitimi olarak beş kümede toplamak olanaklıdır. Türkiye'de başta Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye İş Kurumu, Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı, Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı, özel öğretim kurumları ve belediyeler olmak üzere diğer kurum ve kuruluşlar tarafından yaygın eğitim hizmeti verilmektedir (Tepe, 2007). Yaygın eğitim örgün eğitim gibi Milli Eğitim Bakanlığının yönetim ve denetiminde yürütülmektedir.

Yerel yönetimler teknolojik ve ekonomik değişmeler karşısında büyük merkezi bürokrasilere göre daha hızlı tepki vermesi beklenen yerel hizmet birimleridir. Bu özelliklerinin onlara, merkezi insangücü planlama etkinliklerinin yerel düzeydeki olumsuz etkilerini telafi etmede ve öngörülemeyen sorunlara hızlı çözümler geliştirmede üstünlükler sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle doğrudan bu kurslara katılan kursiyerlerin görüşlerine başvurulması, bu eğitimlere katılma nedenleri, beklentileri ve sonuçları hakkındaki kursiyer görüşlerinin ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Özellikle ekonomik gerekçelerle katılan kursiyerlerin deneyimlerinin incelenmesi, eğitim-istihdam ilişkisinin mevcut durumu ile kariyer planlaması konusunda bireysel girişimlerin neler olduğu konusunda ipuçları sunabilir. Ayrıca alanyazında yerel yönetimlerin eğitim etkinlikleri hakkında yapılmış araştırmalar genellikle eğitim dışı disiplinlere üye araştırmacılarca yürütülmüştür. Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar ise çoğunlukla ciltleme, deri giyim aksesuarları ve bilgisayar eğitimi gibi belirli alanlara özgü kurs programlarının incelenmesi (Kalaycı, 2014; Nursaç İncekaş 2015; Yapıcı, 2010) ile belediye eğitim hizmetlerinin sunum sürecinin eğitim yönetimi bağlamında incelenmesi (Kuzu, 2014) konularından oluşmaktadır. Eğitim bilimleri alanında doğrudan kursiyer görüşlerine dayalı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim bilimleri perspektifinden yaklaşılması, kursiyerlerin deneyimleri hakkında daha derinlemesine yorumlara ulaşmayı sağlayabilir ve onların deneyimlerinin ekonomik etkinliklere indirgenmesini engelleyebilir. Son olarak, bu araştırmada elde edilen bulgular yerel yönetimlerin eğitim hizmetleri konusunda gelecekteki araştırmalara kaynaklık edebilir.

### **Yaygın Eğitim Hizmetlerini Sağlamada Yerel Yönetimlerin Rolü**

En genel tanımıyla yerel yönetimler; bir ülke toprakları içindeki sınırlı coğrafi alanlarda etkinlik gösteren ve devletin görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sınırlı yetkilere sahip yerel yönetim birimleridir. Bunun yanında, yerel yönetimleri yerel toplum tarafından demokratik usullerle kontrol edilen yerinden yönetim birimleri şeklinde tanımlayan araştırmacılar da bulunmaktadır (Miller, 2002). Bu birimler kamu hizmetlerini yerine getirmek için örgütlenebilen ve karar organları ve

bazı durumlarda yürütme organları yerel toplumca seçilen kamu tüzel kişilikleridir. Özel gelir, bütçe ve personele sahiptirler ve merkezi yönetim ile ilişkilerinde özerk olarak hareket edebilirler (Kaya, 1992).

Yerel yönetimlerce sunulan kamu hizmetlerinin miktarı ve biçimi konusunda ülkelerin kamu yönetimi sistemleri ve yerel yöneticilerin siyasal eğilimlerine bağlı olarak çok çeşitli uygulamalar gözlenebilmektedir. Örneğin belediye sosyalizmi; 19. yüzyıl sonlarında yerel yönetim aygıtlarını kullanarak sosyalist idealleri gerçekleştirme amacını taşıyan kentsel bir harekettir. Belediye sosyalizmi yerel düzeydeki elektrik, su, kentsel dönüşüm, eğitim ve sosyal yardım gibi kamu hizmetlerinin belediyeler tarafından planlanmasını ve sunulmasını, bazı durumlarda da bu hizmetlerin belediye sınırları içindeki yurttaşlar tarafından ortak bir şekilde üretilmesini kapsamaktadır. Adaletsiz gelir dağılımının giderilmesi için toplumsal fonların kullanılması, mikro kredi uygulamaları ve yurttaşların güçlendirilmesi için siyasal katılımı kolaylaştıran kurumların oluşturulması belediye sosyalizminin örnek uygulamaları arasında sayılabilir. Bu hareket 1960'lı yıllara kadar Batı dünyasındaki büyük kentlerin çoğunluğunda etkili olmuştur (Goldfrank ve Schrank, 2009).

Özellikle Batı Avrupa'daki belediye sosyalizmi denemeleri gönenç devletine geçiş için hazırlık niteliği taşımaktadır. Belediyeler bağımsız sosyalist komünler yerine kapitalist ekonomik sistemin olumsuzluklarına karşı yurttaşların korunmasını amaçlayan gönenç devletinin yerel hizmet birimlerine dönüşmüştür (Christiansen ve Petersen, 2001; Öztürk ve Gül, 2012). Bu noktada, gelişmiş ülkeler, 1960'lı yıllardan itibaren toplumsal ve ekonomik açıdan zayıf kitlelerin, kentsel hizmetlerin kapsamının genişletilmesi istemleriyle karşılaşmıştır. Barınma, sağlık ve eğitim gibi hizmetler arasındaki nitelik farkları kentli kitleler arasında gerilimlere yol açmıştır. Bu gerilimler, kent odaklı toplumsal hareketlere güç kazandırmıştır. Bu hareketlerin etkisiyle, ulaştırma, sağlık ve barınma gibi yerel yönetimler tarafından sunulan toplumsal hizmetlerin tüketimi artan biçimde siyasallaşmıştır (Castells, 1978). Bu hareketler Castells (1977), "toplumsal belediyecilik" olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal belediyecilik, seçim aygıtını aradan çıkarmak veya olumsuz sonuçlarını düzeltmek için yurttaşların belediye çalışmalarına doğrudan katılmalarıdır (Nair, 2006). Bu tek taraflı bir ilişki değildir. Özellikle eğitim ve kültürel etkinlikler gibi hizmetler, yoğun göç alan kentlerde, kent kimliği oluşturmanın bir aracı olarak görülmektedir (Girard, 2018).

Bununla birlikte, Castells'in (1977; 1978) kentleri kamu hizmetlerinin ortak biçimde planlandığı, üretildiği ve tüketildiği alanlar olarak tanımlamasından 30 yıl sonra, belediye sosyalizmi ve onun gönenç devleti ile daha uyumlu biçimi olan toplumsal belediyecilik hareketleri ciddi biçimde sarsılmıştır. Kamu hizmetlerinin özelleştirilmesi, kentsel barınma hizmetlerinin özelleştirilmesi, sanayisizleşme ve emek-yoğun sektörlerin emeğin görece daha ucuz olduğu ülkelere kayması ve bireyci eğilimlerin güçlenmesi gibi etkenler kent odaklı hareketleri ve onlara güç veren siyasal yelpazenin solundaki grupları zayıflatmıştır. Bu gelişmelerin üzerine, tutucu ve liberal siyasal hareketlerin bu eğilimleri desteklemeleri ve toplumsal belediyecilik



gibi sol kökenli söylemleri sahiplenip içini özel sektör odaklı politikalar ile doldurmalarıyla yeni bir kent hareketinin ortaya çıkması kaçınılmaz duruma gelmiştir (Keil, 2000).

Sosyalist belediyeçiğin zıttı sayılabilecek 20. yüzyıl sonlarında ortaya çıkan belediye neoliberalizmi; gönenç devletinin yerel aygıtlarının kamu-özel sektör ortaklığına dayalı yeni yönetim anlayışı ile zayıflaması, belediye girişimlerinin özelleştirilmesi ve belediye hizmetlerinin özel sektör rekabetine açılmasını belirtmektedir. Belediye neoliberalizmi ile birlikte, eğitim ve yerel düzeyde istihdam artışı sağlamak gibi bazı kamu hizmetlerinde merkezi planlama ile beklenen sonuçlara ulaşılamayacağı ve yereldeki sorunlara yerel düzeydeki planlama ve örgütlenmeler ile daha hızlı çözümler üretilebileceği düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Geddes, 2014; Waldow, 2009). Belediye neoliberalizminde amaç sermaye birikiminin sağlanmasıdır. Bu nedenle vergi muafiyetleri, yasal düzenlemelerin basitleştirilmesi ve hafifletilmesi, örgütlü işçi hareketlerinin baskılanması ve doğrudan yabancı sermayenin özendirilmesine yönelik politikalar bu kentlerde sıklıkla görülmektedir (Goldfrank ve Schrank, 2009).

Belediye sosyalizmi ile belediye neoliberalizmi yaklaşımları arasında keskin geçişler yapan kentlere yaygınlıkla rastlanmaktadır. Örneğin Birleşik Krallık'taki Sheffield kenti 1970'li yıllara kadar sosyalist bir belediye iken kentteki sanayi tesislerinin kapanması, işçi sınıfının ve sendikal hareketlerin zayıflaması ve kamu harcamalarındaki kesintiler nedeniyle 1980'li yıllarda kentsel girişimciliğin özendirildiği neoliberal bir belediyeye dönüşmüştür (Seyd, 1990).

Belediye sosyalizmi, toplumsal belediyeçilik ve belediye neoliberalizmi gibi siyasal kent hareketleri, kentlerin eğitim hizmetlerindeki rolleri konusunda belirleyici etkilere sahip olmuşlardır. Örneğin, toplumsal belediyeçilik akımının etkisiyle 1970'li yıllardan itibaren "eğitici kentler" akımı ortaya çıkmıştır. Bu akımın dayandığı düşünce, merkezi planlamanın yol açtığı eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için kentsel örgütlenmelerin eğitim sürecinde etkin rol oynamalarıdır. Belediye neoliberalizmi hareketinin güçlenmesiyle, 1990'lı yıllardan başlayarak kentlerin toplumsal ve ekonomik yaşamdaki artan rollerine uygun olarak "öğrenen kentler" kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrenen kentler; insani potansiyeli geliştirmek ve zenginleştirmek için bütün sektörlerdeki kaynaklarını harekete geçiren yerel yönetim birimleridir. Bu doğrultuda, kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve özel sektör temsilcilerinin öğrenme etkinliklerinin planlanması ve örgütlenmesi etkinliklerine katılımları özendirilmektedir. Bireysel gelişimin özendirilmesi, toplumsal uyumun sürdürülmesi ve gönencin artırılması, öğrenen kentler düşüncesinin temel amaçları arasında yer almaktadır. Kent odaklı eğitim düşüncesinde bilgi ekonomisinin gereksinim duyduğu insangücünün yetiştirilmesi gibi ekonomik hedeflerin toplumsal hedeflerden daha fazla ağırlığa sahip olduğu görülmektedir (Jarvis, 2004).

Belediye odaklı eğitim hizmetlerinin, merkezi planlamanın yol açtığı kırtasiyecilik ve yerel düzeydeki yavaşlık sorunlarına çözüm getirmek amacını taşıdığı görülmektedir. Örneğin, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısının

büyüklüğü ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununda genel bütçeli kurumlar arasında sayılması nedeniyle ödenek tahsisleri bütçe kanunları ile yapılabilmektedir. Verilen bütçe ödenekleri Cumhurbaşkanlığınca belirlenen esaslar çerçevesinde, ayrıntılı harcama programları ve serbest bırakma oranına göre kullanılabilir. Öte yandan, yerel yönetimlerin bütçeleri Mahalli İdareler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği gereğince yerel meclislerde karara bağlanmakta ve ödenek verilmektedir. Bu noktada, dünyada meydana gelen toplumsal, ekonomik, kültürel, siyasi vb. değişimlerin gerektirdiği insangücünün yetiştirilmesi için hem ülkesel hem bölgesel hem de yerel düzeyde planlama yapılması, bu planların birbirleriyle ilişkili olarak hazırlanması gerektiği belirtilebilir (Karakütük, 2016).

Yaygın eğitim hizmetlerinin yerel yönetimlerce yürütülmesinde ülkeler arasında farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Bunun temel nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçlarının ve toplumsal gelişim süreçlerinin birbirlerinden farklı olmasıdır (Welsh ve McGinn, 1999). Örneğin, İsveç'te 1968 yılında belediyelere bağlı yaygın eğitim sistemi oluşturulmuştur. İlk dönemlerde ağırlıklı olarak örgün eğitime devam etme olanağı olmayan yetişkinlere hizmet vermek amaçlanmıştır. 1990'lı yıllarda yaygın eğitimin odağı mesleki eğitime kaymaya başlamıştır. Eğitim programlarının hedef kitlesi işsizler veya mesleksiz kişilerdir. Bu nedenle, eğitim programlarının büyük çoğunluğunu zorunlu eğitim veya üst ortaöğretim kademesine denk meslek kursları oluşturmaktadır. Ancak katılımcıların önemli bir kısmını, çalışmakta olduğu halde, yeni beceri kazanma gereksinimi duyan kişiler oluşturmaktadır (Andersson, Fejes ve Ahn, 2004). Bu sistemin genel amacı işsizliği azaltmak ve ekonomik büyümeye katkı sağlamaktır. Eğitim programları, belediyenin yetişkin eğitim merkezlerinde yürütülmektedir. Finansmanı ise büyük ölçüde merkezi yönetim fonlarından karşılanmaktadır (Stenberg, 2005).

İsveç örneğinde olduğu gibi, Brezilya'nın eğitim sisteminde de belediyeler önemli bir yere sahiptir. Belediyeler genellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde eğitim hizmeti vermenin yanında yaygın eğitim sistemi kurma yetkisine de sahiptirler (Torres, 1994). Belediyeler eyalet ve federal makamlar tarafından belirlenen yasal düzenlemelere uygun olarak okuma-yazma, mesleki ve teknik eğitim gibi konularda yaygın eğitim programları düzenleyebilmektedir. Meslek programları çoğunlukla imalat sektöründe gerek duyulan ara teknik eleman yetiştirmeyi amaçlamaktadır (IBE, 2010).

Japonya örneğinde ise yaygın eğitim hizmetleri merkezi yönetimin sorumluluğunda olmasına karşın belediyeler de eğitim programları düzenleyebilmektedir. Sağlık eğitiminden el sanatlarına kadar uzanan bir yelpazede eğitim programlarına rastlamak olanaklıdır. Ayrıca yerel tarih, belediye yönetimi ve çevre koruma gibi doğrudan yerel yönetimlere özgü konularda da seminerler düzenlenmektedir. Bu programlar herkese açıktır ve belirli bir mezuniyet koşulu yoktur. Bunun yanında belediyeler tarafından yalnızca belirli toplumsal veya mesleki alanlara yönelik programlar sunulabilmektedir. Bu programlar ağırlıklı olarak belediye bütçesinden finanse edilmektedir (Rausch, 2003).

Türkiye'de yerel yönetimlerin örgün eğitim faaliyetlerine girmelerine yasalar izin vermezken, yaygın eğitim etkinliklerine girmelerinde ise yasal bir engel yoktur. Aksine, 5393 sayılı Belediye Kanununun 14. Maddesinde "...meslek ve beceri kazandırma... hizmetlerini yapmak veya yaptırmak" ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanununun 7/v maddesinde "...meslek ve beceri kazandırma kursları açmak, işletmek veya işlettmek, bu hizmetleri yürütürken üniversiteler, yüksek okullar, meslek liseleri, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmak" belediyelerin görev ve sorumlulukları arasında sayılmıştır. Dolayısıyla Türkiye'de belediyeler yaygın eğitim alanında yetki ve sorumluluk sahibidirler. İşsizliğin çok yüksek düzeylere çıktığı Türkiye'de, işsizler iş ararken işverenin de işçi aradığı bilinen bir olgudur. Bu sorunun temel nedeni belirli becerilere sahip yetersiz emek sunumunun olmasıdır. Yerel yönetimler, emek sunum ve istemindeki gelişmelere uygun biçimde beceri kazandırma kursları açma ve bu kurslardan mezun olanları uygun işlere yerleştirme konusunda aracılık yaparak işsizlik sorununun çözümüne belli ölçüde katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle, Türkiye'de yerel yönetimlerin uygulamaya sokmuş olduğu yaygın eğitim programları, istihdam ve işgücünün nitelik düzeyinin artırılması, toplumsal adalet ve bireysel gelişimi gerçekleştirme gibi ekonomik ve toplumsal amaçlarla yürütülmektedir (Murat, 2009).

Dünyada yerel yönetimlerce sunulan yaygın eğitim örnekleri genel olarak değerlendirildiğinde, geçmişte okuma-yazma eğitimi gibi temel eğitim eksikliklerinin kapatılması ve yurttaşların siyasal yaşama etkin biçimde katılımını sağlayacak bilgilerle donatılması gibi ideolojik amaçlar ağırlıkta iken (Torres, 1994), günümüzde yerel sosyo-ekonomik sorunların giderilmesi ve beceri eksikliklerinin kapatılması gibi ekonomik amaçların öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, belirli sektörlerdeki işgörenlerin beceri eksikliğini giderme amacı yerel yönetimlerin yaygın eğitim hizmetlerine yapmalarının en önemli nedeni olarak kabul edilmektedir. Diğer nedenler ise yüksek düzeyde yerel işsizlik, ekonomik büyüme için yerel stratejiler geliştirme, gençler için yerel istihdam fırsatları yaratma, ülke genelindeki insangücünü planlama politikalarının hatalarını giderme ve toplumsal bütünleşmeyi sağlama biçimde sıralanmaktadır (Waterhouse, Virgona ve Brown, 2006).

Benzer biçimde Jarvis (2004) bu tür programların toplumsal ve ekonomik olmak üzere iki temel amacı bulunduğunu ileri sürmektedir. Toplumsal amaçlar yurttaşlık ile ilgilidir. Zira demokrasinin sürdürülmesi, toplumsal ve siyasal yaşama etkin olarak katılan bilinçli bireyler sayesinde olanaklıdır. Daha ağırlıklı olan ekonomik amaç ise istihdam edilebilirlik kavramıyla ilgilidir. Hızlı ekonomik ve toplumsal değişmelerin yaşandığı günümüzde "iş" kavramı kalıcı ve uzun süreli bir uğraşı belirtmemektedir. İnsanlar bilgi ve becerilerinin işlerini kaybetmemelerini veya yeni bir iş bulabilmelerini sağlayacak biçimde güncel ve yeterli olmasını sağlamak zorundadırlar (Jarvis, 2004; Sullivan ve Baruch, 2009).

Kent odaklı eğitim hizmetleri içinde istihdam edilebilirlik önemli bir ağırlığa sahiptir. İstihdam edilebilirlik iş bulabilme ve işin gereklerini yerine getirebilme becerisidir. Başka bir ifadeyle sürdürülebilir istihdam yoluyla bireyin potansiyelinin

ortaya çıkarılması ve işgücü piyasasında kendisine yeterli hareket yeteneğine kavuşmasıdır (Hillage ve Pollard, 1998). Örneğin İsveç'teki belediye yaygın eğitim hizmetlerinin odak noktası, işgücünün istihdam edilebilirliğini sağlamaktır. Bu kapsamda, 1997 yılında "Bilgi Yükseltme" (Knowledge Lift) programı başlatılmıştır. Bu programın amacı düşük beceri düzeyine sahip işgörenlerin becerilerini orta düzeye yükseltmektir. 1997-2000 yıllarında ülkedeki toplam işgücünün % 10'u bu programlara katılmıştır. Program insan sermayesinin geliştirilmesiyle iyimser bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Zira program hedeflerine büyük ölçüde ulaşamadığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Ancak program, doğum ve çocuk bakımı gibi nedenlerden dolayı istihdam dışına çıkan kadınların becerilerinin yenilenmesi ve yeniden işgücüne katılımlarının sağlanmasında başarı sağlamıştır (Albert, van den Berg ve Vroman, 2004).

Yerel yönetimler yaygın eğitim hizmetlerinin sunulmasında kent odaklı çözümler geliştirebilmektedir. Ancak bu çözümler, yerel yönetimlerin sınırlılıklarından ve yerel siyasi etkilerden kaynaklanan çeşitli eleştirilerle karşılaşmaktadır. Başlıca eleştirileri şu şekilde özetlenebilir (Hebborn, 2010; Yıldız, 2012):

1. Eğitim hizmetleri yerel yönetim bütçeleri üzerinde baskı oluşturabilmektedir. Ekonomik bunalım durumunda, yerel yönetimlerin ilk kısıntıya gittikleri alanlardan birisi de eğitim hizmetleridir.
2. Eğitim hizmetlerinin planlanması ve kamu kurum ve kuruluşları arasında eğitim konusundaki hangi yetkilerin devredileceğinin belirlenmesi genellikle merkezi yönetimin temel görevleri arasında sayılmaktadır. Bu nedenle yerel yönetimlerce sunulan yaygın eğitim hizmetlerinin planlanması, üretilmesi ve finansmanı konularının gelecekte de tartışma konusu olmaya devam etmesi beklenmektedir.
3. Yerel yönetimlerce sunulan yaygın eğitim hizmetleri genellikle piyasa odaklı eğitimlerdir. Kamu yararından çok belirli ekonomik aktörler için üretilen yararın kamu tarafından finanse edildiği yönünde eleştirilerle karşılaşmaktadır.
4. Belediyeler tarafından yürütülen yaygın eğitim hizmetlerinin etkililiği konusunda ciddi kuşkular bulunmaktadır. Zira belediyeler genellikle eğitim alanında yetişmiş insangücünden yoksundur. Etkililik sorununun çözümü için yarı özerk belediye kuruluşlarının kurulması veya özel sektör kuruluşlarından hizmet satın alınması önerilmektedir. Ancak özellikle bu hizmetin özel sektörden alındığı durumlarda kamu kaynaklarının siyasal baskı veya çıkar gruplarına transfer edildiği yönünde eleştirilerle karşılaşmaktadır.

### **İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK)**

1996 yılında kurulan İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları, İstanbul Büyükşehir Belediyesi İnsan Kaynakları Dairesi Başkanlığı Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü'ne bağlı olarak etkinliklerini sürdürmektedir. İSMEK yürüttüğü çalışmaların yasal dayanağını, 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Yönetmeliği ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İş Birliği Çalışmaları Yönergesi oluşturmaktadır.

İSMEK kendisini, İstanbulluların kişisel birikimlerini yükseltmek, mesleki ve sanatsal bilgilerini geliştirmek, kent kültürü ve metropolde yaşama konusunda donanımlarını artırmak, gelir elde etmelerine katkıda bulunmak ve istihdam edilebilirliklerini artırmak vb. amaçlarla kurulmuş örgün eğitimi tamamlayıcı bir yaygın eğitim örgütü olarak tanımlamaktadır. İSMEK, örgün eğitim sistemi dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yaygın eğitim hizmeti yürüten bir örgüttür. 1996 yılında açıldığında üç branş ile hizmet vermeye başlayan İSMEK, 2017-2018 eğitim dönemine gelindiğinde 652 branşta 12 yaş ve üstü yurttaşlara ücretsiz hizmet vermektedir. İSMEK kurslarının konu alanlarını, bahçecilik, bilgisayar kullanımı, web tasarımı, sosyal medya, e-ticaret eğitimleri, android programlama, programlama, veritabanı, güvenlik, büro yönetimi ve sekreterlik, çocuk gelişimi ve eğitimi, gazetecilik, giyim ve üretim teknolojileri, çizim, stilistik, kalıp çıkarma, modelistik, dikim, güzellik ve cilt bakımı, kuaförlük, makyaj, masaj ve gıda teknolojisi oluşturmaktadır. Branşın kredisini dolduran ve başarılı olan kursiyerlere, Milli Eğitim Bakanlığı onaylı Kurs Bitirme Sertifikası, derslere devam eden ancak yeterli başarı gösteremeyen kursiyerlere de Kurs Katılım Belgesi verilmektedir (İSMEK, 2017). Kursiyerler, boş zamanlarını değerlendirmek, arkadaş ve çevre edinmek, bir sanat ve meslek branşında öğrenim görmek, kendilerini geliştirmek, mesleklerinde ilerlemek, iş/atölye kurmak, yeni bir meslek edinmek, aile bütçesine katkı sağlamak gibi nedenlerle İSMEK kurslarını seçmektedirler (Altıntaş, 2007).

Eser (2010), İSMEK'in çeşitli kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak mezun olan kursiyerlerinin istihdam edilebilmeleri için girişimlerde bulunduğunu ve yüzlerce kurs mezununun bu şekilde istihdam edildiğini belirtmektedir. İSMEK, verdiği eğitimlerde katı standartlar uygulamak yerine gereksinime göre yeni standartlar belirlemeyi seçmiş ve katılımcıların başarı ile mezun olmalarını sağlamıştır. İSMEK, nüfusun ekonomik ve toplumsal yapısını çözümleyerek hangi bölgede hangi eğitimin sunulması durumunda bölge halkının daha fazla kazanım elde edeceğini belirlemektedir. Bu şekilde hem istihdama katkı sağlamayı hem de toplumsal uyumu sağlamayı amaçlamaktadır (Eser, 2010). Kurumsal yapısı, sistemi ve işleyişiyle İSMEK modeli, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında birçok belediye tarafından örnek alınmaktadır (Murat, 2009).

Belediyelerin verdiği eğitim hizmetlerine katılan kişi sayısı ile istihdam edilen kişi sayısı karşılaştırıldığında belediyelerin verdiği eğitim hizmetlerinde meslek edindirme oranının oldukça düşük olduğu ve verilen eğitim hizmetlerinin etkililiğinin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Kuzu, 2014). Belen (2016), bir meslek

edinmek veya mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacıyla yaygın eğitim kursuna katılan kursiyerlerin iş bulma umutlarının, iş bulma umudu ile kursa katılan kursiyerlerden daha yüksek olduğunu söylemektedir. Kursiyerlerin yaygın eğitim kurslarında aldıkları eğitimin niteliğine olan güvenleri onların iş bulma umutlarını artıracak, kursların amaç-sonuç odaklı yapılandırılması durumunda ise hem istihdama katkının nitelikli eleman bağlamında artacağı hem de artırılan istihdamın ekonomiye olumlu katkı sağlayacağı anlaşılmaktadır (Belen, 2016). Yapıcı'nın (2010) İSMEK kursları ile ilgili yaptığı araştırmada, işsiz kursiyerlerin kursa ilgisinin diğer kursiyerlerden daha yüksek olduğu, işsiz kursiyerlerin yeni bir iş alanı bulabilme umudu ile yaygın eğitim kurslarına katıldıkları ve kurs sonunda alacakları sertifika ile eğitim deneyimlerini artırmak istedikleri saptanmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) yönetimince düzenlenen dil kurslarına devam eden kursiyerlerin kurslara ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda; katılımcıların İSMEK ile nasıl tanıştıkları, İSMEK'i seçme nedenleri, İSMEK eğitimlerinden ne gibi beklentilerinin olduğu, İSMEK sertifikasına ne gibi anlamlar yükledikleri ve İSMEK'in kişisel yaşamlarına etkilerinin neler olabileceğine ilişkin incelemeler yapılmıştır.

#### **Yöntem**

Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmuştur.

#### **Araştırma Modeli**

İSMEK tarafından düzenlenen dil kurslarına devam eden kursiyerlerin kurslara ilişkin görüşlerinin ve beklentilerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Zira nitel araştırmalar diğer insanların deneyimlerine ilişkin okuyucuların kavrayış geliştirmelerini ve duyarlık kazanmalarını sağlayabilmektedir (Knafl ve Howard, 1984). Nitel araştırma, dünyayı incelerken yorumcu bir yaklaşım kullanılmasını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle, olgular doğal çevrelerinde incelenerek insanların onları nasıl anlamlandırdıkları veya yorumladıkları ortaya çıkarılmalıdır (Denzin ve Lincoln, 2005).

Bu araştırmada Moustakas'ın (1994) önerdiği fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Buna göre, çok sayıda bireyin bir fenomene ilişkin ortak deneyimlerinin anlaşılması amaçlandığından araştırma probleminin fenomenolojik yöntem ile sınırlanabileceğine karar verilmiştir. Kavramsal çerçevede çalışma konusu fenomen ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bunun yanında, fenomenolojinin felsefi varsayımlarının karşılanması ve katılımcıların çalışma konusu fenomeni nasıl gördüklerini tam olarak açıklanması için parantez içine alma (fenomenolojik indirgeme) tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar kişisel deneyimlerini mümkün olduğu kadar parantez içine alarak araştırma ve yorumlama sürecini yürütmüştür.

Çalışma grubu fenomeni deneyimleyen katılımcılardan oluşturulmuş, derinlemesine ve çoklu görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcıların çalışma konusu fenomene ilişkin deneyimleri ile bu deneyimler üzerinde etkili olan bağlamların ve durumların betimlenmesini sağlayacak sorular hazırlanmıştır. Bunların yanında açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Fenomenolojik veri analizi için görüşme deşifreleri gibi veriler incelenmiş ve katılımcıların fenomeni nasıl deneyimlediklerine ilişkin anlayış kazandıracak önemli ifadeler, cümleler veya alıntılar saptanmıştır. Ardından bu önemli ifadeler temalar altında toplanarak anlam öbekleri oluşturulmuştur. Önemli ifadeler ve temalar yardımıyla katılımcıların fenomeni nasıl deneyimledikleri betimlenmiştir (dokusal betimleme). Bunlar ayrıca, katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerini etkileyen bağlamların veya durumun betimlenmesi için de kullanılmıştır (yapısal betimleme). Son olarak, katılımcıların İSMEK’le ilgili deneyimleri ile bu deneyimleri biçimlendiren İSMEK’i seçme nedenleri ile sonuç beklentilerine ilişkin betimlemeler yapılarak çalışma konusu fenomenin özünü yansıtan bileşik (kompozit) betimlemelere ulaşılmıştır (Moustakas, 1994)

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu İSMEK’te sunulan İngilizce, Almanca, Fransızca, Korece ve Japonca dil programlarına devam eden 25 kursiyer oluşturmaktadır. Bu durum en uygun veri büyüklüğünü sağlamanın yanında veri kaybını azaltabilmekte ve kategorilerin doygunluğa ulaşmasını sağlayabilmektedir. Zira Morse’a göre (1991) doygunluk (saturation) ve tekrarlamalar çalışma grubunun büyüklüğü için kanıt niteliğindedir. Başka bir deyişle, veri doygunluğu kategorilerdeki verilerin tekrarlanmalarına yol açmaktadır. Tekrarlamalar ise araştırmanın kapsamlılığı ve tamlığını göstermektedir (Morse, 1991). Bu çalışmada, farklı bakış açısı ve özgeçmişe sahip katılımcıların deneyimlerini adil ve dengeli bir şekilde yansıtabilmek için farklı cinsiyet, yaş, meslek, eğitim, gelir ve dil programlarına devam eden kursiyerler araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Bu husus aynı zamanda nitel araştırmalarda inandırıcılığın ölçütlerinden biri olan veri çeşitlemesi koşulunu karşılamaktadır (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Coyne (1997) yorumcu geleneğin genellenebilirlik varsayımından kaçınması nedeniyle bütün çalışma gruplarının aslında amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlendiğini ileri sürmektedir. Yine de maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre katılımcılar rastgele örnekleme yoluyla çalışma grubuna seçilerek (Patton, 2002) araştırmacı önyargısına karşı önlem alınmıştır. Araştırma bulgularının farklı bağlamlara aktarılabilirliğini sağlamak için katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur (Guba, 1981). Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

No	Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Kat. Dil K.	Çal. Dur.	Gelir Dur.	Med. H.
1	KF1	K	23	Lisans	Fransızca	İş Arıyor	-	Bekar
2	KF2	E	19	Lisans Öğr.	Fransızca	Çalışmıyor	-	Bekar
3	KF3	K	44	Lisans Öğr.	Fransızca	Çalışmıyor	3000	Dul
4	KF4	K	25	Lisans Öğr.	Fransızca	Çalışıyor	2000	Bekar
5	KF5	K	19	Lisans Öğr.	Fransızca	Part Time	500	Bekar
6	KK6	K	37	Ön Lisans	Korece	Çalışıyor	3500	Dul
7	KK7	E	20	Lisans Öğr.	Korece	Part Time	200	Bekar
8	KK8	K	21	Lisans	Korece	Part Time	700	Bekar
9	KK9	K	17	Lisans Öğr.	Korece	Çalışmıyor	-	Bekar
10	KK10	E	19	Lisans Öğr.	Korece	Çalışmıyor	-	Bekar
11	KJ11	K	19	Lisans Öğr.	Japonca	Part Time	300	Bekar
12	KJ12	K	36	Yüksek Lisans	Japonca	Çalışmıyor	-	Bekar
13	KJ13	K	39	Ön Lisans	Japonca	Çalışıyor	2000	Bekar
14	KJ14	Er	24	Lisans	Japonca	Part Time	350	Bekar
15	KJ15	Er	27	Lisans	Japonca	Çalışıyor	5000	Bekar
16	KA16	K	22	Lisans	Almanca	Çalışmıyor	-	Bekar
17	KA17	K	41	Lisans	Almanca	Çalışmıyor	-	Evli
18	KA18	E	23	Lisans Öğr.	Almanca	Çalışmıyor	-	Bekar
19	KA19	K	27	Lisans	Almanca	Çalışmıyor	-	Bekar
20	KA20	E	23	Lisans	Almanca	Çalışıyor	1500	Bekar
21	Kİ21	K	26	Lisans	İngilizce	Çalışıyor	2500	Evli
22	Kİ22	E	27	Lisans Öğr.	İngilizce	Çalışıyor	2000	Bekar
23	Kİ23	K	44	Lisans	İngilizce	Çalışmıyor	-	Bekar
24	Kİ24	K	63	Lisans	İngilizce	Emekli	2000	Bekar
25	Kİ25	E	21	Lisans Öğr.	İngilizce	Çalışmıyor	-	Bekar

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların yaşı 17-63 arasında değişmektedir. Öğrenim durumları lise öğrencisi ve yüksek lisans mezuniyeti arasındadır. Katılımcıların yarısı işsizdir. Gelir durumları en çok 5000 TL, bazılarının ise hiç geliri yoktur. Yarı zamanlı çalışanların aylık gelirleri 200-700 TL arasında değişmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bekarıdır.

**Veri Toplama Aracı**

Verilerin toplanabilmesi için İstanbul Büyükşehir Belediyesi İnsan Kaynakları Müdürlüğü’nden ve İSMEK’ten gerekli yasal izinler alınmıştır. Yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerine ilişkin önceki çalışmalarının incelenmesi ve İSMEK’in yönetici ve kursiyerleriyle görüşmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu türden uzun süreli irtibatlar aynı zamanda nitel araştırmanın inandırıcılığını sağlama koşulları arasında sayılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1986). Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler katılımcıların iznine bağlı olarak ses kayıt cihazı ile veya yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Yeterli verinin toplanmasını sağlamak amacıyla tekrarlı sorgulamalar yapılmıştır. Sorular katılımcılar tarafından



anlaşılmadığı farklı şekillerde sorulmuştur (Shenton, 2004). Nitel araştırmalarda inandırıcılık ölçütlerinden biri olan katılımcı onayını almak için katılımcılardan görüşme deşifrelerini kontrol etmeleri istenmiştir. Bu şekilde deşifreler ile katılımcıların deneyim ve yorumlamaları arasında uyum olup olmadığı incelenmiştir (Guba, 1981). Katılımcılar bazı sorularda birden fazla görüş belirtmişlerdir.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Temellendirilmiş kuram ve etnografi gibi nitel araştırma yöntemlerinden farklı olarak içerik analizinin doğrudan herhangi bir felsefi veya bilimsel disiplinle ilişkisi bulunmamaktadır. Bu nedenle bazı yöntembilimciler tarafından nitel araştırma yöntemleri arasında sayılmamaktadır (Creswell, 2007; Hancock, 2002). Bununla birlikte, Babbie (2006, 304) içerik analizini “kaydedilmiş insan iletişiminin incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. İçerik analizi özünde bir kodlama işlemidir; başka bir ifadeyle ham verileri standart biçimlere dönüştürmektir (Babbie, 2006). Bu nedenle nitel içerik analizi, fenomenolojik araştırma modeli içinde veri analiz tekniği olarak kullanılmıştır. Bu bakış açısı kullanılarak ham veriler metinlere dönüştürülerek kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlamalar temalara dönüştürülmüştür. Metin içeriklerinin ortak noktaları ortaya çıkarılmış ve temalara dağıtılmıştır (Berg, 2001). Toplanan veriler araştırmacılarından biri tarafından metinlere dönüştürülmüştür. Ardından her iki araştırmacı belirli aralıklarla bir araya gelerek kodlamaları yapmış, temaları, kategorileri ve alt kategorileri oluşturmuş ve bulguları yorumlamışlardır. Shenton (2004) bu tür toplantıları inandırıcılık ölçütleri arasında saymaktadır. Zira işbirlikçi oturumlar alternatif yaklaşımların ve süreçte meydana gelebilecek olası sorunların tartışıldığı, araştırmacıların önyargı ve yorumlamaları hakkında farkındalık geliştirdikleri bir platform olarak işlev gösterebilmektedir. Bunun yanında, Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası uzlaşmanın iç tutarlığı sağladığını belirtmektedir. Bu araştırmada kodlayıcılar arası uzlaşma % 84 olarak bulunmuştur.

### **Bulgular**

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlara içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen tema ve alt temalar aşağıda başlıklar olarak verilmiştir.

### **İSMEK ile Nasıl Tanıştım!**

Katılımcıların “İSMEK ile nasıl tanıştınız?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan frekanslar, alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

*İSMEK ile Nasıl Tanıştım Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar*

Ana Tema	Alt Temalar	F
İSMEK ile Nasıl Tanıştım?	Arkadaşlar ve Tanıdıklar Aracılığıyla	9
	İnternet Üzerinden	8
	Kursiyer Tavsiyesi ile	5
	Yakın Akrabalardan	5
	Afiş ve İlanlardan	4
	Mahalledeki İSMEK Kursundan	3
	Ortam Konuşmalarından	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların İSMEK’le en çok arkadaş ile akraba gibi tanıdıkları aracılığıyla ve internet üzerinden tanıştıkları görülmektedir. Katılımcıların bu konuya ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Kendimi geliştirmek için bir dil kursu arıyordum. Kurslara bakmaya başladım. A1-A2 için para vermek istemiyordum. Temel seviyeyi parasız halletmek istiyordum. Okuldan bir arkadaşım İSMEK’in dil kursları olduğunu söyledi. İnternette incelmeye başladım. Baktım Fransızca da var. Ve yeni kayıt alıyor. Eylülde başvurduğum ve kabul edildim. KF5

“İSMEK’le Fatih Belediyesinin billboardlarındaki İSMEK tanıtım afişleri sayesinde tanıştım.” KK6

“İSMEK kurslarını internet üzerinden araştırırken rastladım. Google keman kursu diyince İSMEK kursu karşıma çıktı.” KK7

“Annem İSMEK’in kurslarına gitmişti. Ablam da Japonca kursuna gelmişti.” KK8

“İSMEK’le internette tanıştım. Korece kurslarına gitmek için internette araştırma yapıyordum. İSMEK karşıma çıktı. Ben de başvurduğum.” KK10

“Evimin yukarısında İSMEK vardı bu şekilde tanıştım” KJ11

“İnternet üzerinden. Kurs arıyordum. Buraya gelen başka arkadaşlar da vardı. Onlardan dil kursu olduğunu da öğrenince onların tavsiyesi ile geldim” KJ13

“Afiş reklamlarında gördüm. Önce kuzenim için baktım. Kuzenim pasatacılık kursuna başladı. Sitesini inceleyince 14 çeşit dille ilgili dil öğrenme kursunun olduğunu gördüm.” Kİ22

**Neden İSMEK?**

Katılımcılara “İSMEK’e geliştiren nedeniniz nedir?” ve “İSMEK’i neden seçtiniz?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların İSMEK kurslarına gelme nedenleri aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*Neden İSMEK Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar*

Ana Tema	Alt Temalar	F
Neden İSMEK?	Ücretsiz Olması	25
	Eğitim Kalitesi	12
	Sertifika Almak	7
	İş Bulma Beklentisi	4
	Geleceğime Yatırım Yapmak	4
	Vakti Değerlendirmek	4
	Ailem İstedi	4
	Hobi Olarak Geldim	4
	Yeni Bir İş Alanı Oluşturmak	2
	Oturduğum Yere Yakın Olması	2
	Genç Yaşta Olmam	2
	Daha Sakin Bir Yaşta Olmam	1

“Neden İSMEK” temasına ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde; İSMEK kurslarının ücretsiz olması, eğitim niteliği ve sertifika alma isteğinin çok etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“İSMEK'e gelmemde iş bulma isteğim etkili oldu. İSMEK'in ücretsiz ve kaliteli bir kurs olması gelmemi etkiledi. İSMEK kursunun yüksek bir ücreti olsaydı gelmezdim. Burada gelmemin tek nedeni kariyerime olumlu etkisinin olacağını düşünmemdir.” KF1

“İSMEK'e gelmemin en önemli nedeni ekonomik. İSMEK'e gelmemde kursların kalitesi de çok etkili oldu. Yaşım da etkili oldu. Ben bir yarış içinde değilim. Derslere daha sakin bakıyorum.” KF3

“Kursun düzenlenme zamanı da bu kursa gelmemde etkili oldu. Çünkü hafta sonu ve sabah. Dolayısıyla öğleden sonrası komple bana kalıyor. Bu da benim için iyi bir şey. Ücretsiz olmasından ziyade zamanın etkisi büyük. Öğleden sonra diğer işlerimle uğraşıyorum.” KK9

“Piyasadaki diğer kurslar eğitim kalitesi açısından güven vermiyor. Ayrıca bu kurs benim oturduğum yere yakın. Diğer kurslar için Kadıköy'e falan gitmem lazım. Vaktimim çoğu yolda geçecek. Bunu istemiyorum. Buranın eğitim kalitesi beni çeken en önemli neden diyebilirim.” KA15

“Gençler İSMEK'ten elde edecekleri sertifikanın kendilerine iş hayatında bir öncelik sağlayacağını düşünüyorlar. Bu nedenle de İSMEK kurslarına geliyorlar.” Kİ24

### Neden İSMEK Dil Kursu?

Katılımcıların İSMEK dil kurslarına gelme nedenleri aşağıda Tablo 4'te açıklanmıştır.

Tablo 4

*Kursiyerlerin İSMEK Dil Kursuna Gelme Nedenlerine İlişkin Oluşan Ana Temalar, Alt Temalar ve Frekanslar*

Ana Tema	Alt Temalar	F
Kariyer	İş Bulabilmek İçin	8
	Gelecekte Dilini Öğrendiğim Ülkede Eğitim Almak İçin	5
	Yurt Dışında İş Bulabilmek İçin	4
	Lisansüstü Eğitim Yapmak İçin	4
	Özgeçmişimi Güçlendirmek İçin	3
	Kariyer Belirsizliğini Azaltmak İçin	3
	Yurt Dışında Dil Sorunu Yaşamamak İçin	3
	Kariyer Değişikliği İçin	3
	Mesleğimde Daha İyi Olmak İçin	3
	Okuduğum Bölümdeki Dersleri Daha İyi Anlayabilmek İçin	2
Dilini Öğrendiğim Ülkede İş Kurmak İçin	2	
Diğer Nedenler	Hobi Olarak Geldim	4
	Dil Öğrenmeye Merakım Olduğu İçin	2
	Vaktimi Değerlendirmek İçin	2

Tablo 4'te görüldüğü üzere yabancı dil kurslarına katılmanın en önemli nedeni iş bulmadır. Katılımcılar bu durumu şöyle belirtmişlerdir:

Fransızca'yı bilmek istiyorum. İnsanlar kendi geleceklerini göremiyorlar. Gelecek belirsiz. Eğer ben 25 yaşına geldiğimde boş zamanımı ne yaptın diye kendime sorduğumda bu soruya cevap verebileceğim. İleride Türk Hava Yolları'nda işe girmek istiyorum. Bunun için de iki dil bilmem gerekiyor. İngilizce tek başına yetmiyor. İngilizceyi çok iyi biliyorum. Akıcı bir şekilde konuşuyor ve yazıyorum. Bir çok iş ilanında ikinci dil bilen tercih sebebidir yazıyor. KF2

“Korece tercümanlık işini ablam yapıyor. Ben de Koreceyi ilerletebilirsem ablam gibi onun yanında tercümanlık işi yapabilirim diye düşündüm. Yazılımda Asya ülkeleri Kore, Japonya önde oluyor. Benim yazılım merakım da var. Bu yönümü geliştirmek için de Koreceyi seçtim.” KK8

“Günümüz iş piyasasında iş yarışında bir şekilde CV'nizi ön plana çıkarmanız gerekiyor. Bunun için de bu yaşlarda başlamak gerekiyor. Bundan dolayı da İSMEK'e geldim. Girişimci olmak istiyorum. Eğer girişimcilikte başarılı olamazsam finans veya bankacılık üzerine çalışmayı düşünüyorum.” KJ11

“Almancanın bilinmesi benim okuduğum bölüm açısından önemli Almanya’da yüksek lisans yapmak istiyorum. O nedenle de bu kursa geldim. Beklentilerimin üzerinde kaliteli bir eğitim olması da buraya gelmemde etkili oldu.” KA18

Vakti değerlendirme, eğlenme ve dil öğrenme merakı katılımcıların İSMEK Dil Kurslarına gelmelerine etki eden diğer nedenler arasında sayılabilir. Diğer nedenler temasına verilen yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“... ben Koreceyi merak ettiğim için bu kursa geldim. Televizyonlarda izlediğim oyunlarda Koreli oyuncular dikkatimi çekiyordu. Sanki Koreceye merakım biraz da o şekilde başladı.” KK7

“Dil öğrenmeyi seven bir insanım. 11 yaşında bir Kore dizisi izlemiştim. onların dili hoşuma gitti. Ondan sonra sürekli Korece videolar izledim.” KK9

“Japonca ilgi alanlarımdan biri. İşten ziyade bir hobi olarak. Seviyorum Japonca’yı.” KJ15

### İSMEK'ten Aldığınız Eğitim Sizi Nasıl Etkileyecek?

Katılımcıların "İSMEK kursunu tamamladıktan sonra İSMEK'ten aldığınız eğitimin sizi nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların çözümlenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*İSMEK Eğitimi Sayesinde Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar*

Ana Tema	Alt Temalar	F
İSMEK Eğitimi Sayesinde	İyi Seviyede Yabancı Bir Dile Sahip Olacağım	12
	İş Bulma Şansım Artacak	9
	Özgüvenim Yükselinecek	5
	Dilini Öğrendiğim Ülkeye Gideceğim	3
	Daha İyi Bir İşe Geçme Olanağı Elde Edeceğim	3
	Hayallerime Ulaşabileceğim	3
	Kişisel Gelişimim Artacak	3
	Sertifika Sahibi Olacağım	3
	İşimde Daha İyi Olacağım	2
	Bir Etkisi Olacağını Düşünmüyorum	2

Kursiyerlerin İSMEK dil kursundan beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Kursiyerler İSMEK dil kursları sayesinde; iyi seviyede yabancı bir dile sahip olacaklarını, iş bulma şanslarının artacağını, kendilerine olan özgüvenlerinin artacağını, iş değiştirme olanağı elde edeceklerini ve mevcut kariyerlerinde daha başarılı olacaklarını düşünmektedirler. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Özgüvenimi yükseltecek. Dil öğrenmek çok önemli. Özgüvenimin artmasında çok büyük etkisinin olacağını düşünüyorum.” KF5

“Bu eğitim konuşma becerimi artıracığı için insanlarla iletişimim daha da artacak. İletişim benim yaptığım iş için çok önemli.” KF6

“...kariyer değiştirmeme olanak tanıyacak. Daha tatmin olabileceğim bir işe geçmemi sağlayacak.” KK8

“Hayallerime daha da yaklaşmamı sağlayacak. Yedi aydır İSMEK Korece kursuna geliyorum. Kore'de ikinci üniversite okuma fikri bu kursta gelişti. Bu hedefe ulaşacağıma da inanıyorum.” KK10

“Şu anda hiç bilmediğim bir dilde artık konuşmaları anlayabiliyorum. Kitap okuyorum. İleride Japon üniversitelerinde çalışabilirim.” KJ15

### İSMEK Dil Sertifikası

Katılımcıların "İSMEK'ten aldığımız sertifikanın iş yaşamında size ne gibi avantajlar/ayrıcılıklar sağlayacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

#### İSMEK Dil Sertifikası Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar

Ana Tema	Alt Temalar	F
İSMEK Dil Sertifikası	Dil Bildiğimi Kanıtlamamı Sağlayacak	10
	Rakiplerime Göre Avantajlı Olmamı Sağlayacak	9
	İşime Yarayacağımlı Düşünmüyorum	4
	İş Piyasasında Saygınlığı Olan Bir Sertifika	3
	Bir Geçerliliği Yok	3
	Uluslararası Geçerliliği Olsa Daha Güzel Olur	2

Katılımcıların büyük çoğunluğu, İSMEK dil sertifikası sayesinde yabancı bir dili bildiklerini kanıtlayabileceklerini ve rakiplerine göre daha avantajlı olacaklarını düşünmektedirler. Bazı katılımcılar bu sertifikanın bir işe yaramayacağını ve geçerliğinin olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Bu branşta aldığım sertifikanın benim bir işime yarayacağını düşünmüyorum. Ben buraya A1, A2 sertifikası alayım düşüncesiyle gelmedim. Ben daha çok vaktimi değerli geçirmek ve bu dili konuşabilmek için geldim. Fiilen konuşabilmek benim için yeterli." KF4 düşünüyorum. Bazı yerler sizin konuşabiliyor olmanızla ilgilenmiyor. Bunu belgelendirmenizi de istiyor. Bu nedenle bu belgenin CV'imde bulunması iyi olacak. KK8

“Benim eğitim aldığımı gösterecek. Ben bir kursa gitmişim, vaktimi harcamışım, bir dil öğrenmişim. Bu da benim iş ararken rakiplerime göre daha avantajlı olmamı sağlayacaktır.” KK9

“Evet getirir. Bazı iş yerlerinde dil bilmek önem kazanıyor. Hem Türkiye’de hem başka ülkelerde iş bulmamda katkısı mutlaka olacaktır. Almanya’da yüksek lisans yapmak istiyorum. Bu sertifikanın bunun içinde bir etkisinin olacağına inanıyorum.” KA18

O açıdan kesinlikle fark katar. Sertifikası olmayanlardan farkım olur. Ama uluslararası sertifikası olanların avantajı daha fazla olacaktır. Ama benim için fiilen öğrenmek daha önemli. İSMEK’ sertifikası uluslararası geçerliliği olan bir sertifika olsa o zaman bu binayı tutamazdın. Aşırı talep olurdu. Tabi uluslararası geçerliliği olan bir sertifika verse İSMEK çok güzel olur. KA20

“Aldığım belge sayesinde Katar Hava Yolları İşletmesine başvurduğum Beni kabul ettiler. İSMEK dil sertifikası ve dil pasaportu bana bunu sağladı.” Kİ22

### İSMEK’in Kişisel Yaşamıma Etkileri

Katılımcıların “İSMEK’ten aldığınız eğitimin kişisel yaşamınıza etkileri neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtların çözümlenmesiyle ulaşılan sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

#### *Kişisel Yaşamıma Etkileri Temasına İlişkin Alt Temalar ve Frekanslar*

Ana Tema	Alt Temalar	F
Kişisel Yaşamıma Etkileri	Sosyalleşmemi Sağlıyor	15
	Ailemle Daha Mutlu Vakit Geçiriyorum	3
	Yaşama Bağlanmamı Sağladı	3
	Daha Düzenli Bir Yaşamım Oldu	3
	Farklı Mesleklerden İnsanlarla Tanışıp Onların Meslekleri Hakkında Bilgi Edindim	3
	Başka Ülkelerin Kültürlerini Öğrendim	2
	İstanbul’a Alışmamı Sağladı	1
	Öğrendiklerimle Çevreme Yardımcı Oluyorum	1

Tablo 7 incelendiğinde, dil kurslarının kursiyerlerin kişisel yaşamlarına önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Bunlar arasında; sosyalleşme gereksinimini karşılama, aile ile mutlu vakit geçirme, yaşama bağlanma, farklı mesleklerden insanlarla tanışma ve farklı kültürleri öğrenme sayılabilir. İSMEK Dil Kurslarının kişisel yaşama etkilerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

İSMEK’e gelmeden önce hayatımda önemli bir yıkım yaşadım. Hayatımı yeniden anlamlandırmamda İSMEK’in çok büyük katkısı oldu. Yaşama tekrar bağlanmamı sağladı. Çocuklarımla artık geçmişi, geçmişteki özlemlerimi değil İSMEK kursundaki öğrendiklerimi konuşuyorum. Daha

mutluyum. İSMEK sayesinde ailemle kaliteli vakit geçiriyorum. Ayrıca vaktimi verimli değerlendirmiş oluyorum. KF3

“Çevreniz gelişiyor. Değişik iş sektörlerinden insanlarla bir araya geliyorsunuz. O meslekler hakkında fikir ediniyorsunuz. Sosyal bir ortamınız olmuş oluyor. Bunlar bence kişiliğim açısından çok iyi şeyler.” KK18

“Psikolojik olarak farklı ortama girmek insanı rahatlatıyor. Ortam değiştirmek beni rahatlattı. Kafa dağıtıyorunuz. Sürekli işsiz olmanın getirdiği sıkıntıdan kurtuluyorsunuz.” KA19

“İstanbul’a çok hızlı adapte oldum. İSMEK adeta küçük bir İstanbul gibi. İstanbul fobimi İSMEK sayesinde atlattım. Şehre alışmamı sağladı.” Kİ21

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların İSMEK’le tanışmalarındaki en etkili etkenler, arkadaşlar, tanıdıklar ve akrabalar gibi kişisel ilişkiler ile İSMEK’in resmi internet sitesidir. Bunların dışında, reklam panolarına asılan afiş ve ilanların, mahallelerde açılan İSMEK kurslarının ve çeşitli toplumsal ortamlarda yapılan konuşmaların İSMEK’in tanınırlığına katkı yaptığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle kursiyerlerin eğitim programları hakkında bilgi edinme sürecinin büyük ölçüde bireysel çabalarla ve resmi olmayan yöntemlerle gerçekleştiği söylenebilir. Benzer şekilde, Balcı ve diğ. (2012) bireylerin örgütler hakkındaki bilgi edinmelerinin genellikle bireysel araştırmalar, gözlemler ile görseller ve internet kaynakları gibi resmi olmayan yollarla gerçekleştiğini belirtmektedirler.

Dünyadaki belediyeler tarafından sunulan ücretsiz eğitim hizmetleri örneklerinde (Rausch, 2003; Stenberg, 2005) olduğu gibi, İSMEK tarafından sunulan eğitim programlarının ücretsiz olmasının en önemli seçim nedeni olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında, kurslarda verilen eğitimin nitelikli olduğu algısı ve kursu bitirenlere verilen sertifika, kursiyerlerin İSMEK’i tercih etmelerini etkileyen önemli nedenler arasında sayılabilir. Yapılan çeşitli araştırmalar da İSMEK kurslarında verilen eğitimlerin niteliğinden kursiyerlerin memnun olduğunu göstermektedir (Çelik, 2011; Kalaycı, 2014, Nursaç İncekaş, 2015; Yapıcı, 2010). Ayrıca iş bulma beklentisi, kariyerine yatırım yapma, vakti değerlendirme ve ailenin yönlendirmesi İSMEK’in tercih edilmesinde etkili olan diğer nedenler arasında sayılabilir.

İSMEK dil kurslarının seçilme nedenleri arasında ise, iş bulma beklentisi, kendini geliştirme, kariyer hedeflerini gerçekleştirme, sahip olduğu meslekte tutunabilme ve öğrendiği dilin konuşulduğu ülkelerde sorun yaşamamak şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen bulguların alanyazındaki bulgularla benzerlik gösterdiğini belirtmek olasıdır. Örneğin, Altıntaş (2007) yapmış olduğu çalışmada kursiyerlerin; boş vakitlerini değerlendirmek, arkadaş ve çevre edinmek, bir sanat ve meslek branşında öğrenim görmek, kendilerini geliştirmek, mesleklerinde ilerlemek, iş/atölye kurmak, yeni bir meslek edinmek, aile bütçesine katkı sağlamak gibi nedenlerle



İSMEK'i tercih ettikleri bulgusuna ulaşmıştır. Tercih nedenlerinin büyük ölçüde kariyerle ilgili ekonomik nedenlerden oluşması, yerel yönetimlerce sunulan eğitim hizmetlerinde yerel sosyo-ekonomik sorunların giderilmesi ve beceri eksikliklerinin kapatılması gibi ekonomik amaçların öne çıktığı yönündeki tartışmaları desteklemektedir (Jarvis, 2004; Virgona ve Brown, 2006; Waterhouse).

Katılımcıların hemen hemen tamamına yakınının, İSMEK dil kurslarında almakta oldukları eğitimi tamamladıklarında hedeflere ulaşma umudu taşıdıkları görülmektedir. Katılımcıların dil eğitimi sayesinde iyi bir yabancı dile sahip olacaklarını, iş bulma şanslarının artacağını, özgüvenlerinin yükseleceğini ve yurt dışına daha rahat seyahat edebileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, İSMEK eğitimi sayesinde katılımcıların istihdam edilebilirliklerini yükseltecek bilgi ve becerilere kavuşmayı beklediklerini belirtmek mümkündür. Bu noktada, Andersson ve Wärvik (2012) yerel yönetimler tarafından sağlanan mesleki eğitim programlarının katılımcıların bilgi ve beceri düzeylerini yükselterek işgücü piyasasının kısa vadeli istemlerinin karşılanmasına katkı sağlayabileceğini ileri sürmektedir. Bunun yanında, bu tür kurslara genç işsizliğin yoğun olduğu Türkiye gibi ülkelerde istihdam edilebilir olma çabasındaki işgücüne katılmamış kişilerin ilgi göstermesi beklenebilir (Öksüz, 2007). Öte yandan nüfusun görece daha yaşlı olduğu Finlandiya gibi ülkelerde ise bilgi ve becerileri eskimiş, istihdam edilebilir kalma çabasındaki orta yaş ve üzeri kişilerin kurslara ilgi gösterdiği belirtilebilir (Siivonen ve Isopahkala-Bouret, 2016).

Bununla birlikte, eğitim programlarının istihdam edilebilirliğe katkı sağlaması için geçerli ve yaygın kabul gören bir sertifikayla desteklenmesi gerektiğini ileri süren araştırmacılar bulunmaktadır (de los Ríos-Carmenado, Díaz-Puente ve Martínez-Almela, 2011). Bu araştırma bulgularına göre, katılımcıların büyük çoğunluğu İSMEK dil sertifikasının değerli olduğunu ve kariyerlerine katkısı olacağını düşünürken, bir kısmı da bir geçerliliğinin olmadığını ve kariyerlerine katkısının olacağını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak, Xu ve Trimble (2016) eğitim sertifikalarının her zaman maddi anlamda olumlu sonuçlar sağlamayabileceği, ancak katılımcıların istihdam edilebilme olasılığını yükseltebileceği bulgusuna ulaşmıştır. Zira sertifika programları genellikle işgücüne yeni katılan gençler veya sektör değiştirmek isteyen yetişkinlerce istenmektedir. Her iki durumda da sertifikalar kısa vadede yüksek maddi kazancı garantilememektedir (Xu ve Trimble, 2016). Başka bir deyişle, sertifikasyonun maddi getirileri uzun vadede daha yüksek olduğundan bazı katılımcı değerlendirmelerinin olumsuz olabileceği belirtilebilir.

Mesleki eğitim programlarını yalnızca kursiyerlerin refahını geliştirme amaçlı ekonomik bir etkinlik olarak betimlemek toplumsal etkilerinin yadsınmasına yol açabilmektedir (Abdi ve Kapoor, 2009). Bu durumla ilgili olarak, kursiyerlerin tamamı İSMEK kurslarının kişisel yaşamlarına olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu katkıları; yeni arkadaşlar edinme, sosyalleşme, yaşama bağlanma, aile ilişkilerine olumlu yönde katkı, düzenli bir yaşam ve farklı kültürleri tanıma

biçiminde sıralanabilir. Bu bulguların alanyazındaki geçmiş çalışmaların bulgularını desteklediğini söylemek olanaklıdır. Örneğin, Prins, Toso ve Schafft (2009) yaygın eğitimin yetişkinlerin kişiler arası ilişkilerini güçlendirdiğini, sorunlarının çözümünde toplumsal desteğe daha kolay ulaşabildiklerini ve psikolojik sağlıklarına olumlu etkilerde bulunabildiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Kursiyerlerin İSMEK'in eğitim programları hakkında, çoğunlukla bireysel çabalar ile resmi olmayan yollardan bilgi edindikleri anlaşılmaktadır. İstanbul Büyükşehir Belediyesince İSMEK'in marka konumlandırmasının tekrar yapılmasıyla reklam ve tanıtım etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, İSMEK'in daha da tanınır duruma gelmesini sağlayacaktır.
2. Kursiyerlerin ekonomik beklentileri ve istihdam edilebilme olasılıklarını artırabilme umutları, İSMEK kurslarına gelmelerinde oldukça etkili olduğu belirtilebilir. Bu doğrultuda yerel yönetimlere buldukları bölgedeki ekonomik sunumun gereksinimlerine uygun kursları nicelik ve nitelik olarak artırmaları önerilebilir.
3. Kursiyerlerin büyük çoğunluğu İSMEK sertifikasını önemsemektedir. Dolayısıyla bu tür kursları bitirenlere verilen sertifikaların ulusal ve uluslararası alanlarda geçerliğini ve saygınlığını artıracak çalışmaların yerel yönetimlerce yapılması, kurslara olan ilginin daha da artmasını sağlayacaktır.
4. Bireylerin sorunları karşısında gereksinim duydukları toplumsal desteğe ulaşabilmelerinde ve psikolojik sağlıklarını koruyabilmelerinde İSMEK'in olumlu katkısının olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yerel yönetimlerce yapılan yaygın eğitim etkinlikleri merkezi yönetimlerce desteklenmelidir.
5. Yerel yönetimlerce düzenlenen yaygın eğitim kurslarını bitirenlere verilen sertifikaların bireylerin istihdam edilebilirliklerine ne derece katkısının olduğunu araştıran çalışmalar yapılabilir.

#### **Kaynakça**

- Abdi, A. A., and Kapoor, D. (2009). Global perspectives on adult education: An introduction. In: Ali A: Abdi and Dipa Kapoor (Eds.). *Global perspectives on adult education*, (pp. 1-16). New York: Palgrave MacMillan.
- Albrecht, J.; van den Berg, G. J., and Vroman, S. (2004). *The knowledge lift: The Swedish adult education program that aimed to eliminate low worker skill levels*, Working Paper, IFAU - Institute for Labour Market Policy Evaluation, No. 2004:17.

- Altıntaş, M. (2007). *İSMEK Türk kitap sanatları sempozyumu sonuç bildiriler kitabı*, İstanbul: İSMEK Yayınları.
- Andersson, E., and Wärvik, G. B. (2012). Swedish adult education in transition? Implications of the work first principle. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(1), 90-103.
- Andersson, P., Fejes, A., and Ahn, S. E. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 57-71.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75.
- Babbie, E. R. (2006). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Journal of Educational Sciences Research)*, 2(2), 47-74.
- Belen, M. (2016). *Yaygın eğitim yoluyla bilişim teknolojileri alanında mesleki eğitim alan bireylerin iş umudu, sosyal destek, denetim odağı ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences (Fourth edition)*. Needham Heights, MA: A Pearson Education Company.
- Boone, E. J., Safrit, R. D. and Jones, J. (2002). *Developing programs in adult education: A conceptual programming model*. Long Grove, Ill: Waveland Press, Inc.
- Castells, M. (1977). *The urban question: A marxist approach*, (Trans. Alan Sheridan). London: Edward Arnold.
- Castells, M. (1978). Towards a political urban sociology. In Michael Harloe (Ed), *Captive cities*, (pp.61-78). New York: John Wiley&Sons.
- Chisholm, L. (2000). *Towards a revitalisation, of non-formal learning for a changing europe*. Report of The Council of Europe Youth Directorate Symposium of Non-Formal Education, Strasbourg.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Christiansen, N. F., and Petersen, K. (2001). The dynamics of social solidarity: the danish welfare state, 1900-2000. *Scandinavian Journal of History*, 26(3), 177-196.
- Çelik, F. (2011). *Yerel yönetimlerin sanat eğitimindeki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- de los Ríos-Carmenado, I., Díaz-Puente, J. M., and Martínez-Almela, J. (2011). The effect that project management certification has on employability: agents' perceptions from Spain. In *International Conference on Advances in Education and Management* (pp. 35-47). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eser, A. (2010). *Belediyelerin mesleki yaygın eğitimdeki rolü: İsmek örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstriyel İlişkiler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Fidan, N. ve Erdem, M. (1991). *Eğitime giriş*. İstanbul: Peryal Matbaası.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Geddes, M. (2014). Neoliberalism and local governance: Radical developments in Latin America. *Urban Studies*, 51(15), 3147–3163
- Girard M. (2018) Istanbul metropolitan municipality art and vocational training courses: A matrix for reviving arts and handicrafts, constructing local values, and reworking national culture. In: Girard M., Polo JF., Scalbert-Yücel C. (Eds) *Turkish cultural policies in a global world*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Goldfrank, B., and Schrank, A. (2009). Municipal neoliberalism and municipal socialism: Urban political economy in Latin America. *International Journal of Urban and Regional Research*, 33(2), 443-462.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Hancock, B. (2002). *Trent focus group: An introduction to qualitative research*. Nottingham: University of Nottingham.
- Hebborn, K. (2010). Municipal commitment to continuing education and vocational training: Redefining the extent and form of public responsibility in German cities and municipalities. *Journal AED*, 74.
- Hillage, J., and Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London: DFEE.

- IBE. (2010). *World data on education: Brazil* (Seventh Edition 2010-11). International Bureau of Education. UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Brazil.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- İSMEK (2017). *Misyon, vizyon, kurumsal tarihçe ve branş rehberi*. ibb.gov.tr adresinden elde edilmiştir.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3<sup>rd</sup> Edition). London: RotledgeFalmer.
- Kalaycı, S. (2014). *İstanbul büyükşehir belediyesi sanat ve meslek eğitimi kurslarında verilen ciltleme dersinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karakütük, K. (2016). *Eğitim planlaması* (2. Baskı). Ankara: PegemAkademi.
- Kamu Yönetimi Araştırma Projesi. (1992). *Kamu yönetimi araştırması: Yerel yönetimler araştırma grubu raporu*. Ankara: TODAİE
- Keil, R. (2000). Third way urbanism: Opportunity or dead end?. *Alternatives*, 25(2), 247-267.
- Knafl, K. A., and Howard, M. J. (1984). Interpreting and reporting qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 7(1), 17-24.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu, A. (2014). *Belediyelerin gerçekleştirdiği yaygın eğitim hizmetlerinin eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Çanakkale.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 30, 73-84.
- MEB (2010). *Yaygın eğitim yönetmeliği*. meb.gov.tr sitesinden elde edilmiştir.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (Second edition)*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Miller, K. (2002, June). *Advantages and disadvantages of local government decentralization*. In Presentation to the Caribbean conference on 'Local Government and Decentralization', Ocean International Hotel, Georgetown Guyana (pp. 25-28).
- Morse, J. M. (1991). Strategies for sampling. In: J. M. Morse (Ed.). *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*, (pp. 127-145). London: Sage Publications.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Murat, S. (2009). *Dünden bugüne İstanbul'da yaygın eğitim*. İstanbul: İTO Yayınları.
- Nair, J. (2006). Social municipalism and the new metropolis. In Mary E. John, Praveen Kumar Jha and Surinder S. Jodhka (Eds). *Contested transformations: changing economies and identities in contemporary India*, (pp. 125-146). New Delhi: Tulika Books.
- Nursaç İncekaş, G.S. (2015). *İSMEK kurslarında uygulanan deri giyim aksesuarları programının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Nyerere, J. (1974). *Man and development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Öksüz, N. (2007). *Mesleki eğitim kurslarının kadınların istihdam edilebilirliğine katkısı ve İşkur'un üstlenebileceği roller*. Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Öztürk, H. ve Gül, H. (2012). *Sosyal belediyeçilik sosyal devlete ve sosyal haklara bir alternatif mi?* Sosyal haklar Ulusal Sempozyumu-4 Bildirileri. İstanbul: Petrol-İş Yayını.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (Third Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Prins, E., Toso, B. W., and Schafft, K. A. (2009). "It feels like a little family to me" social interaction and support among women in adult education and family literacy. *Adult Education Quarterly*, 59(4), 335-352.
- Rausch, A. (2003). A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability and visibility. *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 518-532.
- Seyd, P. (1990). Radical Sheffield: from socialism to entrepreneurialism. *Political Studies*, 38(2), 335-344.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Siivonen, P., and Isopahkala-Bouret, U. (2016). Adult graduates' negotiations of age (ing) and employability. *Journal of Education and Work*, 29(3), 352-372.
- Stenberg, A. (2005). Comprehensive education for the unemployed—evaluating the effects on unemployment of the adult education initiative in Sweden. *Labour*, 19(1), 123-146.

- Sullivan, S. E., and Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35(6), 1542-1571.
- Tepe, A. (2007). *İstanbul büyükşehir belediyesinin yaygın eğitim uygulaması: İSMEK* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcı, B. (2010). *Yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi kapsamında verdiği bilgisayar eğitimlerinin değerlendirilmesi (İsmek Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yıldız A. (2012) Transformation of adult education in Turkey: From public education to life-long learning. In İnal K., Akkaymak G. (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey*. New York: Springer.
- Waterhouse, P., Virgona, C., and Brown, R. (2006). *Creating synergies: Local government facilitating learning and development through partnerships*. Support Document. National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Torres, C. A. (1994). Paulo Freire as Secretary of Education in the municipality of São Paulo. *Comparative Education Review*, 38(2), 181-214.
- Tufford, L., and Newman, P. (2012). Bracketing in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 11(1), 80-96.
- Waldow, F. (2009) Undeclared imports: silent borrowing in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Welsh, T., and McGinn, N.F. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* International Institute For Educational Planning, UNESCO.
- Xu, D., and Trimble, M. (2016). What about certificates? Evidence on the labor market returns to nondegree community college awards in two states. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 272-292.



## Trainee Opinions about Non-Formal Education Activities of Local Governments: The Case of ISMEK Language Courses

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	04.03.2018	12.10.2018	12.12.2018

**Mehmet Hilmi Koç** <sup>1</sup>  
Istanbul Metropolitan Municipality

**Tuncer Fidan** <sup>2</sup>  
Burdur Mehmet Akif Ersoy University

### Abstract

The aim of this study was to find out opinions and expectations of the trainees regarding the language courses offered in the Art and Vocational Training courses by the Metropolitan Municipality of Istanbul (ISMEK). A qualitative, descriptive, phenomenological design was used in this study. Purposeful sampling method was adopted to form the study group. While conducting purposeful sampling, maximum variation sampling strategy was used to ensure an adequate selection from a wide range of cases. The study group consisted of 25 trainees enrolled in language courses offered by the Fatih sub-office of ISMEK. The data was gathered from volunteer participants through semi-structured interviews. For this purpose, a semi-structured interview form was developed. The data was then analyzed by using the content analysis technique. According to the results of the study, the free language training offered by ISMEK was the most important reason preferred by participants. The quality of the courses and the certificates granted to trainees by ISMEK were also important reasons of preference. Trainees were found to have enrolled in these courses for economic purposes such as gaining advantage in finding a job, self-development, realizing career goals, sustaining their current professions and not having problems abroad. A majority of the participants thought that the ISMEK certificate should have a positive impact on their careers. ISMEK's offer of socialization opportunities was found to be the most important contribution to the participants' personal lives.

**Keywords:** Non-formal education, local governments, employability, certificate.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Internal Auditor, Internal Audit Department, E-mail: kocmehmethilmi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6259-173X>

<sup>2</sup>Internal Auditor, Internal Audit Department, E-mail: tuncerfidan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9954-1004>



## **Purpose and Significance**

The Art and Vocational Training Courses by the Metropolitan Municipality of Istanbul (ISMEK) offers its activities under Lifelong Learning Directorate of Metropolitan Municipality Department of Human Resources. Legal bases of the activities of ISMEK are Metropolitan Municipality Law (No. 5216), Non-formal Education Regulation of Ministry of National Education and Directive of General Directorate of Lifelong Learning on Collaborative Works. ISMEK defines itself as a complementary non-formal education organization aiming at raising Istanbul citizens' cultural accumulations, improving their vocational and artistic skills, equipping them with city culture and skills for city life, contributing to their income generation and employability.

Local governments are local public service units that are expected to respond to technological and economical changes faster than large central bureaucracies. This characteristic quickly provides them with advantages in terms of compensating negative local effects of central workforce planning and developing solutions for unpredictable problems. For this reason, the opinions of trainees attending these courses can be queried in order to reveal their opinions and experiences about their motivation for attendance, expectations and results of the courses. Particularly, examining the experiences of those who attend the courses for economical purposes may provide cues for the current state of education-employment relationship and individual career planning attempts. Importantly, previous studies on educational activities of local governments have mostly tended to be conducted by researchers from non-educational disciplines. Studies in educational sciences on the educational function of local governments mostly consists of program evaluations of courses (Kalaycı, 2014; Nursaç İncekaş 2015; Yapıcı, 2010) and examination of municipal educational activities in terms of educational administration (Kuzu, 2014). Studies in educational sciences based on direct trainee opinions and experiences have yet to have been conducted. Accordingly, the perspective of educational sciences may enable researchers to elicit deeper interpretations of trainee experiences and to refrain from reducing their experiences into economical activities.

The aim of this study was to find out opinions and expectations of the trainees regarding the courses offered in the Art and Vocational Training Courses by the Metropolitan Municipality of Istanbul (ISMEK). To attain this aim, how the trainees became acquainted with ISMEK, what they expected to obtain from ISMEK courses, as well as, what kind of meanings they ascribed to ISMEK certificates, and how ISMEK influenced their personal lives were examined.

## **Method**

A qualitative research design was used in the study. A phenomenological method was adopted to describe the trainee experiences regarding education services offered by a local government. The study group consisted of 25 trainees enrolled in English, German, French, Korean and Japanese language courses offered by the Fatih sub-

office of ISMEK. As a measure against researcher bias, random sampling was used to select participants on a volunteer basis in such a way that maximum variation was achieved. In order to ensure the transferability of the findings of the study to different contexts, detailed information about participants was presented. Data was gathered through the use of a semi-structured interview form. Then the data gathered was analysed by using the content analysis technique.

## **Results**

According to the results of the study, the most influential factors in participants' becoming acquainted with ISMEK were personal relationships such as friends, acquaintances and relatives, and the official website. In other words, it could be stated that trainees' information seeking about training programs usually takes place through individual efforts and informal methods. It was found that free training programs offered were the most important reasons of preference. In addition, the perception regarding the quality level of the trainings offered and the certificates granted to the trainees were important reasons of preference. Several studies conducted in ISMEK have indicated that trainees are satisfied with the quality of the training offered in courses (Çelik, 2011; Kalaycı, 2014, Nursaç İncekaş, 2015; Yapıcı, 2010). Furthermore, employment expectancy, investment in career, the use of leisure time and family guidance can be cited among other reasons of preference.

Participants were found to choose ISMEK language courses due to employment expectancy, self-improvement, realizing career goals, job retention and not having a problem in the country in which target language is spoken. The reasons predominantly consist of career related factors. This fact supports the theoretical arguments implying that education activities offered by local governments mainly aim at solving local socio-economic problems and compensating skill deficiencies (Jarvis, 2004; Waterhouse, Virgona and Brown, 2006).

Almost all of the participants hoped to reach their goals after completing the courses. Participants were found to expect to have a good command of foreign language, enhance the chance of finding a job, increase their self-confidence and have no obstacle to travel. In other words, thanks to ISMEK courses, participants expected to gain certain skills and knowledge necessary for improving their employability. At this point, Andersson and Wärvik (2012) argue that vocational training programs offered by local governments can contribute to respond the short-term demands of labour market through elevating knowledge and skill levels of participants. Furthermore, young people, having not yet participated the labour market, are supposed to attend these courses to be employable in countries, such as Turkey where the youth unemployment rate is relatively high (Öksüz, 2007). On the other hand, in countries, such as Finland, where the population is relatively old, middle-aged people, whose knowledge and skills in some cases have become outdated, take an interest in such courses to remain employable (Siivonen and Isopahkala-Bouret, 2016).

However, some researchers claim that educational programs should be complemented by a valid certificate which contributes to the trainees' employability (de los Ríos-Carmenado, Díaz-Puente ve Martínez-Almela, 2011). According to the findings of this study, the majority of participants think that the ISMEK language certificate is valuable and will contribute to their careers while the rest think that it is not widely recognized and will not have career-related effects. Regarding this fact, Xu and Trimble (2016) found that certificates might not always lead to positive results in terms of financial gains, but it might raise the likelihood of employment because certificate programs are usually a demand of the young, who have just begun participating in the workforce or by middle-aged workers aspiring to make cross-sectoral moves. In both situations, the certificates do not guarantee a high income increase in the short-term (Xu and Trimble, 2016).

Describing vocational training programs as solely an economic activity to enhance the welfare of trainees may lead to ignoring their social influences (Abdi and Kapoor, 2009, 1-2). All of the participants have indicated that ISMEK courses provide positive contributions to their lives. These contributions can be specified as follows: making new friends, socialization and commitment to life roles, closer familial relationships, an orderly life and recognizing different cultures. It is clear that these findings support the previous studies in the relevant literature. For example, Prins, Toso and Schafft (2009) found that non-formal education could strengthen interpersonal relations of adults, help them access social support to overcome their problems and positively affect their psychological well-being.

### **Discussion and Conclusions**

The efforts made to enhance the national and international validity and prestige of the certificates granted to people who complete courses offered by local governments might increase the public attention paid to the courses. Participants' economical expectations and their hopes to increase their employability are quite effective in their attending ISMEK courses. In this regard, it is suggested that local governments quantitatively and qualitatively increase educational programs in response to the economical demands of their areas of activity. Moreover, most of the participants attach importance to ISMEK certificates. Accordingly, appropriate actions should be taken by local governments to enhance the validity and reputation of the certificates at the national and international levels. In this context, further research should focus on how certificates granted to trainees who completed non-formal training courses offered by local governments contribute to the employability of these individuals.







## Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	4.9.2018	24.12.2018	26.12.2018

Temel Çalık <sup>1</sup>  
Gazi Üniversitesi

Ömür Çoban <sup>2</sup> ve Nedim Özdemir <sup>3</sup>  
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Türkiye genelinde yapılan bu çalışmaya toplam 8561 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada Beş Faktör Kişilik Envanteri ve Teknoloji Liderliği Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerini ve kişilik özelliklerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kanonik korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinden vizyoner liderlik davranışını görece en az gösterdikleri, dijital vatandaşlık davranışını ise en fazla gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, okul müdürlerinin nevroitik kişilik davranışını görece olarak düşük düzeyde gösterdikleri, öz disiplin kişilik davranışını ise görece olarak daha fazla gösterdikleri anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlik becerileri arasında pozitif yönde önemli kanonik ilişki bulunmuştur. Buna göre, dışa dönüklük, uzlaşmacılık, öz disiplin, deneyime açıklık düzeyleri yüksek olan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinin de daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan, okul yöneticilerinin nevroitik kişilik düzeyi arttıkça teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinin azaldığı görülmüştür.

*Anahtar sözcükler:* Liderlik, teknolojik liderlik, öz yeterlik, kişilik özellikleri, okul yöneticisi.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: temelc@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3656-6260>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: cobanomur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4702-4152>

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: ozdemirnedim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3054-926X>

Günümüzde başta eğitim kurumları olmak üzere örgütler, amaçlarını gerçekleştirmek ve başarılı olmak için değişim ve gelişim çabası içinde olmalıdırlar. Bu değişim ve gelişim çabasının örgüt içinde yürütülmesi ise o örgütün yönetim anlayışına bağlıdır (Wildman ve Niles, 1987). Özellikle teknolojik gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitimle bütünleştirilmesi sürecinde en kritik rollerden birisi okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticileri hem kendilerini hem de örgütlerini teknolojik açıdan dönüştürmek zorundadırlar (Akbaba-Altun ve Gürer, 2008; Anderson ve Dexter, 2005; Flanagan ve Jacobsen, 2003). Başka bir deyişle, okul yöneticileri örgütlerinde teknolojik liderlik rolünü üstlenmek zorundadırlar. Alanyazında teknolojik liderlik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri (Can 2003, 2008; Helvacı, 2008), onların teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojiyi kullanma düzeyleri (Afshari, Ghavifekr, Siraj ve Samad, 2012; Altun, 2000; Cerit, 2004; Stuart, Mills ve Remus, 2009) ile teknolojik liderlik öz yeterlikleri (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005) hakkında olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel görevlerini yürütürken ve öğretimsel liderlik rollerinden dolayı öğretim süreçlerini izlerken teknolojiyi kullanmaları ve eğitim örgütleri içinde kullanımını sağlayıcı ortamlar oluşturmaları, onların yönetsel görevleri ve öğretim süreçleri içerisinde karşılaşacağı birçok sorunu daha kolay bir şekilde çözüme kavuşturmalarını kolaylaştırabilecektir. Bunu gerçekleştirirken de pedagojik, içerik ve teknoloji yaklaşımını bir arada kullanmalıdırlar (Horzum, 2013). Öte yandan, okul yöneticilerinin teknoloji kullanım kapasitesindeki yetersizliklerinin yönetsel ve öğretimsel sıkıntılara yol açtığı görülmektedir (Domeny, 2017; Stuart, Mills ve Remus, 2009). Bu nedenle okul yöneticilerinin seçimi, atanması ve görevde yükselmesine dönük uygulamaların geliştirilmesi için her pozisyona ilişkin beklenen mesleki niteliklerin ve becerilerinin belirlenmesi gerekir. Başka bir deyişle, Bandura'nın (1997) ortaya koyduğu öz yeterlik düzeylerinin okul yöneticileri açısından yüksek olması gerekir. Teknoloji kullanımı ve diğer alanlarda öz yeterliği yüksek olan yöneticiler, okullarını daha iyi yönetmektedirler (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Bunun yanında okul yöneticilerinin kişisel özelliklerinin de belirlenmesi önemlidir. Zel (2006), liderlik ve liderliği etkileyen unsurları ortaya koymuştur. Bu unsurlar, kalıtsal ve bedensel özellikleri içeren içsel unsurlar, aile yapısı, kültür, sosyal yapı, sınıf ve coğrafi faktörleri içeren dışsal unsurlar ve karakter, yetenek ve mizaçtan oluşan kişisel unsurlardır. Bu çalışmada da ortaya konulduğu gibi, okul yöneticisinin liderlik davranışını etkileyen unsurlardan birisi kişiliğidir. Stuart, Mills ve Remus (2009), deneyime açık okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda daha çok bilgi ve deneyime sahip olduğunu ve teknoloji kullanımına ilişkin daha güçlü bir niyetlerinin olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da görüldüğü gibi farklı kişilik özelliklerine sahip okul yöneticileri farklı liderlik davranışları sergileyebilir (Burke ve Litwin, 1992). Kişilik ile liderlik davranışları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde, dönüşümcü liderliğin (Bono ve Judge 2004; Cemaloğlu, 2007; Korkmaz, 2006) dışa dönüklük ve deneyime açıklık ile yüksek düzeyde ilişkili

olduğu görülmüştür. Bununla birlikte teknolojik liderlikte (Bostancı, 2010; Sincar ve Aslan, 2011) ise okul yöneticilerinin insan merkezli yönetim anlayışına sahip olmalarının ve vizyon sahibi olmalarının bu liderlik davranışını sergilemede anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu saptanmıştır.

### **Kişilik Özellikleri**

“Kişilik” kavramı, bireyin ilgileri, yetenekleri, düşünme ve konuşma tarzı, çevre ile etkileşiminde oluşan izlenimi kapsayan kişi ile ilgili genel bir yansıma olduğu söylenebilir (Yüksel, 2006). Hepsinden önemlisi “kişilik” bir bireyi diğer bireylerden ayıran, ona has ve ona özel davranışlar bütünüdür (Cüceloğlu, 1997; Dubrin, 1994). Kişilik üzerine yapılan çalışmalarda öne çıkan en önemli kuramlardan birisi “Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri” kuramıdır. Bu kurama İngilizce kelimelerin baş harflerinden dolayı OCEAN ismi de verilmektedir (Burger, 2006): Açıklık (openness), öz disiplin (conscientiousness), dışa dönüklük (extraversion), uyumluluk (agreeableness) ve nevrotizm (neuroticism). Bu kuramı anlamlı kılan farklı kültür ve gruplara uygulandığında beş faktörün geçerliğini koruması ve değerlendirme açısından da bu faktörlerin kolayca gözlemlenmesinden kaynaklanmaktadır (McCrae ve Costa, 1992). Kişiliğin uyumluluk yönü incelendiğinde, kişinin iyi kalpli, merhametli olduğu görülür. Bu kişilik özelliğinin temelinde ise uzlaşma bulunur. Uyumluluk özelliğine sahip olmayan bireyler, uzlaşma içinde de olmayacağı için onların bulunduğu ortamda kavga, kargaşa, kin tutma gibi durumlar ve olaylar sıklıkla görülür (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002). Uyumlu bir yönetici, yönettiği örgütte çatışma anında bile uzlaşmayı sağlar ve iletişime açık bir ortam oluşturmaya çabalar (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Beş kişilik özelliğinden bir diğeri olan dışadönüklükte, birey sosyalleşmeye önem verir, insanlarla ilişkisinde özenlidir. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler, grup dinamiklerini çok iyi bilirler. Bu özelliğe sahip yöneticiler, örgütlerinde takım çalışması ve işbirliğine büyük önem verirler (Zel, 2001). Öz disiplin özelliğine sahip bireylerin en temel özelliği sorumluluk duygusudur. Bu kişiler, işlerini ve zaman yönetimini iyi yaparlar. Başarıya ve amaca ulaşma konusunda bitmez tükenmez bir sabır ve kararlılıkla hareket ederler. Bu özelliğe sahip bir yönetici, hiçbir koşulda hedefinden ayrılmaz ve içsel güdülenme ile hedefine ulaşır (Chamorro-Premuzic, 2005). Nevrotik bireylere bakıldığında, bu bireylerin çabuk alınan, çabuk öfkelenen, öfkelerini kontrol edemeyen, depresif özellikleri olan bireyler olduğu görülür (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009). Bu tip davranış sergileyen okul yöneticilerinin okullarında kapalı bir iklim görülür. Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri de oldukça düşüktür (Allen ve Meyer, 1996; Receptoğlu, Kılınç ve Er, 2013). Kişilik özelliklerinin bir diğeri olan deneyime açıklıkta, bireyler yaratıcı, farklı düşünen ve hayal gücü yüksek kişilerdir. Bu özelliğe sahip bir okul yöneticisi ise vizyon sahibi, değişime açık, yeni fikir ve görüşleri destekleyen bir yapıdadır, bunların estetik duyarlıkları yüksek olan bireyler oldukları söylenebilir (Costa ve McCrae, 1995).

### **Teknolojik Liderlik Öz Yeterliği**

Teknolojik liderlik öz yeterliğine sahip bir okul yöneticisi denildiğinde, teknolojinin kullanımı, yaygınlaştırılması ve okulunda teknolojik ortamların oluşturması gibi durumlar için okul yöneticisinin gerekli olumlu davranış ve çabayı gösterebileceklerine ilişkin kendine olan inancı akla gelmektedir. Öz yeterlik kavramının Bandura (1997) tarafından sosyal öğrenme kuramı bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu kurama göre, birey kendini bir konuda yeterli hissederse başarılı olur. Teknolojik liderlikte öz yeterliğe sahip olmak, teknolojik liderlik becerileri sergilemek için bir temeldir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler, başarılı olacaklarını bildiklerinden ve buna inandıklarından etkinlikler tamamlanana kadar çabalamaı sürdürürler. Teknolojik liderlik öz yeterliğine sahip okul yöneticileri, okul kültürünü olumlu yönde etkileyecek ve okullarında teknolojik altyapıya sahip bir kültür oluşmasını sağlayabilirler (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

Son yıllarda eğitim ortamında okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özelliklerini sergilemesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle 2010 yılında başlayan FATİH Projesi ile birlikte okulda teknolojinin eğitimle bütünleşmesi sağlanmış ve okul yöneticilerinin teknolojik liderlik becerilerini kullanmaları önemli olmuştur (Çoban, Saray, Ulutan, 2016). Alanyazın incelendiğinde, teknolojik liderlik öz yeterliği konusunda yapılan araştırmalar yoğunlukla ISTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluđu) standartlarını kullanmışlar ve bu standartlardan hareketle bir model oluşturmaya çalışmışlardır (ISTE, 2002, 2009). Bu çalışmalardan birisi de Hacıfazlıoğlu ve diğ. (2011) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerini belirlemek için ISTE 2009'da ele alınmış olan okul yöneticilerinin teknolojik liderliği ile ilgili kriterlerden (NETS-A) yararlanılmıştır. Bu kriterlerin Türkiye'ye uygunluğunu belirlemek amaçlanmıştır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Araştırma sonucunda ISTE'de (2009) belirlenen kriterlerin Türkiye bağlamında uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türk kültür ve eğitim yapısına uygun olarak teknolojik liderlik öz yeterlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu ölçeğin boyutları da řu şekilde belirlenmiştir: Vizyoner liderlik özelliğine sahip okul yöneticisi, eğitimde teknoloji ile eğitimin bütünleşmesini sağlayan dönüşümcü, bir ortak vizyon ortaya koyar. Bu vizyonun gerçekteşmesi için çalışanlarına ilham verir ve onlara liderlik eder. Ayrıca bu ortak vizyonun gerçekteşmesini olanaklı kılmak için okul yöneticileri, okuldaki süreçleri etkileyerek okul aktörleri arasında etkin bir teknolojik kültür oluşması ve yayılması için çaba gösterirler. Profesyonel uygulamada mükemmellik boyutunda okul yöneticileri, öğretmenleri teknoloji kullanımına özendirir ve günümüz teknolojilerin etkin kullanılması yoluyla öğrencilerin öğrenmesini geliştiren yeniliğe dayalı eğitim ortamlarını destekler. Sistemik gelişim boyutunda okul yöneticileri, teknolojiyi etkili kullanarak örgütün sürekli gelişimini sağlar (Buenaventura-Ver, 2017). Dijital vatandaşlık boyutunda ise okul yöneticileri, okullarında teknolojik kültürün gelişmesine olanak sunan sosyal bir ortam oluştururlar ve bu ortam içerisinde



teknolojinin etik ilkelere ve yasalara uygun şekilde kullanımını sağlayan bir felsefeyi örgüt içinde oturturlar (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010).

Alanyazında, okul yöneticilerinin teknolojik öz yeterlikleri ile onların liderlik davranışları ve kişilik özellikleri konusunda birçok çalışma bulunmasına rağmen, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliği ve kişilik özellikleri üzerine yapılan sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür (Görgülü, Küçükali ve Ada, 2013a, 2013b). Bu çalışma alandaki bu boşluğu gidermek için yapılmış olup hem araştırmaya katılım sayısı bakımından hem de bu konuda gelecekte araştırma yapacak araştırmacılara yol gösterici niteliğinden dolayı önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde, ilk olarak araştırmanın modeli ile çalışma grubu başlıklarına yer verilmiş ardından veri toplama araçları ile verilerin analizi bilgileri sunulmuştur.

### **Araştırma Modeli**

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Karasar'ın (2007) da belirttiği gibi, tarama modelleri mevcut bir durumu saptamak için yapılan araştırmalar biçiminde ele alınmaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Türkiye'de FATİH projesi kapsamına dahil edilmiş resmi lise ve dengi okullarda görevli yöneticiler oluşturmaktadır. Buna göre, Türkiye genelinde toplam 8561 okul yöneticisi (3047 okul müdürü ve 5514 müdür yardımcısı) araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada yer alan resmi lise ve dengi okullarda görevli yöneticilere ait kişisel özellikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri*

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	1243	14.5
	Erkek	7318	85.5
Yaş	21-30 yaş	1142	13.3
	31-40 yaş	3674	42.9
	41-50 yaş	2774	32.4
	51-60 yaş	879	10.3
	61 yaş ve üzeri	92	1.1
Kıdem	1-5 yıl	1041	12.2
	6-10 yıl	1670	19.5
	11-15 yıl	1732	20.2
	16-20 yıl	1359	15.9
	21-25 yıl	1109	12.9
	26 yıl ve üzeri	1650	19.3
Eğitim durumu	Ön Lisans	121	1.4
	Lisans	7012	81.9
	Lisansüstü	1428	16.7
Unvan	Okul Müdürü	3047	35.6
	Müdür Yardımcısı	5514	64.4

Tablo 1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek (% 85.5) olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerin yaş dağılımlarına bakıldığında, % 42.9'unun 31 ile 40 yaş arasında olduğu ve bunu 41 ile 50 yaş (% 32.4) arasında olanların izlediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, kıdem açısından en yüksek katılımın 11 ile 15 yıl (% 20.2) arasında olduğu saptanmıştır. Yine aynı tablo eğitim durumuna göre incelendiğinde lisans mezunu olanların oranının % 81.9 olduğu görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin (% 64.4) müdür yardımcısı olduğu saptanmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerini ortaya koymak için Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eğitim Yöneticileri Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri Ölçeği (EYTLÖYÖ)” kullanılmıştır. Beş boyuttan oluşan bu ölçekte değerlendirme yapılırken “0=hiç uygun değil” ile “5=çok uygun” şeklinde bir ölçüt oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini ortaya koymak için Algan tarafından uyarlanan “Beş Faktörlü Kişilik Envanteri (BFK)” kullanılmıştır. Bu ölçek ise 44 maddeden oluşmaktadır ve 5 kişilik özelliği bu maddelerle ölçülmektedir. Katılımcılara verilen özellikler kendilerinde hiç bulunmuyorsa “1”i işaretlemeleri, eğer çok fazla bulunduğu kanısında iseler “5”i işaretlemeleri belirtilmiştir. Bu ölçekte yer alan maddelerden 2, 6, 8, 12, 18, 21, 23, 24, 27, 31, 34, 35, 37, 41 ve 43. maddeler tersine kodlanması gereken maddelerdir. Araştırma kapsamında elde edilen verilere yönelik Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu doğrultuda, EYTLÖYÖ’ye ait

birinci ve ikinci düzey ile BFK'ye ait birinci düzey DFA sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

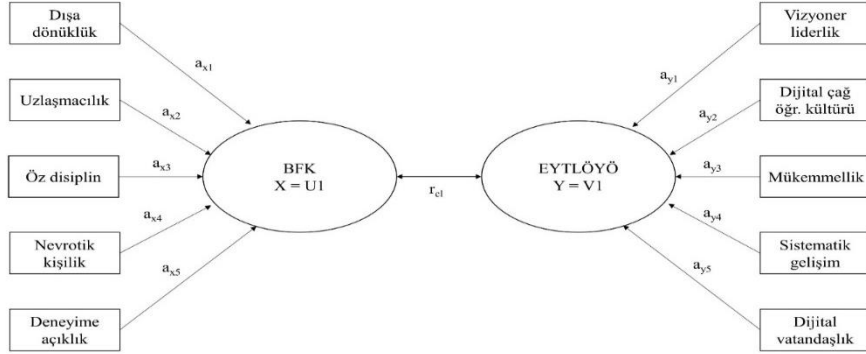
*Ölçeklere İlişkin DFA sonuçları*

Ölçek	$\chi^2$	$\chi^2/sd$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMR	SRMR
EYTLÖYÖ	589.72	3.13	.070	.92	.89	.99	.99	.022	.026
BFK	2042.37	2.29	.080	.88	.85	.92	.92	.067	.080

Tablo 2 incelendiğinde ölçeklere ilişkin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda kullanılan araçların araştırma verileri açısından doğrulandığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Bunun yanında, ölçeklerin güvenilirliklerine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir. Bu değerler, BFK'nın alt boyutlarında dışa dönüklük için .76, uzlaşmacılık için .72, öz disiplin için .79, nevrotik kişilik için .77 ve deneyime açıklık için .81 olarak saptanmıştır. Ölçeğin tümü için bu değer .81 olmuştur. Söz konusu değerler, EYTLÖYÖ'nün alt boyutlarında vizyoner liderlik için .86, dijital çağ öğrenme kültürü için .92, profesyonel uygulamalarda mükemmellik için .91, sistematik gelişim için .91 ve dijital vatandaşlık için .91 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca ölçeğin tümüne yönelik bu değer .95 olarak gerçekleşmiştir. Tüm değerler .70'in üstünde yer aldığından araştırma kapsamında kullanılan iki aracın da toplanan veriler açısından güvenilir oldukları söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada ilk olarak değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri saptamak üzere kanonik korelasyon analizi uygulanmıştır. Çözümlemelere ilişkin manidarlık düzeyi .01 olarak alınmıştır. Kanonik korelasyon analizi, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrusal kombinasyon oluşturur ve ilişki anlamlı bir ilişki ise onu ortaya koyar. Başka bir deyişle, bu analiz iki değişken seti arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılabilen bir tekniktir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu çalışmada kanonik korelasyon kullanılarak okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri boyutları ile okul yöneticilerinin kişilik özellikleri olan dışa dönüklük, uzlaşmacılık, öz disiplin, nevrotik kişilik ve deneyime açıklık arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan her bir veri seti, beş değişkenden oluşmaktadır. Bundan dolayı elde edilen kanonik değişken çift sayısı da 5'tir. Bu veri setlerinin kanonik korelasyon analizine ilişkin analitik yaklaşım Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Kanonik korelasyon ilişkin analitik yaklaşım.

Şekil 1 incelendiğinde,  $a_{x1}, a_{x2}, \dots, X$  bağımsız değişkenine ait kanonik yükleri,  $a_{y1}, a_{y2}, \dots, Y$  bağımlı değişkenine ait yükleri ve  $r_{c1}$  de kanonik değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Kanonik korelasyon analizi yapılabilmesi için doğrusallık, çoklu normal dağılım ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğunun söylenebilmesi için değişkenlerin birbiriyle olan korelasyon değerinin en az .80 olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2004). Yapılan analizlerde bu değerler için değişken setleri arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı görülmektedir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği ise basıklık ve çarpıklık katsayıları ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları alt boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında bulunduğu görülmüş ve veri setinin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2013). Ölçeklere ait doğrusallık varsayımını test etmek amacıyla ise değişken setleri arasında saçılma diyagramı matrisleri oluşturulmuş ve dağılımların elipse yakın bir şekilde saçıldığı görülmüştür. Sonuç olarak veri analizinde kanonik korelasyon yapılması için gerekli varsayımların karşılandığı gözlenmiştir.

### Bulgular

Bu araştırmada öncelikle teknolojik liderlik öz yeterlik düzeyini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Bu betimsel analizle okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Bu değerlere ait veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

*Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri*

<b>Teknolojik Liderlik Öz Yeterlik Alt Boyutları</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
Vizyoner liderlik	8561	4.03	.83
Dijital çağ öğrenme kültürü	8561	4.04	.82
Profesyonel uygulamalarda mükemmellik	8561	4.09	.82
Sistematiik gelişim	8561	4.10	.79
Dijital vatandaşlık	8561	4.14	.80

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinden vizyoner liderlik davranışını ( $\bar{X} = 4.03$ ) görelî en az gösterdikleri, dijital vatandaşlık davranışını ( $\bar{X} = 4.14$ ) ise en fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak okul yöneticilerinin, özellikle FATİH Projesi eğitimleri gibi teknolojinin eğitimde kullanımı ile ilgili uygulamaların artması ile birlikte dijital vatandaşlık düzeylerinin geliştiği söylenebilir. Vizyoner liderlik öz yeterlik düzeylerinin görelî olarak daha düşük olması, okul yöneticilerinin değişim ve dönüşüm konusunda sistem içerisinde inisiyatif kullanmalarının oldukça zor olmasından kaynaklandığı belirtilebilir.

Okul yöneticilerinin kişisel özelliklerinin seviyesini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Bu betimsel analizle okul yöneticilerinin kişisel özellikleri alt boyutları için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere ait veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

*Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarına İlişkin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri*

<b>Kişilik Özellikleri Alt Boyutları</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
Dışa dönüklük	8561	3.66	.53
Uzlaşmacılık	8561	4.15	.48
Öz disiplin	8561	4.21	.52
Nevrotik kişilik	8561	2.48	.60
Deneyime açıklık	8561	3.88	.53

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden nevroitik kişilik davranışını ( $\bar{X} = 2.48$ ) görelî olarak düşük düzeyde gösterdikleri, öz disiplin kişilik davranışını ise ( $\bar{X} = 4.21$ ) ise görelî olarak daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular okul yöneticilerinin, okulda kendilerini öz disiplinci hissettiklerini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin kişisel özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

*Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki İçin Yapılan Analiz Sonuçları*

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Dışadönüklük	-									
2. Uzlaşmacılık	.43*	-								
3. Öz disiplin	.50*	.63*	-							
4. Nevrotik	-.47*	-.46*	-.48*	-						
5. Deneyime açıklık	.59*	.42*	.50*	-.35*	-					
6. Vizyoner lider	.30*	.25*	.31*	-.22*	.39*	-				
7. Dijital öğrenme	.31*	.25*	.30*	-.22*	.39*	.79*	-			
8. Mükemmellik	.31*	.26*	.31*	-.23*	.39*	.76*	.87*	-		
9. Sistematik gelişim	.32*	.27*	.32*	-.24*	.41*	.74*	.83*	.88*	-	
10. Dijital vatandaş	.31*	.29*	.33*	-.24*	.41*	.69*	.78*	.82*	.86*	-

\*p < 0.01

Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlik davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 5 incelendiğinde, nevroitik kişilik özelliği hariç diğer kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda teknolojik liderlik öz yeterlikleri alt boyutları ile en yüksek ilişkilerin deneyime açıklık değişkeni ile yaşandığı saptanmıştır. Tabloya göre, kişilik özelliklerinden deneyime açıklık ile sistematik gelişim değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .41, p < .01$ ). Bu kapsamda deneyime açıklık arttıkça sistematik gelişimin de arttığı söylenebilir. Benzer biçimde deneyime açıklık ile dijital vatandaşlık değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = .41, p < .01$ ). Bu kapsamda deneyime açıklık arttıkça dijital vatandaşlığın arttığı söylenebilir.

Öte yandan tabloya göre, nevroitik kişilik ile vizyoner liderlik değişkeni arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -.22, p < .01$ ). Bu kapsamda nevroitik kişilik azaldıkça vizyoner liderliğin arttığı söylenebilir. Benzer biçimde nevroitik kişilik ile dijital çağ öğrenme kültürü değişkeni arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $r = -.22, p < .01$ ). Bu kapsamda nevroitik kişilik azaldıkça dijital çağ öğrenme kültürünün arttığı söylenebilir.

Tablo 6'da beş değişken çiftine yönelik kanonik korelasyon katsayısının hesaplandığı kanonik korelasyon analizi sonuçları ile sunulmuştur. Tablo 6'da ayrıca Wilks' Lambda, F değeri, serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyi için kullanılan p değeri de yer almaktadır.

Tablo 6

*Kanonik Regresyon Analizi Sonuçlarına Ait Değerler*

Kökler	$r_c$	$r_c^2$	Özdeğer	Wilks' Lambda	F	Sd	p
1	.47	.22	.29	.77	91.07	25.00	.000
2	.07	.00	.01	.99	2.99	16.00	.000
3	.03	.00	.00	1.00	.83	9.00	.580
4	.01	.00	.00	1.00	.39	4.00	.820
5	.01	.00	.00	1.00	.67	1.00	.410

Tablo 6'ya göre, F değerleri incelendiğinde, birinci kanonik değişken çifti arasında hesaplanan modelin (Wilk's  $\lambda = .77$ ,  $F(25) = 91.07$ ,  $p < .01$ ) ve ikinci kanonik değişken çiftinin (Wilk's  $\lambda = .99$ ,  $F(16) = 2.99$ ,  $p < .01$ ) anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer modellerin ise anlamlı olmadığı saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007), kanonik korelasyona yönelik bir çözümlemede istatistiksel açıdan anlamlı olan köklerin ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, birinci kanonik değişken çiftinin korelasyon kümesinin .47 değerine sahip olduğu görülmektedir. Bu değerın karesi, değişkenler arasında açıklanan ortak varyansı belirtmektedir. Bu kapsamda birinci kanonik korelasyon kümesinin % 22'lik bir varyansı paylaştığı saptanmıştır. Ayrıca, ikinci kanonik korelasyon kümesi için varyans % 0 olarak gerçekleşmiştir. Diğer taraftan her bir sette yer alan alt boyutların ölçekle olan ilişkisi için standartlaştırılmış kanonik katsayıları incelenmiştir. Bu katsayılar, bağımsız değişkenlerde oluşan bir birimlik değişimin kanonik değişkende meydana getirdiği standart sapmayı belirtmektedir. Buna göre birinci setteki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

*Birinci ve İkinci Setteki Değişkenlere Ait Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri*

Değişken	$r_{c1}$	
	Korelasyon Katsayısı	Yük değeri
<i>Birinci set (BFK)</i>		
1. Dışadönüklük	.13	.72
2. Uzlaşmacılık	.11	.63
3. Öz disiplin	.24	.74
4. Nevrotik	-.08	-.54
5. Deneyime açık	.67	.93
Açıklanan Varyans (%)	52	

(devam ediyor)

Tablo 7 (devam)

Değişken	<i>r<sub>c1</sub></i>	
	Korelasyon Katsayısı	Yük değeri
<i>İkinci set (EYTLÖYÖ)</i>		
1. Vizyoner lider	.37	.89
2. Dijital öğrenme	.02	.88
3. Mükemmellik	.02	.89
4. Sistematik gelişim	.26	.93
5. Dijital vatandaş	.42	.94
Açıklanan Varyans (%)	82	

Tablo 7'ye göre, standardize edilmiş katsayılarından elde edilen U1 kanonik değişkenine ait denklem Eşitlik 1'deki gibi formüle edilebilir.

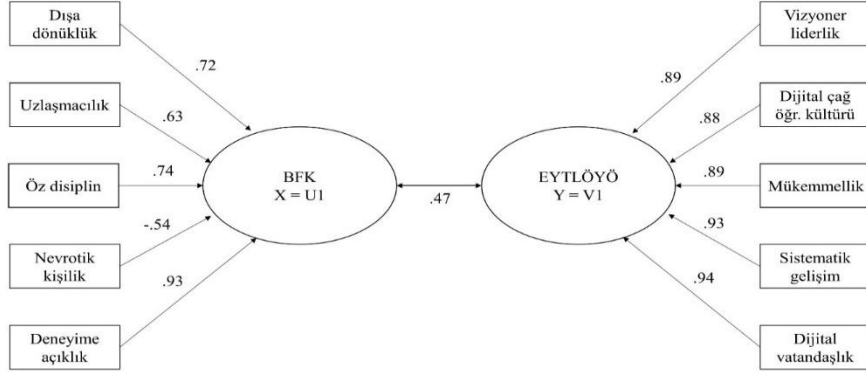
$$U1 = .13*\text{Dışadönüklük} + .11*\text{Uzlaşmacılık} + .24*\text{Öz disiplin} + \\ -.08*\text{Nevrotik} + .67*\text{Deneyime açıklık} \quad (1)$$

Bu formüllere göre U1 kanonik değişkeninin oluşmasında en yüksek katkıyı gösteren değişkenin, deneyime açıklık (.67) olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük düzeyde kalan değişken ise nevroitik kişilik (-.08) olmuştur. Bununla birlikte ikinci sette yer alan katsayılar incelendiğinde, kanonik değişkene en yüksek düzeyde katkı sunan değişkenin dijital vatandaş (.42) olduğu görülmektedir. Buna karşın en düşük düzeyde kalan değişken ise dijital öğrenme (.02) ve mükemmellik (.02) olmuştur. İkinci kanonik değişkene ilişkin oluşturulan denklem Eşitlik 2'deki gibi formüle edilebilir.

$$V1 = .37*\text{Vizyoner lider} + .02*\text{Dijital öğrenme} + .02*\text{Mükemmellik} + \\ .26*\text{Sistematik gelişim} + .42*\text{Dijital vatandaş} \quad (2)$$

Kanonik korelasyon analizinde her bir sete ilişkin kanonik yükler, değişkenlerin açıkladığı varyansı belirtmektedir. Bu değer, ilgili setteki değişkene ait kanonik yüklerin karelerinin ortalamasını göstermektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre, söz konusu değerlerin .30'dan büyük olması değişkenin ilgili setin bir parçası olduğunu belirtmektedir. Buna göre, kanonik yük değerleri açısından dışadönüklük (.72), uzlaşmacılık (.63), öz disiplin (.74), nevroitik (.54) ve deneyime açık (.93) değişkenleri birinci setin bir parçası olarak değerlendirilebilir. İkinci setteki değişkenlere ait kanonik yük değerleri açısından vizyoner lider (.89), dijital öğrenme (.88), mükemmellik (.89), sistematik gelişim (.93) ve dijital vatandaş (.94), değişkenleri ikinci setin bir parçası olarak değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin kanonik yük değerleri ve değişkenlerin arasındaki ilişkiler Şekil 2'de ayrıca özetlenmiştir.





Şekil 2. BFK ile EYTLÖYÖ arasındaki birinci kanonik çiftine ait yapısal katsayılar ve korelasyon değeri.

Şekil 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlik algıları arasında aynı yönde bir artışın olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile, okul yöneticisinin kişilik özellikleri arttıkça, teknolojik liderlik öz yeterliliği de artmaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerini çoğu zaman sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuç, Doğan (2018) tarafından Malatya ilinde yürütülen araştırma ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan, konu alt boyutlar açısından incelendiğinde, vizyoner liderlik davranışını görece en az gösterdikleri, dijital vatandaşlık davranışını ise en fazla gösterdikleri saptanmıştır. Bu sonuç, Hacıfazlıoğlu ve diğ. (2010) yaptığı çalışma ile de paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmada, Türkiye’de merkeziyetçi bir eğitim sistemi yapısı olmasından dolayı okul yöneticilerinin çok fazla inisiyatif alamadıkları, bu yüzden de vizyoner liderlik için gerekli olan davranışları sergileyemedikleri belirtilmiştir. Banoğlu’nun (2011) çalışmasında da okul yöneticilerinin liderlik ve vizyon boyutuna ait yeterliklerinin düşük seviyede olduğu saptanmıştır. Bu durum, okul müdürlerinin vizyon belirleme noktasından buldukları koşullara bağlı olarak güçlüklerle karşılaştıkları biçiminde yorumlanabilir. Diğer taraftan, bu araştırma sonucundan farklı olarak Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak müdürlerin vizyoner liderlik rollerini görece en fazla sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu farklı sonuç, öğretmenlerin vizyoner liderliğe bakış açısı ile okul yöneticilerinin bakış açısının farklılığından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin yetkilerinden dolayı daha rahat inisiyatif aldıklarını ve vizyoner bir bakış açısına sahip olduklarını düşünebilir. Bunun aksine okul yöneticileri, eğitimin merkezi bir yapı ile yönetilmesi ve üzerlerindeki politik baskıdan dolayı kendilerini inisiyatif kullanma ve vizyon sahibi olma konusunda daha düşük seviyede görebilirler.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, okul müdürlerinin nevroitik kişilik davranışını görece olarak düşük düzeyde gösterdikleri, öz disiplin kişilik davranışını ise görece olarak daha fazla gösterdikleri anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin nevroitik kişilik özelliği sergilememelerinin en önemli nedeni okul iklimini olumsuz yönde etkilemek istememelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca öz disiplin kişilik davranışı sergileme düzeylerinin görece daha yüksek çıkmasının nedeni olarak da bu gösterilebilir. Aksi takdirde okul yöneticisi, yönetsel açıdan çok zor duruma düşecek ve görevini yeterince yerine getiremeyecektir. Bu sonuç, McCrae ve John'un (1992) yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Yapılan diğer bir çalışmada da okul yöneticilerinin olumlu kişilik özellikleri sergilemelerinin okuldaki yönetsel etkinlikleri daha etkili yürütmelerini sağladığı sonucu ortaya konulmuştur (Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005).

Araştırma sonuçları, deneyime açıklık ile sistematik gelişim değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre, deneyime açıklık arttıkça sistematik gelişimin arttığı anlaşılmıştır. Deneyime açık okul yöneticilerinin okullarında teknolojik altyapıyı kurma ve bu yapıyı sürdürme konusunda daha etkili olacakları yargısına varılabilir. Bu hususta, Bülbül ve Tuncer (2012) de benzer sonuca ulaşmış ve okul yöneticilerinin sistematik gelişimi sağlamak için çaba harcaması gerektiğini ve yenilikleri takip edecek özellikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca deneyime açıklık ile dijital vatandaşlık değişkeni arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Stuart, Mills ve Remus (2009), deneyime açık okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda daha çok bilgi ve deneyime sahip olduğunu ve teknoloji kullanımına ilişkin daha güçlü bir niyetlerinin olduğunu belirtmektedirler. Dijital vatandaşlık hususunda ortaya konulan temel husus, bilinçli internet kullanımı ve bilgi güvenliğidir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010; ISTE, 2009). FATİH Projesi kapsamında okul yöneticilerine verilen eğitimlerde de bu husus ayrı bir bileşen olarak ele alınmıştır (Çoban, Saray ve Ulutan, 2016). Deneyime açık okul yöneticilerinin de bu eğitimlere etkili olarak katıldıkları, bilinçli internet kullanımı ve bilgi güvenliği konusunda kendilerini ve öğretmenleri daha fazla geliştirdikleri söylenebilir. Bu sonuç daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bostancı, 2010; Can, 2003, 2008; Thannimalai ve Raman, 2018).

Araştırma sonuçları, nevroitik kişilik ile vizyoner liderlik ve dijital çağ öğrenme kültürü değişkeni arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Buna göre, nevroitik kişilik azaldıkça vizyoner liderlik ve dijital çağ öğrenme kültürünün arttığı anlaşılmıştır. Nevrotik kişilik sergileyen okul yöneticilerinin okullarında bir vizyon oluşturmaları ve okulda çalışanların bu vizyonu benimsemeleri olumsuz yönde etkilenecektir. Bununla birlikte nevroitik kişilik özellikleri ortaya koyan okul yöneticisinin olumsuz davranışları, okulda dijital çağ öğrenme kültürünü oluşturmada önemli bir engel olacaktır. Bono ve Judge (2004) ile McCrae ve John (1992), nevroitik kişilik özellikleri sergileyen yöneticilerin örgütteki vizyon, misyon ve kültür üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlik becerileri arasında pozitif yönde önemli kanonik ilişki bulunmuştur. Buna göre, dışa dönüklük, uzlaşmacılık, öz disiplin, deneyime açıklık düzeyleri yüksek olan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinin de daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, okul yöneticilerinin nevrotik kişilik düzeyi arttıkça teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinin azaldığı görülmüştür. Alanyazında daha çok dönüşümcü liderlik ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Dönüşümcü liderlik ile dışa dönüklük ve deneyime açıklık arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Bono ve Judge 2004; Cemaloğlu, 2007; Korkmaz, 2006). Bununla birlikte teknolojik liderlik üzerine yapılan çalışmalar da (Bostancı, 2010; Sincar ve Aslan 2011) okul yöneticilerinin insan merkezli yönetim anlayışına sahip olmalarının, teknolojik bilgi ve becerilere sahip olmalarının ve teknolojinin eğitimde kullanılması hususunda vizyon sahibi olmalarının, bu liderlik davranışını sergilemede anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu saptanmıştır. Teknolojik liderlik üzerine yapılan bu çalışmada da dışa dönük, uzlaşmacı, öz disiplin sahibi ve deneyime açık okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin arttığı görülmektedir. Bu özellikteki okul yöneticileri, okulda dijital vatandaşlık, vizyoner liderlik, dijital öğrenme, mükemmellik ve sistematik gelişim ortamını oluşturmada daha etkin rol oynarlar (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010; Niyogi ve John, 2017). Bunun aksine, okul iklimini ve okul kültürünü olumsuz yönde etkileyecek nevrotik kişilik özellikleri sergileyen okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik seviyeleri de doğal olarak düşük olacaktır (Anderson ve Dexter, 2005; Can, 2008).

Bu araştırmanın sınırlıklarından birisi nicel verilere dayalı bir çözümlemeyi içerdiği olmasıdır. İleriki araştırmalar, bu konudan yola çıkarak nitel bir çalışma yürütebilir ve bu çalışmanın bir adım ötesine geçebilir. Bu sayede daha derinlemesine bilgilere ulaşabilir. Yine bu çalışmada, iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte, okul kültürü ve okul iklimi ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkileri ortaya koyan geçmiş araştırma bulgularına dayalı olarak (Heck, Larsen ve Marcoulides, 1990; Sebastian ve Allensworth, 2012) söz konusu değişkenler ile okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkiler sıranabilir. Son olarak da okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri belirlenip bu doğrultuda ortaya çıkan eksiklikler için bir eğitim programı geliştirilip okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik seviyeleri yükseltilebilir.

### Kaynakça

- Afshari, M., Abu Bakar, K., Luan, W. S., and Siraj, S. (2012). Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 164-176.
- Afshari, M., Abu Bakar, K., Su Luan, W., Abu Samah, B., and Say Fooi, F. (2008). School leadership and information communication technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 82-91.

- Afshari, M., Abu Bakar, K., Su Luan, W., Say Fooi, F., and Abu Samah, B. (2010). Computer use by secondary school principals. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 8-25.
- Akbaba-Altun, S. ve Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, (33), 35-54.
- Alkan, N. (2007). *Beş faktör kişilik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Ankara: Yayınlanmamış araştırma.
- Allen, N. J., and Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252-276.
- Altun, S. (2000). Okul yöneticilerinin bilgisayar kullanma düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, (2), 44-67.
- Anderson, R. E., and Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, (41), 49-82.
- Bülbül, T. ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algıları ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDTK). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Bono, J. E., and Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910.
- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü.
- Buenaventura-Ver, G. (2017). The impact of leader self-efficacy on the characteristics of work teams. *Intangible Capital*, 13(4), 824-849.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik [Personality]*. (I. Deniz ve E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaktüs Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2004)

- Burke, W., and Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management*, 18, 523-545.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kuramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Can, T. (2003). Bolu orta öğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 94-107.
- Can, T. (2008, Mayıs). İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. 8. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Konferansında sunulan sözlü bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 1-11.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G., and Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with australian university students. *Learning and Individual Differences*, 15, 247-256.
- Costa, P. T., and McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21- 50.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Çoban, Ö., Saray, A. ve Ulutan, E. (2016). *FATİH projesi eğitimlerinin incelenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Doğan, İ. (2018). Examination of the technology leadership self-efficacy perceptions of educational managers in terms of the self-efficacy perceptions of information technologies (Malatya province case). *Participatory Educational Research*, 5(2), 51-66.
- Domeny, J. V. (2017). *The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools*. (PhD Dissertation). Southwest Baptist University, Missouri.
- Dubrin, A. (1994). *Applying psychology: Individual and organizational effectiveness*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Flanagan, L., and Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124-142.

- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013a). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013b). Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri ile ilgili eğitimleri alma ve kullanma durumlarının incelenmesi. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analiz örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- Hacıfazlıoğlu, O., Karadeniz, S. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., and Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Helvacı, M. A. (2008). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115-133.
- Hjelle, L. A., and Ziegler, D. J. (1982). *Personality theories basic assumptions research and applications*. USA: McGraw-Hill International Book Company.
- Horzum, M. B. (2013). An investigation of the technological pedagogical content knowledge of pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 303-317.
- ISTE. (2002). *NETS for administrators 2002*. [http://www.iste.org: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2002Standards/NETS\\_for\\_Administrators\\_2002\\_Standards.htm](http://www.iste.org: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2002Standards/NETS_for_Administrators_2002_Standards.htm). adresinden elde edilmiştir.
- ISTE. (2009). *NETS for administrators 2009*. <http://www.iste.org>. adresinden elde edilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ve liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Mccrae, R. R., and John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its application. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- Niyogi, S., and John, S. (2017). Study on impact of self efficacy on leadership effectiveness in IT companies. *International Journal of Engineering Research and Technology*, 10(2), 151-164.



- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden elde edilmiştir.
- Recepoğlu, E., Kılınç, A., F., Ş. ve Er, E. (2013). Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies: International Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, 8(6), 603-617.
- Sebastian, J., and Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 89-101.
- Sincar, M. ve Aslan, B. (2011). Elementary teachers' views about school administrators' technology leadership roles. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 571-595.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerinin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Stuart, L. H., Mills, A. M., and Remus. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, (53), 733-741.
- Tabachnick, B. C., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th). Boston, MA: Pearson.
- Tahaoglu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Thannimalai, R., and Raman, A. (2018). The influence of principals' technology leadership and professional development on teachers' technology integration in secondary schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 203-228.
- Wildman, T., and Niles, J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 3, 25-31.
- Yüksel, O. (2006). *Davranış bilimleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zel, U. (2001). Yönetimde kişilik ve kişilik özellikleri. S. Güney, *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel.



## Examination of the Relationship between School Administrators' Technological Leadership Self-efficacy and Their Personality Traits

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	09.04.2018	12.24.2018	12.26.2018

Temel Çalık <sup>1</sup>  
Gazi University

Ömür Çoban <sup>2</sup> and Nedim Özdemir <sup>3</sup>  
Karamanoğlu Mehmetbey University

### Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits. In this quantitative research, a descriptive model was used. The study was conducted throughout Turkey and 8561 school administrators participated in the study. To get data from school administrators, the "Five Factors Personality Inventory" and "Technological Leadership Self Efficacy Scale" scales were used. The data was analysed via arithmetic mean, standard deviation and canonical regression analysis. Through the findings it was found that school administrators indicated visionary leadership behaviour relatively less and showed self-discipline behaviour more. It was also seen that there was a significant canonical relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits in a positive way. It can be said that the higher the level of principals' extroversion, conscientiousness, agreeability and openness to the experience were, the higher their level of technological leadership self-efficacy. On the other hand, it was determined that as the level of neurotic personality of school principals increased, their technological leadership self-efficacy skills decreased.

**Keywords:** Leadership, technological leadership, self-efficacy, personality traits, school administrator.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, E-mail: temelc@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3656-6260>

<sup>2</sup>Asst. Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, E-mail: cobanomur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4702-4152>

<sup>3</sup>Asst. Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, E-mail: ozdemirnedim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3054-926X>



## **Purpose and Significance**

The aim of this study was to examine the relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits. Although there is a wealth of research regarding the relationship between school administrators' leadership behaviours and their personality traits, there remain a limited number of studies focused on the relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits. Moreover, the participation of school administrators in this study provides a very wide scale; therefore, the study gives a detailed picture of school administrators' technological leadership self-efficacy. Decision makers may use this study's results to better understand the capacity of school administrators regarding technological leadership as well as to decide how to train school administrators in technological leadership. In addition, this study can enlighten researchers who conduct future research on technological leadership, self-efficacy and personality traits.

In the literature, there were a lot of studies on school administrators' technological leadership self-efficacy, their leadership behaviours and their personal traits. However, there were few studies on the relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits (Görgülü, Küçükali ve Ada, 2013a, 2013b). This study was conducted to fill this gap in the field and it was vital as both the number of the participants were high and it would enlighten the researchers who will study on this subject. For the purpose of the study, the questions below were tried to be answered:

1. What is school administrators' technological leadership self-efficacy level?
2. What are school administrators' personal traits?
3. Is there a significant relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits?

## **Method**

In this quantitative research, a descriptive model was used. The study was conducted throughout Turkey and 8561 school administrators joined the study. Demographic aspects of the participants were examined, it was seen that the most of them were male (85.5 %). When their age dispersion was observed, 42.9 % of them were between the ages 31-40 and then 32.4 % were between 41-50 ages. What is more, when their career were analysed it was seen that the highest career years were between 16-20 (20.2 %). In addition to this, 81.9 % of the participants had bachelor's degree and two in three were vice principals (64.4 %).

To collect data from school administrators, the Five Factors Personality Inventory scale and Technological Leadership Self Efficacy Scale were used. Technological Leadership Self Efficacy Scale was adapted to Turkish by Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010). This scale has five dimensions and also five-likert scale was used in this scale: 0 = not suitable and 5 = very suitable. Besides

this, Five Factors Personality Inventory was adapted into Turkish by Algan and this scale has 44 items and 5 dimensions. If the personal trait is not suitable for the participant, he/she marks 1 and it is suitable for the participants, he/she marks 5. In the scale some items are coded in a reversed way: 2, 6, 8, 12, 18, 21, 23, 24, 27, 31, 34, 35, 37, 41 and 43. items. Confirmatory Factor Analyse (CFA) was done to see whether the data were suitable for the research or not. At the end of the CFA, it was seen that good fit indices were in well-level (Tabachnick ve Fidel, 2001). Moreover, for the reliability of the study, Cronbach's Alpha values were examined and these values were: for extroversion .76; for conscientiousness, .77; for agreeability, .72; for openness to the experience .81 and for neurotic, .79. Cronbach's Alpha value for the whole scale was .81. For Technological Leadership Self-Efficacy Scale the values were: for visionary leadership, .86; for digital learning culture, .92; for excellence in professional practices, .91; for systematic development, .91 and digital citizenship, .91. Besides this, for the whole scale, the value was .95. When the whole values were examined, it was revealed that .70 was the critical value and these values were over .70; therefore, it can be said that both two scales were reliable.

The data were analysed via arithmetic mean, standard deviation and canonical regression analysis. In this research, canonic regression was used in order to determine the relationship between visionary leadership, digital age learning culture, excellence in professional practices, systematic development and digital citizenship and personality traits (extrovertness, conciliation, self-discipline, neurotic personality and openness to experience). Each data set was used in the study consists of five variables. Therefore, the number of canonical variable pairs obtained the number 5. Linearity, multiple normal distribution and multiple linear connection assumptions must be met in order to perform canonical correlation analysis (Tabachnick ve Fidel, 2013).

It is stated that the correlation value between the independent variables should be maximum .80 in order to be able to say that there are no multiple connection problems (Büyüköztürk, 2004). As a result of the analysis, it was seen that there was no multiple connection problems. The normal distribution of the data set was evaluated by the skewness and kurtosis coefficients. The results of the analysis revealed that the skewness and kurtosis values of the sub-dimensions were between +1 and -1 and it was concluded that the data set showed normal distribution (Tabachnick ve Fidel, 2013). In order to test the linearity assumption of scales, scattering diagram matrices were formed between the variable sets and the distributions were scattered close to the ellipse. As a result, it was observed that the assumptions for canonical correlation were met via these analyses.

## **Results**

The findings indicated that school administrators displayed visionary leadership behaviours relatively less and showed self-discipline behaviours more. It was also seen that there was a significant canonical relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits in a positive way. It can be said that the higher the level of principals' extroversion, conscientiousness,

agreeability and openness to the experience were, the higher their level of technological leadership self-efficacy. On the other hand, it was determined that as the level of neurotic personality of school principals increased, their technological leadership self-efficacy skills decreased.

### **Discussion and Conclusions**

In this study, it was determined that there was a significant relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality traits. This result is similar to the research carried out by Dogan (2018) in Malatya. Within the scope of this study, it was found that the school administrators' self-efficacy levels were high. On the other hand, according to the results of the research, it was found that school administrators showed the least visionary leadership behavior from the technological leadership self-efficacy skills and showed the highest degree of digital citizenship behavior. This result is parallel to the work of Hacıfazlıoğlu et al. (2010). In their study, because of the structure of a centralized education system in Turkey school administrators can not take a lot of initiative, so it is also indicated they could not exhibit the behavior required for visionary leadership. In the study of Banoğlu (2011), it was found that school administrators' competencies related to visionary leadership dimension were low. This situation can be interpreted as the fact that the school administrators are faced with difficulties when they determined their vision. On the other hand, unlike the results of this research, Tahaoğlu and Gedikoğlu (2009) found that school administrators had the most visionary leadership roles according to their perceptions. This different result may have been due to the difference between the views of teachers on the visionary leadership. Teachers may think that school administrators have a more initiative and have a wide visionary perspective in order to complete their works. On the contrary, school administrators may be able to see themselves at a lower level in terms of using initiative and having a vision because of the management of education with a central structure and the political pressure on them.

It was also seen that as the level of neurotic personality of school administrators increased, their technological leadership self-efficacy skills decreased. Neurotic personality affects school culture and school climate in a negative way; therefore, it may be impossible for individuals to trust school managers, and as a result, school administrators do not exhibit technological leadership self-efficacy. The main reason why school administrators do not exhibit neurotic personality is that they do not want to negatively affect the school climate. This result coincides with the study of McCrae and John (1992).

The limitation of this study was to only utilize the quantitative method. To gain more detailed information, researchers should conduct qualitative research regarding the relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and their personality. In this study, technological leadership self-efficacy and personality traits of school administrators were examined. On the other hand, the relationships between school culture and school leadership's self-efficacy can be

tested based on past research findings that reveal the relationships between school culture and school climate and the leadership behavior of managers (Heck, Larsen and Marcoulides, 1990; Sebastian and Allensworth, 2012). Finally, technological leadership self-efficacy of the school administrators can be determined and a training program can be developed for the deficiencies that arise in this direction and the technological leadership self-efficacy levels of the school administrators can be increased.



## Programlama Öğretim Sürecinde Üstün Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	3.10.2018	9.1.2019	13.1.2019

**Hatice Yıldız Durak** <sup>2</sup>  
Bartın Üniversitesi

**Tolga Güyer** <sup>3</sup>  
Gazi Üniversitesi

### Öz

Programlama etkinliklerinin erken yaşta deneyimlenmesi gün geçtikçe önem kazanan bir konudur. Bu çalışmada ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 26 üstün yetenekli öğrenci ile Scratch destekli programlama öğretimine yönelik 15 haftalık bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte toplanan katılımcı görüşleri incelenerek katılımcıların programlama öğretim sürecine ilişkin görüşleri, katılım ve güdülenme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışması kullanılan bu çalışmada nitel verileri toplamak için kişisel bilgiler ve bilişim teknolojileri kullanım durumunun saptanmasıyla ilgili bir anket, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu, alan notları ve öğrenci yansıma raporları kullanılmıştır. Araştırmada öne çıkan sonuçlardan biri Scratch programının da görsellik, renk ve ses öğelerinin güdülenme ve derse katılım üzerinde olumlu etkisi olduğudur. Ayrıca dersin başında bilgisayar dersi için olumsuz tutuma sahip öğrencilerin süreç sonunda tutumlarının değiştiği görülmüştür. Öğrencileri yönlendiren güdülenme türlerine bakıldığında içsel ve dışsal güdülenme unsurlarının öğrenenlerin katılım ve derse yönelik görüşleri üzerinde benzer etkileri olduğu görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Üstün yetenekli öğrenciler, Scratch; K-12’de programlama, katılım, güdülenme.

<sup>1</sup>Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde, Hatice Durak tarafından Prof. Dr. Tolga Güyer’in danışmanlığında tamamlanan, “Üstün yetenekli öğrencilere yazılım geliştirme süreçlerinin öğretilmesine yönelik bir öğretim programının tasarlanması ve geliştirilmesi” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: hatyil05@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5689-1805>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, E-posta: tguyer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9175-5043>

Günümüzde, programlama becerileri, bireyleri gelecek kariyerlerine daha iyi hazırlamak için önemli görülmektedir. Bu nedenle, farklı yaş gruplarına programlama eğitimleri düzenlenmektedir (Popat ve Starkey, 2019; Topalli ve Cagiltay, 2018). Alanyazın incelendiğinde özellikle erken yaşta programlama eğitimlerinin verilmesinin, bilgisayar bilimi dışındaki alanlara da katkı sağlayacak bir dizi öğrenme sonucu sağladığı vurgulanmıştır (Kalelioğlu, 2015; Moreno-León ve diğ., 2016; Resnick ve diğ., 2009; Wing, 2006).

Programlama eğitimi yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği, sosyal-kültürlerarası beceriler, üretkenlik, liderlik ve sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerin kazandırılması ve bilgişlemsel düşünmenin geliştirilmesinde anahtar olarak görülmektedir (Einhorn, 2011; Grover ve Pea, 2013; Lau ve Yuen, 2011; Yen, Wu ve Lin, 2012; Yıldız-Durak ve Güyer, 2018). Öte yandan çağımızda bilgisayarlarla etkileşim her geçen gün artmaktadır (Manovich, 2013). Bilgisayarlar ve çeşitli programlarla çevrili olan bir dünyada karşılaşılan problemleri anlamak ve çözüm üretmek için “bilgisayarca” davranmak önemli olmuştur. Bireylerin günlük yaşama yönelik etkinliklere katılabilmesi için bilgisayar dilini bilmeleri ve kod okuryazarlığına sahip olmaları gerekir (Rushkoff, 2010).

Programlamaya verilen önem eğitim uygulamalarına ve politika belgelerine de yansımıştır (Popat ve Starkey, 2019). 2010'dan bu yana, Estonya, Yunanistan, İngiltere ve Avustralya'daki K-12 programında bilgisayar programlamaya yer verilmiştir (Albion, 2016; Balanskat ve Englehart, 2014). Örneğin, National Research Council (2012) bilgisayar bilimi eğitimi için sunduğu K-12 çerçevesinde programlama eğitimine değinmiştir.

Wing (2006) programlama bilgi ve becerilerini, herkesin öğrenmesi gereken 21. yüzyıl yetkinlikleri olarak tanımlar. Programlama; okuma, yazma ve matematik ile birlikte erken yaşta öğrenilmesi gereken temel bir analitik beceri olarak tanımlanmaktadır (Grover ve Pea, 2013; Lye ve Koh, 2014). Bununla birlikte alanyazında çok sınırlı sayıda çalışmada üstün yeteneklilerin programlama öğretimine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Buradan hareketle üstün yeteneklilere yönelik çalışma sonuçlarıyla ilgili alanyazında boşluklar olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ilkokullarda üstün yetenekli öğrencilerin programlama öğrenmesine yönelik bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Mevcut çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin seçilmesinin ise özel nedenleri vardır. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde, öğrenim ortamının daha karmaşık ve gerçek dünya sorunlarını keşfetmeye, yenilikçi ürünler yaratmaya ve daha yüksek düzeyli düşünme becerilerini öğrenmeye yetecek fırsatlar sağlanması gerekir (Poftak, 1988; Renzulli ve Reis, 1997; Tomlinson, 2002). Bu öğrenme koşullarını sağlamak için programlama etkinliklerinin etkili bir yol olduğu düşünülmektedir. Nitekim programlama öğretiminin doğası, üstün yetenekli öğrencilerin gereksinim duyduğu eğitsel çevrenin doğası ile benzerlik göstermektedir (Yıldız-Durak ve Güyer, 2018). Scratch ise programlama sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin programlama ile ilgili soyut

bilgilerini daha kolay öğrenmelerine yardımcı olabilir. Alanyazında Scratch ile gerçekleştirilen programlama etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme ve mantıksal düşünme gibi çeşitli düşünme becerilerinin gelişimine katkı yaptığı vurgulanmaktadır (Siegle, 2009). Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerin kendi bilgisini özgün bir şekilde oluşturma eğilimleri göz önünde bulundurularak (VanTassel-Baska, 1988), Scratch ile bireysel proje çalışması yapmaları desteklenmiştir.

Programlama, öğrenciler için algılanması ve öğrenilmesi zor bir konudur (Havenga ve Mentz, 2009; Hongwarittorn ve Krairit, 2010; Koorsse, Cilliers, ve Calitz, 2015). Programlamaya yönelik algılanan bu zorluğun, eğitim sürecinde öğrencilerin programlama etkinliklerine katılımının, başarı ve güdülenmenin zamanla azalmasına neden olduğu görülmüştür (Altun ve Mazman, 2012; Kim, Song, ve Lee, 2009). Katılım, güdülenme ve öğrenme performansı arasında güçlü bir ilişki olduğu (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Yıldız-Durak, 2018a) göz önüne alınarak mevcut çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin programlama öğrenme sürecindeki katılım ve güdülenme ile ilgili görüşlerinin ele alınması önemli ve yararlı görülmüştür.

### **Programlama Öğretiminde Katılım ve Katılımın Boyutları**

Aktif öğrenme kuramına göre katılım, öğrenme için gerekli bir ön koşul olarak kabul edilir (Fredricks, Blumenfeld, ve Paris, 2004). Katılımın özellikle öğrenme ortamlarında akademik performans üzerinde önemli bir etkisi vardır (Azevedo, 2015). Programlama gibi zor olarak algılanan bir konuda öğrenme performansının geliştirilmesi açısından derse aktif katılım sağlanmalıdır (Altun ve Mazman, 2012). Çünkü programlama, problem çözme, akıl yürütme, çeşitli bilişsel beceriler gibi birçok beceriyi geliştiren ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal katılımı birlikte gerektiren karmaşık bir süreçtir (Jenkins, 2002). Bloom (1976) öğrenci katılımını, öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendine sunulan öğrenme durumlarının öğeleriyle etkileşmesi ve bu etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesi olarak belirtmektedir.

Programlama öğrenmenin, bireyin aktif katılımı ile daha verimli bir biçimde gerçekleşecektir (Yıldız-Durak, 2018a; Yıldız Durak, 2018b). Fredrick, Blumenfeld ve Paris (2004) öğrenci katılımını üç alt boyutta incelemiştir. Bunlar: davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılım türleridir. Fredrick, Blumenfeld ve Paris (2004) katılım türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

*Davranışsal katılım*, öğrencilerin derse devam durumunu ve etkinliklere aktif şekilde katılmalarını içerir.

*Duyuşsal katılım*, etkinliklere aktif olarak katılma sürecine ilişkin istekliliği içerir.

*Bilişsel katılım*, etkinliklerde öğrencinin öğrenmeye yönelik çabasını içermektedir. Katılım öğrencinin fiziksel olarak sınıfta bulursa da bilişsel ve duyuşsal bulunma durumunun sağlanmasını gerektirir (Harper ve Quaye, 2009).

### **Programlama Öğretiminde GÜdülenme ve GÜdülenmenin Boyutları**

Güdülenme insanı davranışa iten, bu davranışların hızı, şiddeti ve sürekliliğini belirleyen ve yönlendiren temel bir etkidir. Güdülenme öğrenme için anahtar bir değişkendir (Fairchild, Horst, Finney ve Barron, 2005; Ryan ve Deci, 2000). Özellikle üstün yetenekli öğrenciler için oluşturulan öğrenme çevrelerinde güdülenme kavramı daha da önem kazanmaktadır. Öyle ki aynı yeteneğe aynı düzeyde sahip olan üstün yetenekli öğrencilerin ‘güdülenme düzeyleri’ bakımından farklılık göstermeleri, farklı düzeyde öğrenme performansı göstermelerine neden olmaktadır (Reis ve Renzulli, 2009; Tomlinson vd., 2008). Öte yandan, üstün yeteneklilere özel tasarlanmayan öğrenme çevrelerinde öğrencilerin bilişsel ve ilgi düzeyi açısından doyum sağlamaları zorlaşmaktadır. Bu da doğrudan güdülenmelerini etkilemektedir (Renzulli ve Park, 2000). Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel potansiyellerini geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenme çevreleri tasarlanmadığında bu öğrencilerin uyum sorunu, terk etme, dışlanma gibi olumsuz durumlar yaşamaları kaçınılmazdır (Hansen ve Toso, 2007).

Güdülenmenin farklı çeşitleri bulunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bu çalışmada güdülenmenin içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) boyutları ve bu boyutlar üzerine deneyimler incelenmiştir.

*İçsel güdülenme*: Öğrencinin dışsal bir ödül olmadan kendi öğrenmesinden zevk alması ve doyumuna ulaşmasıdır. Ryan ve Deci’ye (2000) göre içsel güdülenme “bilişsel, sosyal ve psiko-motor gelişimde kritik bileşendir çünkü kişinin doğasındaki bilgi ve becerilerden harekete geçer”. Bu nedenle içsel güdülenme oldukça karmaşık bir yapıdadır.

*Dışsal güdülenme*: Cezadan kaçma, yarış, ödül alma, iyi not alma, öğretmen, aile, arkadaş gibi kişilerin olumsuz görüşlerinden kaçma dışsal durumlarla ilgilidir (Middleton ve Spanish, 1999).

Güdülenme, birçok durumda özellikle de başlangıçta olumsuz tutum geliştirdikleri, zor olarak gördükleri programlama gibi derslerde özellikle ihmal edilmemesi gereken bir değişkendir. Programlama öğreniminde öğrencinin etkin şekilde bilişsel ve duyuşsal olarak uygulamanın içinde bulunması ve etkinliklerde sürekliliğinin sağlanması önemlidir. Ayrıca Law, Lee ve Yu’ya (2010) göre güdülenme ve programlama öğrenmenin sıkı bir ilişkisi olduğu ve programlama becerisinin kazanılmasında öğrenenin yeterince güdülenmemesi durumunda öğretimin olanaksız olacağı vurgulanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç, ilkokul 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilere Scratch destekli programlama süreçlerinin öğretilmesine yönelik tasarlanmış bir öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemektir.



Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Programlama süreçlerinin öğretilmesine yönelik öğretim programının uygulama sürecinde öğrenenlerin programlamaya yönelik görüşleri nasıldır?
2. Programlama süreçlerinin öğretilmesine yönelik öğretim programının uygulama sürecinde öğrenenlerin derse katılımı (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılım) nasıldır?
3. Programlama süreçlerinin öğretilmesine yönelik öğretim programının uygulama sürecinde öğrenenlerin güdülenme durumunu etkileyen etmenler nelerdir?

### Yöntem

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, uygulama grubu ve uygulama süreciyle ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada Scratch destekli programlama süreçlerinin öğretilmesine yönelik öğretim sürecine ilişkin katılımcı görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yin'e (2003) göre durum çalışmaları güncel bir olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde anlamaya çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve çoklu kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılır.

### Çalışma Grubu ve Araştırma Ortamı

Bu çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören destek eğitim odası uygulamasıyla ders dışı eğitim almasına karar verilen 26 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Ankara'da bir ilkokulda öğrenim gören bu öğrenciler daha önce Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde üstün yetenekli öğrencileri tanılamaya yönelik testlerde yeterli puanı alarak üstün yetenekli olarak tanılanmıştır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

### Çalışma Grubunun Özellikleri

		Katılımcılar	f	%
Cinsiyet	Kadın	P1-1, P1-2, P1-4, S1-1, S1-2, S1-7, S1-8, S2-3, S2-4, S2-5, S2-6, S3-2, S3-4, S3-6	14	53.8
	Erkek	P1-3, P1-5, P1-6, S1-3, S1-4, S1-5, S1-6, S2-1, S2-2, S3-1, S3-3, S3-5	12	46.2

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

		Katılımcılar	f	%
Sınıf	2. Sınıf	S1-1, S1-2, S1-3, S1-4, S1-5, S1-6, S1-7, S1-8, S3-1, S3-2	10	38.5
	3. Sınıf	P1-1, P1-2, P1-3, P1-4, P1-5, P1-6, S2-1, S2-2, S2-3, S2-4, S3-3, S3-4	12	46.1
	4. Sınıf	S2-5, S2-6, S3-5, S3-6	4	15.4
Yaş	7 yaş	P1-6, S1-3, S1-4, S1-5	4	15.4
	8 yaş	S1-1, S1-2, S1-6, S1-7, S1-8, S3-1, S3-2, S3-4	8	30.8
	9 yaş	P1-1, P1-2, P1-3, P1-4, P1-5, S2-1, S2-2, S2-3, S2-4, S3-3, S3-6	11	42.3
	10 yaş	S2-5, S2-6, S3-5	3	11.5

\*Katılımcı kodları katılımcıların dersi aldığı gün (Pazartesi: P, Salı: S) o gün içindeki grup sayısı/sırasını ve o gruptaki öğrencilerinin isimlerinin alfabetik sıralandığındaki liste sırasını göstermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %53.8’i kadın % 46.2’si erkek; % 38.5’inin 2. sınıf, % 46.1’inin 3. sınıf ve % 15.4’ünün 4. sınıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 42.3’ü 9 yaşındadır. % 30.8’i 8 yaşında, % 15.4’ü 7 yaşında, % 11.5’i ise 10 yaşındadır.

Belirtilen özelliklere sahip çalışma grubu ile 15 hafta süren bir uygulama araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin çevrim-içi ortamdan faydalanabilmesi için 4 haftalık bir uyum eğitimi yapılmıştır. Bu süre içinde öğrencilerin ortama kaydolmaları sağlanmış ve ortamı kullanma konusunda deneyim kazanmaları desteklenmiştir. Şekil 1’de çevrim-içi uygulama ortamından bir arayüz sunulmuştur.



Şekil 1. Çevrim-içi ortam arayüzü-anasayfa.

Uygulama süresince, Bilişim Teknolojileri (BT) sınıfında yüz yüze işlenen derslerin yanı sıra çevrim-içi öğrenme ortamı kullanılmıştır. Şekil 1’de arayüzü sunulan ortamda öğrenenler ders öğretmeni tarafından üye yapılmış ve ortamdaki her hafta konularla ilgili çalışma yaprakları ve ders dışı etkinlikler paylaşılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada nitel verileri toplamak için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler, bilgisayar ve internet kullanım durumu anketi. Bu ankette öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf, anne, baba eğitim durumu, gelir durumu ve kardeş sayısı gibi demografik bilgilerini toplamak için 7 soruluk kişisel bilgiler bölümü oluşturulmuştur. Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım durumlarını belirlemek için ilgili ankette 9 sorudan oluşan bilişim teknolojileri kullanım bilgileri bölümüne yer verilmiştir.

**Bireysel görüşme formu.** Öğrencilerden, yazılım geliştirme süreçlerinin öğretimi sürecinin tasarımıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşme formunda problem tabanlı uygulamalarla ilgili 10, proje geliştirme süreciyle ilgili 6 açık uçlu soru yer almaktadır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliği için beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan formda yer alan maddelerin kapsamı-içeriği yansıtma durumunun uygunluğu için görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu uzmanların dördü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde doktora tamamlamıştır. Uzmanların biri ise üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimiyle ilgili çalışmalar yürüten, Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü yüksek lisans mezunu bir Rehberlik ve Araştırma Merkezi rehberlik öğretmenidir. Uzman görüşlerine göre sorularda yer alan ifadeler düzenlenmiştir. Ayrıca uzmanlar görüşme sorularının daha ayrıntılı olması konusunda öneride bulunmuştur.

**Alan notları.** Haftalık alan notları tutularak öğrenme ortamında gelişen olayların ayrıntıları, öğrenme ortamında ortaya çıkan kişisel tepkiler, ortamı yansıtacak özgün kelimeler, konuşma özetleri kayıt altına alınmıştır. Öğretimi gerçekleştiren araştırmacı her dersi ders sonunda ayrıntılı şekilde raporlamıştır.

**Öğrenci yansıma raporu.** Öğrenenlerden dönem boyunca öğrendiklerini, öğrenme süreçlerinin güçlü ve zayıf yanlarını, nasıl geliştirilebileceğini ve öğrenme deneyimlerini açıkladığı bir sayfalık dönem sonu yansıma raporları yazmaları istenmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulama sürecinde kullanım zamanlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

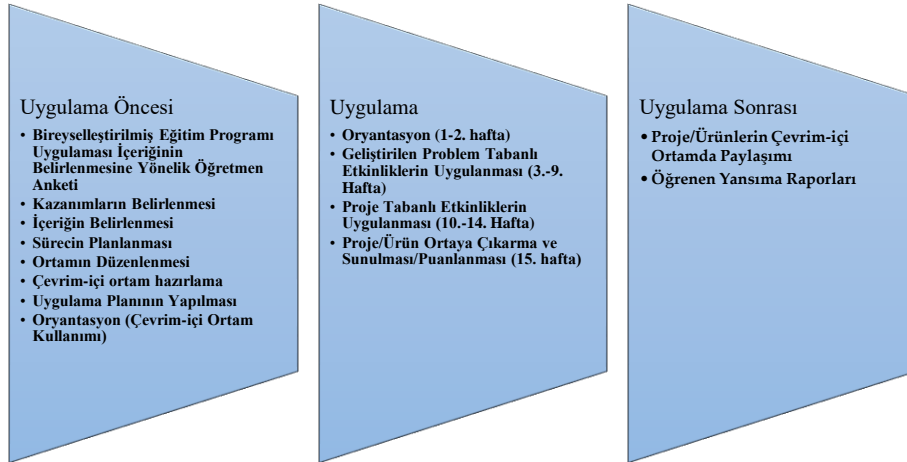
*Veri Toplama Araçlarının Haftalara Göre Uygulama Planı*

Veri Toplama Araçları	Hafta 1	Hafta 2	Hafta 3	Hafta 4	Hafta 5	Hafta 6	Hafta 7	Hafta 8	Hafta 9	Hafta 10	Hafta 11	Hafta 12	Hafta 13	Hafta 14	Hafta 15
Kişisel Bilgiler, BT Kullanım Durumu Anketi	■														
Görüşme Formu		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Alan Notları	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Öğrenci Yansımaya Raporu															■

Tablo 2 incelendiğinde alan notlarının her hafta tutulduğu, görüşme formlarının 2 haftada bir, Kişisel Bilgiler, BT Kullanım Durumu Anketi'nin uygulamanın ilk haftası, Öğrenci Yansımaya Raporu'nun ise uygulamanın son haftası uygulandığı görülmektedir.

**Uygulama Süreci**

Araştırma kapsamında yapılan uygulama 2015 yılı bahar döneminde 15 hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde içeriğin ve kazanımların belirlenmesi, uzman görüşlerine başvurulması, içeriğin sıralanması eğitsel materyallerin tasarlanması, uygulamanın yapılacağı bilişim teknolojileri sınıfının eksiklerinin giderilmesi ve çevrim-içi ortam uyum işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecine ilişkin ayrıntılar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma boyunca gerçekleştirilen işlerin akışı

Şekil 2 incelendiğinde araştırmanın uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Bu aşamalarda yapılan işlemler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada nitel yöntemlerle toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Verileri açıklayabilmek, kavram ve ilişkilere ulaşmak amacıyla içerik analizi yapılır. İçerik analizinde veriler öncelikle kavramsallaştırılır. Ortaya çıkarılan kavramlar mantıksal olarak düzenlenir ve temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin, içerik analizinde daha derin bir işlem gerçekleştirilerek betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram (kod) ve temalar, içerik analizi ile keşfedilebilir.

Bu çalışmada verilerin analizi için NVivo 11.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışma süresince elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından açık kodlama yöntemi ile kodlanmıştır. Açık kodlama ile veri parçaları (cümle) sorgulanarak içinde barındırdığı anlam ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra veriler başka bir alan uzmanı tarafından açık kodlama yöntemiyle kodlanmıştır. İki analizden elde edilen sonuçlar ayrıntılı ve dikkatli bir şekilde okunarak içerdiği anlam hakkında tartışılmış ve fikir birliğinin sağlandığı ortak bir kodlama yapılmıştır. Bu doğrultuda güvenilirliğin kodlama işleminde ortak bir anlayışla sağlandığı belirtilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel verilerin analizinde öncelikle araştırmacılar verileri okuyup ve üzerinde gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Verileri genel olarak gözden geçirerek bütüncül bir bakış kazanmak için araştırmacı, ikinci bir ilgili alan uzmanı ile birlikte verileri ilk okumada yüzeysel olarak kodlamıştır. İkinci okumada muhtemel kodları belirlemişler, üçüncü okumada benzer kodları tek bir kod altına toplamışlar, dördüncü okumada kodların yer alacağı temaları saptamışlar, beşinci okumada kod ve tema uyumlarını tekrar gözden geçirerek her bir kategorinin son halini belirlemişlerdir. Bunun ardından da oluşturulan her bir kategori altındaki kod frekanslarını hesaplayarak taslak form oluşturmuşlardır. Sonra veriler, bir alan uzmanına gönderilmiştir. Bu uzman tarafından araştırmanın ham verileri kodlamıştır. İçerik analizinde oluşturulan kodlar aralarındaki ilişkilere göre kod ve tema şemaları oluşturulmuş ve bu kodlar ilgili alan uzmanı olan bir kişi tarafından incelenmiş ve uygunluğu onaylanmıştır. Alan uzmanından gelen dönütlerden sonra araştırmacı ilk olarak uzmanın kod sayılarını belirlemiştir. Bu kod sayılarıyla ikinci alan uzmanıyla birlikte oluşturulan kod sayılarını karşılaştırmak için daha önceden oluşturulan taslak forma eklenmiştir. Daha sonra ortak, benzer ve farklı kodlar belirlenmiştir. Son aşamada araştırmacı, ilgili alan uzmanı ile bir araya gelerek benzer ve farklı kodları tartışmış, benzerlikler, tarafların da kabul edeceği ortak bir kod altında toplanmıştır. Farklı kodlarda ise araştırmanın bütününe uyan, araştırmacı ve uzman tarafından geçerli bulunan kodlar belirlenmiştir. Bazı kodlar tamamen değiştirilmiştir. Diğerleri ise var olan ilgili kodun altına yerleştirilmiştir. Kodlama işleminin ardından iki kodlama arasındaki eşleşme oranı % 90 olarak saptanmıştır. Bu oran puanlayıcılar arası tutarlılığı yani puanlayıcılar arası güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. İki

analizden elde edilen sonuçlar detaylı ve dikkatli bir şekilde okunarak içerdiği anlam hakkında tartışılmış ve her iki uzmanın kodlama sisteminde ortak bir anlayış geliştirene kadar tartışılmıştır. Kodlamalar sonucunda iki uzmanın elde ettiği kod sayıları belirlenen bu kategoriler çerçevesinde Miles ve Huberman'ın (1994, s, 64) belirttiği şu güvenilirlik formülünden yararlanılarak karşılaştırılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = (\text{görüş birliği sayısı}) / (\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı})$$

Büyüköztürk ve diğ.'ne (2009) göre, içerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır. Toplanan veriler için oluşturulan temalar ile ilişkili kodların daha kolay yorumlanabilmesi için içerik analizinde ortaya çıkan veriler kod ve kodlanma frekansları ile sunulmuştur. Ayrıca inandırıcılığı arttırmak için nitel analizlerde araştırmacı, her açıklamanın ve her sonucun sürekli olarak nedenlerini ve bu nedenleri destekleyici bulguları olabildiği kadar doğrudan alıntı ile sunmuştur.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Geçerlik, araştırmada ulaşılan sonuçların doğruluğu ile ilgiliyken; dış geçerlik araştırma sonuçlarının benzer ortamda uygulanmasıyla benzer sonuçlara ulaşabilme durumunu kapsar. İç geçerlik araştırma sonuçlarının gerçeği yansıtmasındaki yeterliliği ile ilgilidir. İç geçerlik için araştırmada farklı kaynaklardan (görüşme, öğrenci yansımaları ve alan notları) planlanan zamanlarda veri toplanmıştır. Veri kaynakları çeşitlenmiştir. Araştırma sürecinde verilerin analiz süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Böylece sonuçlara nasıl ulaşıldığı tüm boyutlarıyla ortaya konulmuştur. Dış geçerlik için benzer ortamlarda benzer sonuçlara ulaşılabilmesi için araştırma ortamı, katılımcıların özellikleri ve uygulama süreci ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Güvenirlik ise araştırmada aynı verilerle benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bölümde, mevcut araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirliği geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar açıklanmıştır. Güvenirlik için araştırmacı, araştırmada üstlendiği rolü açıklamıştır. Veri analizi sürecinde verilerin kodlanması bir alan uzmanı ile birlikte yapılmıştır. Araştırmacı izlediği süreci açık ve ayrıntılı tanımlamış ve araştırmayı sistemli bir şekilde aşama aşama geliştirmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde çalışma sürecinde elde edilen bulgular alt problemler kapsamında sunulmaktadır.

#### **Programlama Süreçlerinin Öğretilmesine Yönelik Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Öğrenenlerin Programlamaya Yönelik Görüşleri Nedir?**

Araştırmanın ilk araştırma sorusu ile ilgili içerik analizi ile oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmektedir. Ayrıca dikkat çekici katılımcı görüşleri kodlarla birlikte aynen sunulmuştur.

**Scratch programıyla ilgili öğrenci görüşleri.** Öğrencilerin programlama sürecine bakışını ortaya koymak için öncelikle katılımcıların Scratch programına ilişkin görüşleri ve bu programı nasıl tanımladıkları ele alınmıştır. “Öğrencilerin Scratch programıyla ilgili görüşleri” teması altında yer alan kodlar ve kodlanma sıklıkları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Scratch Programıyla İlgili Öğrenci Görüşleri*

Temalar	Kodlar	Kodlama Sayısı
Scratch Programıyla İlgili Görüşler	Farklı	14
	Öğretici	12
	Çok Yönlü	8
	Görsel/Renkli	7
	Kontrol Etme Esnekliği	4
	Nitelikli	3
	Karmaşık/Garip	2
	Sürprizli	1
	Olağanüstü	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların programlama öğretim sürecinde kullandıkları Scratch programını sıklıkla “farklı, öğretici ve çok yönlü” olarak tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca uygulama boyunca öğrenenlerle yapılan görüşmelerde “Scratch hakkında ne söyleyebilirsin?” sorusu sorulduğunda öğrenenler Scratch programının görsel, renkli, kontrol etme esnekliği bulunan, nitelikli bazen de karmaşık ve garip gelen özellikleri bulunan sürprizli ve olağanüstü bir öğrenme aracı olduğunu vurgulamıştır. Öğrenenlerin ilgili konudaki görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Çok farklı ve yapboz oluşturur gibi” [P1-2].

“Çok farklı bir program olduğunu haftalar geçtikçe daha iyi anlıyorum bu hafta debug yaparken çok eğlendim bulmaca gibiydi” [S3-2].

“Çok iyi kaliteli yapılmış farklı bir program” [P1-3].

Öğrenenlerin bazılarının bilişim teknolojileri dersinde daha önce MS Word ve MS Powerpoint programlarını kullandığı bilinmektedir. Daha önce kullanılan bu programlar, göz önünde bulundurularak öğrenenlerin Scratch’ın farklı bir program olduğunu düşündüğü görülmektedir. Ayrıca Scratch’ın öğrenenlere farklı gelen özelliklerinin yanı sıra bu ortamın öğrencilerce öğretici bulunduğundan sözedilmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden aynen alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Bence Scratch çok ama çok mükemmel öğretici bir program” [S3-6].

“Çok etkili öğrettiğini söyleyebilirim” [P1-1].

“Güzel ve öğretici bir program” [S2-6].

“Eğitici tek başına herşeye yeten bir uygulama. Bizim seviyemize uygun” [S1-5].

“Her hafta yeni şeyler öğrendiğimiz program. Bence scratch ile yapılacakların sınırı yok” [S3-5].

Öğrenenler Scratch’ın eğlenceli, renkli, görsel, nitelikli olduğundan bu programı beğendiklerini belirten görüşleri ise şu şekildedir:

“Bu programı çok sevdiğimi ve çok eğlendiğimi söyleyebilirim” [S1-6].

“Animasyon ve programlama. Çok eğlenceli ve yaratıcı” [S3-1].

“Çok güzel olduğunu ve ilerledikçe daha güzel konuların çıkacağı süprizli bir program olduğunu düşünüyorum” [P1-4].

“Bir çocuk için çok güzel olduğunu söyleyebilirim” [S1-5].

“Scratch çok eğlenceli bir animasyon ve oyun programıdır” [P1-2].

“Scratch içinden sürekli aynı bebek çıkaran oyuncak gibi. Yapılacakların sınırı yok” [S1-7].

“Kullanmayı bilersen eğlenceli ve çok yönlü” [S3-5].

“Hayallerimize göre şekillendirebileceğim bir program. Çok güzel yani. Çok iyi düşünülmüş” [S2-5].

“Çok renkli, ses ve hareket olan harika bir program” [S1-8].

“Çok yönü olan her ders için kullanılabilir program” [S2-5].

“O kadar güzel bir program ki nasıl yapmışlar merak ediyorum” [P1-4].

“Hayal edip, planlayıp kodladım, en sonunda paylaşacağım program” [S1-4].

“Görselliği olan bize uygulama için fırsat sunan çok güzel bir program” [P1-5].

“Scratch bizi hayal kurmaya hikaye kurmaya ve bilgisayarı öğrenmeye iten program” [S2-3].

Birkaç görüşte de Scratch programının özelliklerine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

“Bazen takılıyorum. Keşke daha basit olsaydı” [S3-4].

“Paint gibi resim düzenleme ve word gibi yazı yazma bölümü olsaydı” [P1-1].

**Programlama sürecine ilişkin görüşler.** Öğrenenlerin programlama sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için katılımcıların derse ilişkin görüşleri ve programlamayı nasıl tanımladıkları ele alınmıştır. "Öğrencilerin programlama



sürecine ilişkin görüşleri” teması altında yer alan kodlar ve bu kodların kodlanma sıklıkları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4  
*Öğrencilerin Programlama Sürecine İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	Kodlama Sayısı
Programlama Sürecine ilişkin öğrenci görüşleri	Scratch programının özellikleri	167
	Farklı problem çözüm yollarının denenmesi	26
	Programlamanın diğer derslerden farklı görülmesi	18
	Diğer derslerden daha zevkli bulunması	7
	Bilgisayara karşı tutumu değiştirmesi	6
	Programlamanın zor ve uğraştırıcı olması	5
	Dersin etkinliklerinin fazla zaman alması	3

Programlama öğretiminin gerçekleştirildiği 15 hafta boyunca öğrenenlerin programlama öğrenme sürecinde programlamaya ilişkin sevdikleri yönler ve programlamaya nasıl baktıkları sorulmuştur. Tablo 4’teki veriler dikkate alındığında, katılımcılar çoğunlukla programlama öğretim sürecini, Scratch programının özelliklerinin programlamaya yönelik görüşlerini etkilediğini belirtmiştir. Öğrenenlerin programlamaya ilişkin ilk akıllarına gelen özellik ve uygulamalarla ilgili algı ve görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Karakter çizebilmek, ses kayıtlı yapabilmek, kostümlere girip kediye hareket ettirmek” [S1-7].

“Oyun ve animasyon yapmak ve Scratch programı” [S2-2].

“Çizgi film yapmak oyun yapmak” [P1-1].

”İstedigimi animasyon yapabilmek” [ P1-4].

“Bu derste yapılmış programlardaki hataları bulmayı çok sevdim. Polisiye iş yapar gibiydi” [S2-4].

Öğrenenlerin programlamaya ilişkin ilk akıllarına gelen özellikler ve uygulamaların animasyon, çizgi film yapmak, karakter çizmek gibi görsel öğeler olduğu görülmektedir. Programlama öğrenmenin neleri değiştirdiğini ise öğrenenlerden bazıları şu şekilde ifade etmiştir:

“Bilgisayarda yapabileceğim şeyler olduğunu gördüm” [S2-3].

“Bir sürü yeni şey öğrendim. Bilgisayar bilgisi öğrendim” [ P1-1].

“Kendimizin bir şeyler yapabilmesine uygun olmasını sevdim” [S2-1].

“Programlama “kukla oynatma”ya benziyor çünkü komutlarla her şeyi vermek lazım. Kapsamlı düşünmeyi öğretti bana” [P1-3].

### Programlama Süreçlerinin Öğretilmesine Yönelik Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Öğrenenlerin Derse Katılımı Nasıldır?

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik içerik analizi ile oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 5'te verilmektedir. Ayrıca dikkat çekici görüşler kodlarla birlikte aynen sunulmuştur.

Tablo 5

#### Öğrencilerin Katılımı

Tema	Kodlar	Kodlama Sayısı
Katılım	Davranışsal katılım	
	Derse devam	18
	Sorulara cevap verme	17
	Duyuşsal katılım	
	İsteklilik	36
	Memnuniyet	20
	Öğrenci-öğrenci etkileşimi	20
	Öğrenci-öğretmen etkileşimi	18
	Dış çevre etkileşimi	16
	İsteksizlik	5
	Bilişsel katılım	
	Uygulamalarda fikir üretme çabası gösterme	45
	Problem çözümleri üretme	43
	Ders dışı çalışmalar için zihinsel çaba harcama	15

Tablo 5'teki veriler dikkate alındığında, katılımcıların bilişsel açıdan derse katılım boyutunun ağır bastığı görülmektedir. Katılımcılar tüm katılım boyutlarıyla ilgili olarak temelde öğrenme ortamında öğrenen öğretmen çevre etkileşiminin ve fiziksel çevreden kaynaklanan nedenlerin ve sınıf mevcudunun önemli olduğunu dile getirmiştir. Duyuşsal katılım alt teması altında yer verilen katılımcıların istek ve isteksizliği, süreçten memnuniyeti, etkileşim yönleri incelenmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Scratch'te değişik komutları denemek için çok istekliyim” [S2-2].

“Bilgisayar dersi çok güzel geçiyor. Pazartesi gelsin diye heyecanlanıyorum” [P1-3].

Etkileşim yönleriyle ilgili bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir: (Öğrenci-Öğretmen)

“İnternette proje örnekleri buldum. Kodlarına baktım. Kendi algoritmamı oluşturdum. Takıldığım yerleri öğretmenime sordum. Öğretmenim çok yardım etti” [S1-6].

“Su döngüsünü anlatan siteleri okudum. Sorular çıkardım. Sorularıma uygun resimler aradım. Bulamadıklarında öğretmenim yardımcı oldu” [S2-4].

“Proje için plan yaptım. Hangi hafta ne yapacağımı belirledim. Özellikle öğretmenimden yardım aldım” [S1-8].

“Bazı zorluklarla karşılaştım. Nasıl yorum yapacağım gibi. Ama öğretmenime sorarak bu zorlukları yendim” [P1-2].

“Zorlandığım şeyler oldu. Ama arkadaşlarım da bilmediğinden öğretmenime sordum” [S2-2].

Öğrenenlerin dönem boyunca soru sorma, proje konusu belirleme, yardım talebi, problem çözme nedenlerinden dolayı öğretmenle çok sık etkileşim içinde bulunduğu söylenebilir.

Öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşime ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Farklı sınıflardan arkadaşlarım da vardı. Farklı sınıftaki arkadaşlarımız bana çok yardımcı oldu” [P1-1].

“(Proje hazırlarken) Arkadaşlarıma internet kafedeki abime ne yapabileceğimi sordum.(...)” [S1-6].

“Onların denemediklerini denedim ve onlara yol gösterdim. [S3-5]”, “Ben sadece bu dersteki değil sınıftaki arkadaşlara katkı sağlamak için hikayemi yazıp çizgi film yapacağım” [S3-3].

Dış dünya ile gerçekleşen etkileşime dair bazı görüşlerde öğrenenler etkileşimde buldukları kaynakları şu şekilde ifade etmiştir:

“Problem çözme sürecine ihtiyacımız olan şeyleri belirleyerek başlarız. Sonra ne yapacağımıza karar veririz ve problemi çözeriz, çözemsek annemize sorarız” [S1-5].

“Türkiye’nin illerinin konumu ve neyle ünlü olduklarını öğrenmek için proje yaptım. Öğretmen olan annemden konu belirlemede yardım aldım ve nasıl yapacağımı sordum” [S3-4].

“Evde kardeşim hep oynadığı için top sektirme oyunu projesi aklıma geldi. Yaparken çok zorlandım ama hem kardeşim hem de öğretmenim yardımcı oldu” [P1-2].

“Program kurulumu yapılan dönemin ilk haftasında annem gelip öğretmenime sordu. Evde annem babam hepimiz uğraştık” [P1-1].

“Arkadaşlarıma, abime ne yapabileceğimi sordum” [S3-3].

Öğrenenin arkadaşları ve öğretmeni dışında etkileşimde bulunduğu birçok kaynaktan kodlama sıklığına göre öne çıkan kaynak ailedir.

Davranışsal katılım alt teması altında bazı katılımcılar öğrenme ortamının esnek katılıma izin veren şekilde olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir:

“Ortamımız denemeye uygundu. Kıpırdama kalkma gibi kurallar yoktu. Arkadaşlarımın denemediklerini denedim ve onlara gösterdim” [S3-5].

“Sınıfın kalabalık olmadığından daha rahatım. Daha rahat konuşuyorum” [P1-1].

“Bu derste farklı arkadaşlarla tanıştım. Sınıf kalabalık değildi. Sınıf çok rahattı. Derste istediğimiz fikirleri söyleyebildik. Öğretmenimizi çok sevdi. Tek başıma bilgisayar kullanma cesareti kazandım” [S3-5].

Süreçte başta çekingen davranan öğrenenlerin sürece alışmaları kısa sürmüştür. Bunda öğretmene ve arkadaşlarına karşı oluşturdukları bakışın ve sınıf mevcudunun az olmasının da etkili olduğu söylenebilir. Bilişsel katılım alt temasında toplanan görüşler şöyledir:

“Dönem boyunca arkadaşlarımla fikirlerimi paylaştım. Onlar da bana birçok konuda yardım ettiler. İlk başlarda utangaçtım. Fakat arkadaşlarımı ve öğretmenimi sevdiğim için bu düşüncemin gereksiz olduğunu anladım” [S2-6].

“(…) Öğrencilik hayatımda en eğlendiğim ders oldu. Kendimi çok rahat hissettim. Çünkü istediğim şekilde uygulama yapabildim. Arkadaşlarıma soru sorup fikirlerimi istediğim gibi paylaşabildim. Sınıftaki öğretmenimiz derste yerimizden kalkıp kalem açmamıza bile kızılıyordu. Ama bu derste arkadaşlarımla ne yaptığımıza bakmak için özgürce dolaştım sınıfta. (...) Dersin güçlü yönü istediğim şekilde davrandığımız bir sınıfta olmam, istediğim fikri paylaşıp bunu uygulayabilmem oldu. (...)” [S3-4].

“(…) Hepimiz fikir ürettik. Sınıfta tartıştık. Başta herkes tek başına çalışılıyordu. Arkadaşlarımdan çekiniyorduk. Daha sonra alıştık.(...)” [S1-8].

### **Programlama Süreçlerinin Öğretilmesine Yönelik Öğretim Programının Uygulama Sürecinde Öğrenenlerin Güdülenme Durumunu Etkileyen Faktörler**

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna yönelik içerik analizi ile oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmektedir. Ayrıca dikkat çekici katılımcı görüşleri kodlarla birlikte sunulmuştur.

**Öğrencinin kendisinden kaynaklanan durumlar.** Öğrenenlerin güdülenme durumlarını ortaya koymak için öncelikle katılımcıların süreçteki duygu ve tepkileri ele alınmıştır. Öğrenenlerin kendisinden kaynaklanan durumlar altında yer alan kodlar ve kodlanma sıklıkları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*İçsel Durumlar*

<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Kodlama Sayısı</b>
İçsel Durumlar	Olumlu durumlar	
	Beğeni	139
	Eğlenceli-mutlu	46
	Çaba gösterme	18
	Beklenti	18
	İlgi çekici bulma	15
	Heyecan	11
	Değer biçme	8
	Olumsuz durumlar	
	Üzüntü	5
	Utanma-çekinme	5
	Sevmeme- beğenmeme	4

Tablo 6 incelendiğinde yazılım geliştirme sürecinin öğretiminde katılımcıların güdülenme düzeyinin içsel durumları belirlerken 139 kez (en sık) kodlanan kodun “beğeni” olduğu görülmüştür. Elde edilen görüşlere göre yazılım geliştirme süreçlerinin, öğretiminin gerçekleştiği 15 haftalık zaman diliminde öğrenenlerin eğlenceli-mutlu, isteklilik, memnuniyet, çaba gösterme gibi duygu ve görüşlerinin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bununla ilgili görüşler şu şekildedir:

“Ben bu dönem ilk defa bilgisayar dersi aldım. Başta bilgisayar öğreneceğim diye çok heyecanlıydım. Bilgisayarı öğrendikçe mutlu olmaya başladım. Dersler çok eğlenceli geçti. Dersimizde renkler, sesler, animasyonlar vardı. Dönem sonunda iyi ki bu dersi almışım diyorum.(...)” [S2-5].

“Öğrenenler Scratch ile yapılmış oyunları görünce programı öğrenmeye daha çok motive oldular. Ayrıca öğrenenlerin çevrim-içi ortamda “çevrim-içi olanlar” listesinde isimlerini görmek çok hoşuna gitti” [Alan notu-03/03/2015].

“Resim yapmayı çok seviyorum bu yüzden hikaye kartı çizmeyi çok sevdim. (...) Web sitesinde bana ait şifremin olması çok güzel” [P1-4].

“Bu ders okul dersleri dışında güzel zaman geçirmesi için bir fırsat verdi. Dersi çok seviyor ve o kadar ciddiye alıyorum ki her yapısını. Bilgisayar dersi olduğu gün okula daha mutlu gidiyorum.(...)” [S3-2].

“(…)Ama çok güzel bir ders geçirdim bu dönem. Seneye tekrar olsun isterim” [S3-4].

Bu görüşlere göre öğrenenlerin derse karşı güdülenmelerini arttıran kendilerinden kaynaklı nedenlerin ilgi alanlarını derste kullanabilme, kendilerine özel tasarlanmış bir web ortamı ve kişisel hesaplarının olması, ders içinde gerçekleştirilen uygulama ve araçların özellikleri olduğu söylenebilir. Öte yandan aşağıdaki görüşlerden yola çıkılarak öğrenenlerin sürece ilişkin beklentileri ve başarı

isteklerinin de güdülenmelerini arttığı görüşüne varılabilir. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde açıklamıştır:

“Scratch’i öğrendim ve çok beğendim. Hiç zorlanmadım ve hakkında pek çok şey araştırdım. Geleceğin programcısı olacağım. Gelecek hayalim bunlar” [P1-4].

Bazı katılımcılar bir şeyler üretme ve başarı isteğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Abim 6. Sınıfta. O da okulda aynı programı öğrendi. Dönem sonunda o benim gibi oyun hazırlayamadı. Ben daha çok şey öğrendim. Bazen ben abime öğrettim☺” [S1-5].

“Bazı oyunların nasıl yapıldığını anladım. Evde boş boş bilgisayarla uğraşmıyorum artık. Annem babam da oyun yaptığımı görünce bana kızmıyorlar” [S3-3].

“Herkesin çalışmamı farklı yerlerden görebilecek olması çok güzel” [S1-8].

Süreçte bilişim teknolojileri dersine karşı ilgisiz olan, korkan, çekinen, bilişim teknolojilerini oyun oynama aracı olarak gören öğrencilerin güdülenmelerini arttığı söylenebilir. Aynı doğrultuda veliler de uygulama sırasında bilişim teknolojileri dersine karşı öğrencilerin güdülenmelerinin arttığından söz etmiştir. Öte yandan sürece ilişkin görüşlerden hareketle sürecin eğlenceli görüldüğü, süreçte yer alan uygulama, ortam, araç ve gereçlerin öğrenenler tarafından sevildiği söylenebilir.

Çalışmada katılımcıların Scratch programı ile programlama öğretiminde güdülenmelerini arttıran bir diğer önemli durumun da oyun ve çizgi film hazırlama isteği olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumla ilgili bazı katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

“Bu programda çizgi film yapabileceğimi düşününce çok mutlu oldum” [P1-2].

“Hep hayalim kendi oyunumu yapabilmektir” [S1-5].

“Çizgi film yapmak için bize fırsat sunuyor. Facebooku kuran bile bu programı kullanmamızı istiyor” [S1-3].

Katılımcıların duygu ve tepkilerinden yola çıkılarak süreçte “üzüntü, utanma-çekinme, korku” gibi güdülenmelerini olumsuz etkileyen durumların yaşandığı söylenebilir. Öğrenme sürecinde olumsuz duygu ve tepkiler gösteren öğrenenlerin ifadeleri şu şekildedir:

”Türkçe kitabımdan küçük su damlasının macerasını seçtim. Projeme başladım. Flash diskim sınıfta çalındığı için son halini öğretmenime gösteremedim üzüldüm” [S2-3].

“Bu dönem bilgisayar dersinde yaptıklarımı şöyle sıralayacağım. Öncelikle programlamanın ne olduğunu, bilgisayarın da insanlar gibi dili olduğunu öğrendim. Videolar izledim. Bir sürü insan bilgisayarın dillerini öğrenmekle uğraşırken benim haberim bile olmadığına üzüldüm. (...)” [S2-2].

“Projemi öğretmenimle internette paylaştık. Projeme bakan, beğenen çok az kişi oldu ve ben üzüldüm. Yani ben baktığım projelere yorum yaptım, beğendim. Fakat benim projeme kimse böyle yapmadı” [S1-7].

“(…)Derste arkadaşlarım bana hiç soru sormadı. Benden yardım istemedi. Üzüldüm” [P1-4].

“Ders kısa geldi.gelecek sene de olsaydı. Üzüldüm.” [ P1-5].

“Bilgisayarı hiç bilmiyorum, ilk defa bilgisayar dersi alıyorum ve korkuyorum” [S3-2].

“Derste başta arkadaşlarıma öğretmenime soru sormaya utandım. Annem çekinmem gerektiğini söyledi” [S2-4].

“Başta herkes tek başına çalışıyordu. Arkadaşlarımdan çekiniyordum. Daha sonra kaynaştık” [S1-8].

Katılımcıların duygu ve tepkilerinden yola çıkılarak süreçte “üzüntü, utanma-çekinme, korku” gibi güdülenmeyi olumsuz etkileyen durumların ortama alışma, bilgisayar kullanmayla ilgili yetersizlik algısı, yapılan çalışmaların ve ürünlerin beğenilmemesi nedeniyle olduğu görülmektedir. Ayrıca süreçte beğenilmeyen ve istenmeyen durumlar ise şöyle ifade edilmiştir:

“Scratch’ın kod şekillerini ise sevmedim” [P1-2].

“Sevmediğim yön dersin kısa olması, bi de sınıfın soğuk olması. Çok üşüdüm ve dersi bazen dinleyemedim” [S1-2].

“Web sitesinde tanımadığım kişileri arkadaş edinmek istemiyorum” [S2-6].

**Dışsal durumlar.** Öğrenenlerin güdülenme durumlarını ortaya koymak için öğrencilerin duygu ve tepkilerinin yanı sıra dışsal durumlara da bakılmıştır. Öğrencilerin güdülenmelerini etkileyen dışsal durumlar altında yer alan kodlar ve bu kodların kodlanma sıklıkları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*Dışsal Durumlar*

Temalar	Kodlar	Kodlama Sayısı
Dışsal Durumlar	Proje sunumu	9
	Dış tepki-dersi almayan öğrenenler	5
	Dış tepki-aile	2
	Gelecek planı	2
	Diğer ders öğretmenlerinin tutumu	2
	Popülerlik	2

Tablo 7 incelendiğinde, yazılım geliştirme sürecinde katılımcıların güdülenmeyi etkileyen dış kaynaklı durumları belirlerken en sık kodlanan kodların “proje sunumu-

güdülenme, dış tepki-dersi almayan öğrenenler, dış tepki-aile” olduğu görülmüştür. Süreç sonunda yapılan proje sunumunun, süreçte öğrenenlerin güdülenme düzeyini arttırdığı görülmüştür. Bununla ilgili bazı öğrenen görüşleri şu şekildedir:

“(…)Yaptığımız çalışmalarımızı paylaştık. Yani hem sınıfta sunduk hem de bir sitede paylaştık. Herkesin çalışmamı farklı yerlerden görebilecek olması çok güzel” [S1-4].

“(…)Başta bilgisayar öğreneceğim diye çok heyecanlıyım. Bilgisayarı öğrendikçe mutlu olmaya başladım.(…) Sunum yapmamız çok güzel oldu. Çok heyecanlı bir gün yaşadım” [S2-5].

“Bu hafta öğrenenler toplu olarak proje çalışmalarını paylaştılar. Öğrenenler sunum esnasında çok heyecanlandılar. Sunum esnasında derse katılımı az olan bazı öğrencilere fırsat sağlandı” [Alan notu-01/06/2015].

“Dersin bitiminde sunum da olması heyecan yaptı. Derse daha istekli geldim” [S1-6].

“Öğretmenime ve sınıf arkadaşlarımıza anlatınca yaptıklarımızı anlatınca çok şaşırdılar. Çünkü bu yaptıklarımızı sadece bilgisayar mühendisleri yapar sanıyorlardı” [P1-5].

“Eleştireceğim şey yok. Çok şey öğrendim. Bir proje yapmak da beni çok mutlu etti. Arkadaşlarımın hepsi bana imrendi” [P1-6].

Öte yandan dersi almayan sınıf arkadaşlarının, sınıf öğretmenlerinin ve ailenin olumlu tepkileri öğrenenlerin güdülenme düzeyini arttırmaktadır. Dersin ve etkinliklerin değişik görülmesi ve bundan dolayı öğrenenlerin çevresinde popülerliğinin arttığı görüşleri de güdülenme üzerinde olumlu olmuştur:

“(…)Arkadaşlarım bu dersi aldığım için bana farklı baktılar. Popülerliğim arttı. Sınıfta bilgisayar bozulunca öğretmenim bana sormaya başladı. Çünkü öğretmenim bilgisayar kullanmayı bilmiyordu” [S3-5].

“Ben sadece bu derste değil sınıftaki arkadaşlara katkı sağlamak için hikayemi yazıp çizgi film yapacağım” [ S1-8].

Gelecek planlarının öğrenenlerin güdülenmelerini etkilediği şu ifadeden anlaşılabilir:

“Scratchi öğrendim ve çok beğendim. Hiç zorlanmadım ve hakkında pek çok şey araştırdım. Geleceğin programcısı olacağım. Gelecek hayalim bunlar” [P1-4].

Ayrıca süreçte beğenilmeyen ve istenmeyen durumlara örnek olarak şu ifade sunulmuştur:

“(…)Proje sunumunda çok heyecanlı bir gün yaşadım. Ama bazı arkadaşlarımızın projelerini öğretmenimiz sundurmadı. O arkadaşlarımız üzüldü” [S2-5].



### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilere Scratch destekli programlama süreçlerinin öğretilmesine yönelik tasarlanmış bir öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin programlamaya yönelik görüşlerinde “Scratch programının özellikleri, farklı problem çözüm yollarının denenmesi ve programlamanın diğer derslerden farklı görülmesi” kodları öne çıkmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik düzenlenen programlama eğitim etkinliklerinin katılımı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre “davranışsal katılım” alt boyutunda “derse devam” kodunun, “duyuşsal katılım” alt boyutunda “isteklilik” kodunun, “bilişsel katılım” alt boyutunda ise “uygulamalarda fikir üretme çabası gösterme” kodunun öne çıktığı görülmektedir. Shin, Park ve Bae’ye (2013) göre üstün yetenekli çocuklar, sosyallik eksikliğinden dolayı etkinliklere davranışsal katılım göstermekte zorluk yaşamaktadır. Scratch programının bir parçası olan çevrim-içi boyutu (<http://scratch.mit.edu>) işbirliği için önemli fırsatlar sağlar (Yıldız-Durak, 2018c). Bu bağlamda, üstün yetenekli öğrencilerin derse davranışsal olarak katılım sağlamalarında Scratch programının özelliklerinin katkısı olduğu söylenebilir. Scratch, programlamayı öğrenmek için basit bir arayüze sabit blok tabanlı bir programlama aracıdır (Resnick ve diğ., 2009). Scratch programında programlama kavramlarını öğrenmek, problemlerin çözüm yollarını ifade etmek kolaydır (Siegle, 2009; Yıldız-Durak, 2018b). Bununla birlikte programlama öğretiminde yer alan zorlayıcı görevler, üstün yeteneklilerin düşünme becerilerini geliştirmek için uygun görülür (Yıldız-Durak ve Güyer, 2018). Scratch programının yapısal özellikleri sayesinde programlama dilinin karmaşık yapısı ile uğraşmak zorunda kalmayan öğrencilerin içeriğe daha iyi odaklanacağı düşünülmektedir. Bu durumun ise öğrencilerin bilişsel katılımlarını destekleyeceği düşünülmektedir. Nitekim Kirk ve diğ. (2000), ortalama öğrencilerle karşılaştırıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin, problem tabanlı öğrenme etkinlikleriyle öğrendikleri bilgileri kullanarak daha yüksek akademik performans göstereceğini belirtmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren eğitimcilerin ise, öğretim ortamının üstün yetenekli öğrencilere gerçek dünya sorunlarını keşfetmeye, yenilikçi ürünler yaratmaya ve üst düzey düşünme becerilerini öğrenmeye yetecek fırsatlar sağlaması gerektiğini öne sürmektedir (Poftak, 1988; Renzulli ve Reis, 1997; Tomlinson, 2002; VanTassel-Baska ve diğ., 1988). Üstün yeteneklilerin eğitiminde bu öğrenme koşullarını sağlamak için Scratch programının etkili bir araç olduğu söylenebilir. Gelecek çalışmalarda Scratch programının üstün yeteneklilerin eğitiminde kullanılması ve programlama öğretimindeki etkisinin deneysel çalışmalarla test edilmesi önerilmektedir.

Scratch ile gerçekleştirilen programlama öğretim sürecinde içsel ve dışsal güdülenmenin sağlanması açısından sürecin olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan öğrenme sürecinde güdülenmesini etkileyen birçok faktör

bulunmaktadır (Bembenutty ve Zimmerman, 2003). Bu nedenle programlama öğretim sürecinde kullanılan araç, yöntem ve öğrenen tepkileri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Scratch programının görsellik, renk ve ses gibi çoklu ortam öğelerinin güdülenme üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Scratch'ın derslerde etkin bir şekilde kullanılmasında, programın öğretici özelliğinin ötesinde öğrenende merak uyandıran görsellik, renk ve ses öğelerinin etkisi olduğu açıktır. Lee (2011) tarafından onlu yaşların başındaki üstün yetenekli öğrencilerle yapılan programlama öğretim çalışmalarında eğitsel açıdan Scratch'ın yaratıcı çalışmaları geliştirmeye olanak tanıyan, eğlenceli, renkli ve farklı bir öğretim aracı olarak nitelendirildiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak Scratch'ın programlama süreçlerinin öğretiminde kullanılmasının tercih edilme sebebi olarak programlamayı öğrenme merakını ve programlama öğrenmeye yönelik güdülenmeyi pozitif etkilediği gösterilebilir. Siegle (2009) üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmeyi sağlamak için multimedya ürünler, dijital hikayeler, dijital oyunların geliştirilmesi gerektiğini belirtir. Bu çalışmada ise öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrenenler programlama öğrenmenin bilgisayarda bir şeyler üretebilme özgüveni kazandırdığını düşünmektedir. Dolayısıyla öğrenenler programlama sürecine, ürün ortaya koyma süreci olarak bakmaktadır. Bu durumun da öğrencilerin programlamaya yönelik güdülenmelerini olumlu etkilediği düşünülmektedir. Buradan hareketle üstün yeteneklilerin katılımıyla gerçekleştirilecek programlama eğitiminde dijital hikaye, dijital oyunların oluşturulduğu proje geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilebilir. Örneğin, Wang, Huang ve Hwang (2014) tarafından 7. sınıf üstün yetenekli öğrencilerle yapılan proje tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin programlama öğretimindeki başarılarına etkisini araştırmak için yapılan çalışmada oyun, animasyon hazırlamaya dayalı sürecin derse yönelik güdülenmelerini arttırdığı bulunmuştur.

#### Kaynakça

- Albion, Peter R. (2016, 29 Sept - 2 Oct) *If this is the second coming of coding will there be rapture or rejection?* In: Australian Council for Computers in Education 2016 Conference (ACCE 2016), Brisbane, Australia.
- Altun, A., and Mazman, S. G. (2012). Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 297-308.
- Azevedo, R. (2015). Defining and measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational Psychologist*, 50(1), 84-94.
- Balanskat, A., and Engelhardt, K. (2014). *Computing our future: Computer programming and coding-Priorities, school curricula and initiatives across Europe*. European Schoolnet.

- Bembenutty, H., and Zimmerman, B. J. (2003, April). *The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York, NY: McGraw-Hill
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Einhorn, S. (2011). *Microworlds, computational thinking, and 21st century learning*. Logo Computer System Inc, White Paper. Retrieved from <http://www.microworlds.com/> on 06.10.2016.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., and Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358.
- Fessakis, G., Gouli, E., and Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., and Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept. State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 7(4), 59-109.
- Grover, S., and Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Hansen, J. B., and Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30-41.
- Harper, S. R., and Quaye, S. J. (2009). Beyond sameness, with engagement and outcomes for all. In S. R. Harper, and S. J. Quaye (Eds.), *Student engagement in higher education* (pp. 1-15). New York and London, NY and London: Routledge.
- Havenga, M., and Mentz, E. (2009, June). *The school subject information technology: a South African perspective*. In Proceedings of the 2009 Annual Conference of the Southern African Computer Lecturers' Association (pp. 76-80). ACM.
- Hongwarittorn, N., and Krairit, D. (2010, April). *Effects of program visualization (jeliot3) on students' performance and attitudes towards java programming*. In The spring 8th International conference on Computing, Communication and Control Technologies (pp. 6-9). Orlando, FL, USA.
- Jenkins, T. (2002). On the difficulty of learning to program. In *Proceedings of the 3rd Annual Conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences*, 4(2002), 53-58.

- Jones, R. D. (2008). *Strengthening student engagement. author and senior consultant, international center for leadership in education. Retrieved from <http://www.leadered.com/pdf/Strengthen%20Student%20Engagement%20white%20paper.pdf>*.
- Kalelioğlu, F., and Gülbahar, Y. (2014). The effects of teaching programming via scratch on problem solving skills: A discussion from learners' perspective. *Informatics in Education, 13*(1), 33-50.
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code. org. *Computers in Human Behavior, 52*, 200-210.
- Kim, K. Y., Song, J. B., and Lee, T. W. (2009). Effect of digital storytelling based programming education on motivation and achievement of students in elementary school. *Journal of the Korea Society of Computer and Information, 14*(1), 47-55.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., and Anastasiow, N. (2000). *Educating exceptional children* (9th ed.). Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Koorsse, M., Cilliers, C., and Calitz, A. (2015). Programming assistance tools to support the learning of IT programming in South African secondary schools. *Computers & Education, 82*, 162-178.
- Lau, W. W., and Yuen, A. H. (2011). Modelling programming performance: Beyond the influence of learner characteristics. *Computers & Education, 57*(1), 1202-1213.
- Law, K. M., Lee, V. C., and Yu, Y. T. (2010). Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses. *Computers & Education, 55*(1), 218-228.
- Lee, Y. J. (2011). Scratch: Multimedia programming environment for young gifted learners. *Gifted Child Today, 34*(2), 26-31.
- Lye, S. Y., and Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior, 41*, 51-61.
- Manovich, L. (2013). Media after software. *Journal of Visual Culture, 12*(1), 30-37.
- Middleton, J., and Spanish, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations and criticism of the research. *IRME Online, 30*(1), 65-88.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.

- Moreno-León, J., Robles, G., and Román-González, M. (2016). Examining the relationship between socialization and improved software development skills in the scratch code learning environment. *J. UCS*, 22(12), 1533-1557.
- National Research Council (2003). *Engaging schools: fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC, USA: National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2007). *Partnership for 21st Century Skills*. Retrieved from <http://www.p21.org/about-us/p21-framework/60>.
- Poftak, A. (1998). Technology and gifted education: A talk with Carol Wilson. *Technology & Learning*, 19(4), 14-14.
- Popat, S., and Starkey, L. (2019). Learning to code or coding to learn? A systematic review. *Computers & Education*, 128, 365-376.
- Reis, S. M., and Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233-235.
- Renzulli, J. S., and Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271.
- Renzulli, J. S., and Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Rushkoff, D. (2010). *Program or be programmed: Ten commands for a digital age*. New York, NY: O/R Books.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shin, S., Park, P., and Bae, Y. (2013). The effects of an information-technology gifted program on friendship using scratch programming language and clutter. *International Journal of Computer and Communication Engineering*, 2(3), 246-249.

- Siegle, D. (2009). Developing student programming and problem-solving skills with Visual Basic. *Gifted Child Today*, 32(4), 24–29
- Swan, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22(2), 306- 331.
- Tomlinson, C. A. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. London: Corwin Press.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., and Imbeau, M. B. (2008). *The paralel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. London: SAGE.
- Topalli, D., and Cagiltay, N. E. (2018). Improving programming skills in engineering education through problem-based game projects with Scratch. *Computers & Education*, 120, 64-74.
- Wagner, E. D. (1998, August). *Interaction strategies for online training designs*. Proceedings of the Annual Conference on Distance Teaching and Learning (pp. 417-420), Madison, WI.
- Wang, H. Y., Huang, I., and Hwang, G. J. (2014). *Effects of an Integrated Scratch and project-based learning approach on the learning achievements of gifted students in computer courses*. Retrieved from [http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=&arnumber=6913329&url=http%3A%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fxppls%2Fabs\\_all.jsp%3Farnumber%3D6913329](http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?tp=&arnumber=6913329&url=http%3A%2F%2Fieeexplore.ieee.org%2Fxppls%2Fabs_all.jsp%3Farnumber%3D6913329).
- Wilson, A. Connolly, T.M. Hainey, T., and Moffat, D. (2011, October). *Evaluation of Introducing Programming to Younger School Children Using a Computer Game Construction Application*, Proceedings of 5th European Conference on Games-based Learning (ECGBL), Athens, Greece.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- VanTassel-Baska, J. (1988). Curriculum design issues in developing a curriculum for the gifted. In: J. Van Tassel-Baska, J. Feldhusen, K. Seeley, G. Wheatly, L.Silverman and W. Foster (Eds), *Comprehensive curriculum for the gifted learners*, (pp. 55-76). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Valasek, T. (2001). *Student persistence in web-based courses: Identifying a profile for success*. New Jersey, NJ: Raritan Valley Community College Center for the Advancement of Innovative Teaching and Learning. ERIC Document No. 466276.

- Yen, C.-Z., Wu, P.-H., and Lin, C.-F. (2012). Analysis of expert's and novice's thinking process. *Engaging Learners through Emerging Technologies, Communication in Computer and Information Science*, 302, 122-134.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: SAGE.
- Yıldız-Durak, H. (2018a). Digital story design activities used for teaching programming effect on learning of programming concepts, programming self-efficacy, and participation and analysis of student experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*. 34(6), 740-752.
- Yıldız-Durak, H. (2018b). Flipped learning readiness in teaching programming in middle schools: Modelling its relation to various variables. *Journal of Computer Assisted Learning*. 34(6), 939-959.
- Yıldız-Durak, H. (2018c). The effects of using different tools in programming teaching of secondary school students on engagement, computational thinking and reflective thinking skills for problem solving. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17. doi: 10.1007/s10758-018-9391-y.
- Yıldız-Durak, H., and Güyer, T. (2018). Design and development of an instructional program for teaching programming processes to gifted students using scratch. In J. Cannaday (Ed.) *Curriculum development for gifted education programs* (pp. 61-99). Hershey: IGI Global.



## An Investigation of the Opinions of Gifted Primary School Students' in the Programming Training Processes<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	10.03.2018	01.09.2019	01.13.2019

**Hatice Yıldız Durak** <sup>2</sup>  
Bartın University

**Tolga Güyer** <sup>3</sup>  
Gazi University

### Abstract

Teaching programming at an early age has become popular. The aim of this study is to examine the participant views for the teaching of Scratch-supported programming processes to the 26 gifted students studying at the 2nd, 3rd and 4th grades of primary school. Additionally, students' opinions on learning materials, tools and processes are examined in detail. In this case study, five different tools were used to collect qualitative data. In this study, a questionnaire, semi-structured personal interview form, field notes and student reflection reports were used to collect qualitative data. One of the highlights of the study is that the visual, colour and sound elements of the Scratch program have positive effects on motivation and course participation. In addition, students who have negative attitudes towards computer lessons at the beginning of the course have changed their attitudes at the end of the process. Looking at the types of motivation that direct students, it can be observed that the intrinsic and extrinsic motivation elements have similar effects on the success, lesson participation and behaviours of the learners.

**Keywords:** Gifted students, scratch, programming in K-12, participation; motivation.

<sup>1</sup>This study is derived from the PhD thesis titled "Design and development of an instructional program for teaching programming process to gifted students", conducted by Hatice Durak in Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Computer Education and Instructional Technology, under the supervision of Professor Tolga Güyer.

<sup>2</sup>*Corresponding Author:* Assist. Prof., Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technology, E-mail: hatyil05@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5689-1805>

<sup>3</sup>Prof., Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technology, E-mail: tguyer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9175-5043>



When it comes to programming training, the target group is generally students who are studying in higher education. However, along with various applications for the acquisition of 21st-century qualifications in education, programming education has started to be seen as important for secondary school and even for primary and kindergarten students. Programming education is particularly seen as functional in the acquisition of skills called as 21st century skills like “creativity, critical thinking and problem solving, communication and collaboration, social and intercultural skills, productivity and responsibility, leadership and responsibility. Because the programming processes involve different thinking skills and knowledge areas, they allow kids to develop skills such as “communication skills, creativity, intellectual curiosity, critical and systematic thinking, interpersonal and collaboration skills, problem identification, formulating and solving, self-direction” which are already in the nature of the programming process. In other respects, programming skills can be seen to have become the basic skills of 21st century. Based on these opinions, a study on programming education in primary schools has been decided to be conducted. Gifted students have been chosen as the target audience as the improvement of their potentials were thought to be made more effectively with programming trainings. However, there is no Information Technologies (IT) curriculum for gifted students or others in primary school level in Turkey. The existing conditions in this regard show that there is no standard application for the trainings to be given within the scope of the “support training room” practice organised beyond the common formal education for the gifted students and made compulsory by the Ministry of National Education. The practices applied during the IT courses that are among the ones offered in the support room are differing from school to school. A lack of a curriculum becomes remarkable while applying such practices. For this reason, within the scope of the study, primarily a curriculum development program for programming training has been carried out. The participants' participation and motivation levels were focused on to examine the integration process of this curriculum.

### **Purpose and Significance**

The aim of this study is to examine the participant views in the teaching of Scratch-supported programming processes to the gifted students studying at the 2nd, 3rd and 4th grades of primary school. In this direction the sub-problems below were defined:

1. What are the opinions of learners on programming during teaching programming processes?
2. How is the participation of learners in the courses (behavioural, affective and cognitive participation) during teaching programming processes?
3. What are the factors that influence the motivation of the learners in the teaching programming processes?

## **Method**

The case study, one of the qualitative research methods, is used in this study for examining in depth the participant's views on the point of their views, participations and motivations during the integration process of the curriculum for teaching Scratch-supported programming processes.

This study was carried out with 26 students who were decided to receive extracurricular education through the application of support education room in the 2nd, 3rd and 4th grades.

## **Results**

It is seen that the participants use the Scratch program in the programming teaching process as “different, instructive and multifaceted“. In addition, When the learners were asked the question during the interviews that “What can you say about Scratch?”, the learners emphasized that the Scratch program was a surprising and extraordinary learning tool with a visual, color, flexibility to control, quality and sometimes complex and strange features. It is observed that the participants' participation in the classroom is dominant. Participants expressed that, in relation to all the participation dimensions, the learning environment in the learning environment is mainly important for the learning environment and the reasons of physical environment and the class size. While the motivation of the participants in the software development process was determined by the students, it was seen that the code coded 139 times (the most common) was the software appreciation. According to the opinions obtained, it is noteworthy that in the 15-week period during which software development processes are taught, the intensity of emotions and opinions of the learners such as fun-happy, willingness, satisfaction and effort are noteworthy. The most frequently coded codes in the software development process that determine the extrinsic situations affecting the participants' motivation were “project presentation-motivation, external reaction-learning, external response-family. The project presentation at the end of the process increased the motivation of the learners in the process.

## **Discussion and Conclusions**

Motivation, class attendance and participation have an important place under the factors affecting teaching. For this reason, all kinds of tools and learners' reactions used in the teaching process are examined in detail. Beyond the instructional feature of the program, it is clear that the effect of visibility, color and sound elements that are intriguing in the learners are the effects of the program. In a study conducted in the literature, it is noteworthy that in the study of programming concepts for 8/9 year-old learners, with the help of Scratch, the learners enjoyed the process and participated in the process effectively. Similarly, in a study of teaching programming conducted by Lee (2011) with students in their early teens, it is seen that Scratch is described as an entertaining, colourful and a different teaching tool that enables the development of creative works. From this point of view, the reason why Scratch is used in teaching

software development processes can be shown as the curiosity to learn programming and its positive affect on learning programming in terms of attitudes, motivation and participation.

It has been found that the learning environments designed in the integration process of the program developed for gifted students have a positive effect on student participation. The most important reason for this situation to provide the richness of the tools with active learning activities in the learning environment and to offer activities in face-to-face activities as well as in web-based environments.

It is seen that the visual, color and sound elements of the Scratch program have a positive effect on motivation and class participation. On the other hand, the attitudes of the students who have negative attitudes towards computer lesson at the beginning of the course have changed. Since there is no prior knowledge and experience of programming, there is no perspective on this subject. These students, who feared using computers, viewed the computer as a game tool, developed a positive attitude towards the computer through programming trainings, and these students' viewpoints changed positively. In this study, it is seen that the motivation elements of internal and external motivations have similar effects on the success, attendance and behavior of the learners.





Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi


Yıl: 2019, Cilt: 52, Sayı: 1, 139-161

DOI: 10.30964/aubfd.487428, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718



## 4+4+4'ten Geriye Kalanlar: Türk Öğrencilerin Başarılarındaki Görelî Yaş Etkisi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	26.11.2018	18.2.2019	19.2.2019

H. Çiğdem Yavuz <sup>1</sup>  
Çukurova Üniversitesi

### Öz

Görelî yaş etkisinin, öğrencilerin okul başarılarında etkili olduğu birçok amprik araştırmada ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, bu çalışmada dördüncü sınıf Türk öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarıları üzerinde görelî yaş etkisinin olup olmadığı ve 4+4+4 sistemiyle bu etkinin nasıl değiştiği araştırılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yaşlarıyla cinsiyet, ev kaynakları ve sahip olunan kitap sayısı değişkenlerinin etkileşimi de bu çerçevede incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Uluslararası Matematik ve Fen Bilimlerindeki Eğilimler Araştırmasına (Trends in International Mathematics and Science Study – [TIMSS]) 2011 ve 2015 yıllarında katılmış Türk öğrenciler arasından bazı ölçütlere göre belirlenen 10297 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin analizinde çok değişkenli çok düzeyli modeller kullanılmıştır. Öğrenci düzeyinde, öğrencinin ay olarak sınav tarihindeki yaşı, bu değişkenin cinsiyet, ev kaynakları ve okunan kitap sayısı ile etkileşimi; okul düzeyinde ise bölge değişkeni ele alınmıştır. Bu kapsamda, çalışmada 4+4+4 öncesinde ve sonrasında da görelî yaş etkisinin öğrenci başarısında etkili olduğu fakat bu etkinin 2015 yılında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka anlatımla, diğerlerine göre okula daha erken yaşta başlayan öğrencilerin yaşlarının 2015 yılında onları daha dezavantajlı konuma getirdiği belirtilebilir. Ayrıca akademik başarı üzerinde, yaşla ev kaynakları etkileşiminin negatif, yaşla sahip olunan kitap sayısı etkileşiminin ise pozitif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

*Anahtar sözcükler:* Görelî yaş etkisi, öğrenci başarısı, 4+4+4, TIMSS, çok değişkenli çok düzeyli modeller.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: hcayavuz@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2585-3686>

Öğrencilerin doğum tarihlerinin (gün, ay ve yıl olarak) okul başarılarında etkili olduğu birçok ampirik araştırmada ortaya konulmuştur (Aune, Pedersen, Ingvaldsen ve Dalen, 2017; Haunk ve Finch, 1993; Sprietsma, 2010; Thoren, Heinig ve Brunner, 2016). Bu çalışmalara göre öğrencinin okula başladığı yılın ilk aylarında doğmuş olması ilgili öğrenciye o yılın sonundaki aylarda doğmuş diğer öğrencilere göre daha üstün bir konum sağlamaktadır. Göreli yaş etkisi (relative age affect) olarak tanımlanan bu duruma öncelikli olarak spor alanındaki araştırmalarda rastlanmıştır (Barnsley, Thompson ve Barnsley, 1985; Grondin, Deshaies ve Nault, 1984). Bu çalışmalarda, ilgili takvim yılında oldukça başarılı olan buz hokeyi oyuncularının diğer oyunculara göre daha erken lige başladıkları belirlenmiştir. Göreli yaş etkisi, aynı yaştaki sporcuların gruplandırılması nedeniyle grup içindeki bireyler arasında neredeyse bir yıl kadar fark olması ve böylelikle ay olarak yaşı daha büyük olan sporcuların diğerlerine göre çok daha iyi performans göstermesi durumudur (Thompson, Barnsley ve Battle, 2004).

Okula başlama tarihinin ilgili takvim yılında her öğrenci için aynı olduğu ve öğrencilerin aynı yaşta okula başladıkları düşünüldüğünde, öğrencilerin de spor alanında olduğu gibi okullarda da gruplandırılmış oldukları bilinmektedir. Öğrencilerin yaşı aynı olsa da öğrencinin doğduğu ay onu diğer öğrencilere “görece” daha avantajlı ya da dezavantajlı konuma getirebilmektedir (Haunk ve Finch, 1993). Böylece spor alanında ortaya çıkan göreli yaş etkisi, benzer şekilde eğitimde de görülmektedir (Aune, Pedersen, Ingvaldsen ve Dalen, 2017; Huang, 2015; Sprietsma, 2010; Thoren, Heinig ve Brunner, 2016; Verachtert, De Fraine, Onghena ve Ghesquière, 2010).

Alanyazında birçok farklı ülkede öğrencilerin başarılarındaki yaş etkisi kesitsel olarak incelenmiştir. Örneğin, 4. sınıf Hırvat öğrencilerle yapılan bir çalışmada yaşı büyük olan öğrencilerin her alanda akademik başarılarının yaşı küçük olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu fakat göreli yaş etkisinin zayıf olduğu belirlenmiştir (Sakic, Burusic ve Babarovic, 2013). Aynı çalışmada, sekizinci sınıf Hırvat öğrencilerde ise göreli yaş etkisine rastlanmamıştır. Thoren, Heinig ve Brunner (2016) çalışmalarında, Alman öğrencilerin başarılarında göreli yaş etkisinin olduğunu fakat sınıf düzeyi arttıkça bu etkinin azaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, aynı çalışmada göçmen öğrenciler üzerinde göreli yaş etkisinin Alman öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Norveçli öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada da akademik başarı üzerinde göreli yaş etkisi bulunmuş, bu etkinin erkek öğrencilere göre kız öğrenciler üzerinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aune, Pedersen, Ingvaldsen ve Dalen, 2017). Bedard ve Dhuey (2006) tarafından 19 ülkenin karşılaştırıldığı çalışmalarında sadece Danimarka ve Finlandiya’da göreli yaş etkisinin bulunmadığı ortaya konulmuştur. Norbury, Gooch, Baird, Charman, Simonoff ve Pickles (2016) de davranışsal ve dilsel gelişim üzerinde göreli yaş etkisini araştırmış ve diğer çalışmalarla benzer bulguları elde etmiştir. Çalışmaya göre daha küçük yaşta olan öğrencilerin akademik yeterlikleri sağlamada sorun yaşadıkları görülmüştür. Sprietsma’nın (2010) 34 ülkedeki öğrencileri yaşlarına göre karşılaştırıldığı çalışmasında da göreli yaş etkisinin okuduğunu anlama ve matematik başarısında

etkili olduğu belirlenmiştir. İlgili çalışmaya göre göreli yaş etkisinin doğrusal olmadığı da ortaya konulmuştur.

Bazı çalışmalarda ise boylamsal olarak göreli yaş etkisi incelemiştir (Verachtert, De Fraine, Onghena ve Ghesquière, 2010). Bu çalışmaya göre yılın ilk üç ayında doğan Belçikalı birinci sınıf öğrencilerinin matematik alanında daha başarılı olduğu fakat iki yıl sonrasında, bu grupla diğer öğrenciler arasındaki başarı farklarının azaldığı belirlenmiştir. Diğer bir boylamsal çalışmada da (Huang, 2015) öğrencilerin yetenekli öğrenci gruplarına seçilmesinde göreli yaş etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin yetenekli gruba seçilmesi ile göreli yaş etkisi arasında zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 21260 öğrencinin anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan başarıları üzerindeki göreli yaş etkisinin incelendiği bir diğer boylamsal çalışmada (Zhong, 2012), göreli yaş etkisinin üçüncü sınıfa kadar etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, diğer boylamsal çalışmalarda olduğu gibi bu etkinin diğer sınıf düzeylerine doğru azaldığı ortaya konmuştur.

Göreli yaş etkisinin öğrencilerin eğitim yaşamlarında alınan kararlarda etkili olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları öğretmenlerin yanlış davranmalarından kaynaklanabilmektedir (Norbury ve diğ., 2016). Örneğin Gledhill, Ford ve Goodman'ın (2002) çalışmasına göre öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerde, yılın ilk üç ayında doğmuş öğrencilerin yetenekli sınıf gruplarında yer alma olasılığının daha yüksek olduğu; yılın sonlarında doğmuş öğrencilerin ise öğrenme güçlüğü çeken öğrenci grubunda olması olasılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bulgulara Aune ve diğ. (2017) ile Wilson (2000) da ulaşmıştır. Bu anlamda, buldukları grupta ay olarak küçük olan öğrencilerin, ay olarak onlara göre daha büyük öğrencilere göre zorluk çektiği durumlarda öğretmenlerin yanlış olabileceği belirlenmiştir.

Alanyazında, göreli yaş etkisinin ortaya çıkmasındaki nedenler olarak grubun birbirine göre zeka, olgunluk (maturity), potansiyel bakımından farklı düzeylerde olması savunulmaktadır (Sykes, Bell ve Rodeiro, 2009). Bu nedenlerden dolayı ortaya çıkan bu farklılıklar alanyazında öğrencilerin cinsiyetine ya da sosyokültürel/sosyoekonomik konumuna göre de değişiklik göstermektedir (Aune ve diğ., 2017; Borg ve Falzon, 1995; Musch ve Hay, 1999; Solli, 2017; Wilson, 2000; Zhong, 2012). Çalışmaların bulguları göreli yaş etkisi ile cinsiyet etkileşiminin, sınıf düzeylerine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, sosyokültürel/sosyoekonomik özelliklerin öğrencilerin yaşlarından meydana gelen farklılıklar üzerinde önemli rolü olduğu görülmektedir. Okula başlamadan önce öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde söz konusu özelliklerin destekleyici olması, bu durumun nedenleri arasında görülebilir. Örneğin, göreli yaş etkisinin sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler üzerinde çok fazla olumsuz etkiye neden olamayacağı belirtilmektedir (Bedard ve Dhuey, 2006).

Alanyazındaki çalışmaların ortaya koyduğu bilgiler kapsamında, okullara başlama dönemi ve öğrencilerin eğitime ne zaman başlaması gerektiği konusu

tartışmalara konu olmuştur (Haunk ve Finch, 1993). Türkiye’de de uzun yıllar öğrencilerin okula başlaması için belirlenen sınır 72 ay iken, 2012’de bu 66 aya indirilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Bu uygulamayla birlikte, Türkiye’de zorunlu eğitim de 4 + 4 + 4 olmak üzere üç kademeye ayrılmıştır. Bu uygulama ile birlikte eğitim sistemindeki paydaşlar tarafından yaşanan zorluklar ve olumsuzluklar birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Doğan, Uğurlu ve Demir, 2014; Epçaçan, 2014; Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Bu çalışmalara göre yapılan bu değişiklikler, öğretmenler açısından genel olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk (bilişsel, dilsel ve psikolojik) düzeylerinin yetersiz olması, öğrencilerin uyum sorunu yaşaması, öğretim programının ilgili değişikliğe uygun olmaması; yöneticiler açısından ise ilgili değişikliklerle beraber ortaya çıkan (okul ortamının yetersiz olması, ders giriş-çıkış saatlerinde farklılıkların ortaya çıkması vb.) yetersizlik sorunlarını ortaya çıkarmıştır.

Eğitim kademelerinin bölünmesi ve eğitime başlama yaşının değiştirilmesiyle en çok öğrencilerin etkilenmiş olduğu belirtilebilir. Özellikle ilköğretime başlama yaşına ilişkin yapılan değişiklik, Güven’in (2012) de belirttiği üzere öğrenciler üzerinde geriye dönülemez bazı zararlara yol açacak niteliktedir. Bu zararların nedenlerinden biri de görelî yaş etkisi olabilir. Ulusal alanyazın taraması yapıldığında görelî yaş etkilerinin öğrenci başarılarındaki rolü hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenler için okula yeni başlayan öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunların, onların yaşlarından mı yoksa becerilerindeki yetersizlikten mi kaynaklandığını bulabilmek bile zor iken (Allen ve Barnsley, 1993), 4 + 4 + 4 ile bunun daha da karmaşık duruma gelmiş olması olasıdır. Ayrıca, görelî yaş etkisinin öğrencilerin yaşamları boyunca etkili olabileceği (Sprietsma, 2010) göz önüne alındığında da Türk öğrencilerin başarılarında görelî yaş etkisinin olup olmadığını ortaya koyabilmenin özellikle ulusal alanyazın için ve eğitim paydaşları için önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu amaçla, çalışmada Türk öğrencilerinin başarıları üzerinde görelî yaş etkisinin olup olmadığı Uluslararası Matematik ve Fen Bilimlerindeki Eğilimler Araştırmasının (Trends in International Mathematics and Science Study – [TIMSS]) dördüncü sınıf uygulamaları kapsamında incelenmiştir. TIMSS uygulamalarında, dünyadaki birçok ülkedeki sekizinci ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin dört yılda bir matematik ve fen bilimlerindeki başarıları belirlenmektedir. Bu çalışmanın TIMSS’in dördüncü sınıf uygulamaları kapsamında olmasının nedeni, 4 + 4 + 4 ile eğitim kademelerinin dördüncü sınıfta ayrılmış olması ve TIMSS uygulamalarının 4 + 4 + 4 öncesi ile karşılaştırmaya olanak vermesidir. Özetle bu çalışmada, okula başlama yaşının 72 aylık olduğu dönemde okula başlamış olup 2011’de dördüncü sınıfta TIMSS 2011’e katılmış öğrenciler ile 4 + 4 + 4 kapsamında okula başlama yaşının 66 aylık olduğu dönemde okula başlamış olup 2015’te dördüncü sınıfta TIMSS 2015’e katılmış öğrencilerin başarılarındaki görelî yaş etkisi araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşlarıyla cinsiyet, sosyokültürel düzeye ilişkin bilgi veren ev kaynakları ve sahip olunan kitap sayısı değişkenlerinin etkileşiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (i) Öğrencilerin



TIMSS 2011 ile TIMSS 2015 matematik ve fen bilimleri başarılarında göreli yaş etkisi bulunmakta mıdır? (ii) Öğrencilerin yaşlarıyla cinsiyet, ev kaynakları ve sahip olunan kitap sayısı değişkenleri arasındaki etkileşim, TIMSS 2011 ile TIMSS 2015 matematik ve fen bilimleri başarıları üzerinde manidar bir etkiye sahip midir?

### Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel araştırma modelinde bir araştırmadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Çünkü bu araştırma öğrencilerin yaşlarıyla matematik ve fen bilimleri alanındaki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu TIMSS 2011 ve TIMSS 2015'e katılmış Türk öğrenciler arasından yaşlarına göre seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin ay olarak hesaplanan yaşları temel alınmıştır. Bunun için dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin TIMSS 2011 ve TIMSS 2015 uygulamalarına katılabilecekleri en erken yaş ile en geç yaş hesaplanmıştır. TIMSS 2011'deki öğrenciler için ilgili yaş aralığı şu şekildedir:

TIMSS 2011 Türkiye eğitim programı anketinde yer alan bilgiye göre (TIMSS 2011 Fourth Grade Curriculum Questionnaire Data, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>) “Öğrencilerin ilgili takvim yılında Eylül'de okula başlamaları için öğrencinin, o yılın Aralık ayının sonunda 72 ayı doldurması gerekmektedir. Fakat velilerin isteği doğrultusunda öğrenciler bir yıl sonra okula başlayabilirler.” Bu bilgi ışığında, TIMSS 2011'de dördüncü sınıf öğrencilerin en erken okula başlayana Aralık 2007'de 6 yaşına (72 ay) girip 2007 Eylül'de okula gitme hakkı kazanan öğrencilerdir. Bu öğrenciler okula 68 aylıkken en erken okula başlamış öğrencilerdir. Bu grupta en geç okula başlama yaşı ise 2007 Ocak'ta 6. yaşına girip Eylül'de okula 80 aylık iken başlayan öğrencilerdir. Velilerin öğrencileri bir yıl sonra okula başlatması alanyazında “redshirting” olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenciler olması gerekenden daha büyük yaşta okula başladıkları için bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre akademik açıdan daha avantajlı olabildikleri (Frey, 2005) bilinmektedir. Bu nedenle bu öğrenciler çalışma kapsamına alınmamıştır. Bu durumda, bu çalışma için normal koşullarda en geç okula başlamış öğrenciler 80 aylık olan öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Özetle, TIMSS 2011 için çalışmaya 68-80 ay aralığında okula başlamış öğrenciler dahil edilmiştir. TIMSS 2015'teki öğrenciler için yaş aralığı ise şu şekilde hesaplanmıştır:

TIMSS 2015 eğitim programı anketinde (TIMSS 2015 Fourth Grade Curriculum Questionnaire Data, <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>) yer alan bilgiye göre “Öğrenciler Eylül'de okula başlamak için 5.5 yaşında olmalıdırlar. Fakat veliler tercih ederse 5.5–6 yaşında olan öğrencilerin okula kayıt

olmasını bir yıl erteleyebilirler.” Bu kapsamda 2015’te dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden en erken okula başlayanlar, Eylül 2011’de 66 aylık (5.5 yaş) olan öğrencilerdir. Bu grupta en geç okula başlayan öğrenciler ise 2011 Ocak’ta 5.5 yaşını doldurup Eylül’de 74 aylıkken okula başlayan öğrencilerdir. Bu durumda, bu çalışma için normal koşullarda en geç okula başlamış öğrenciler 74 aylık olan öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Özetle, TIMSS 2015 için bu çalışmaya 66 - 74 ay aralığında okula başlamış öğrenciler dahil edilmiştir.

TIMSS uygulamaları Türkiye’de Nisan sonu/Mayıs başı olarak uygulandığından, testin yapılma tarihi olarak her iki uygulamada da Mayıs ayı kabul edilmiştir. Böylelikle test yapılma tarihinde öğrencilerin kaç aylık olduklarını hesaplamak için öğrencilerin hesaplanan yaşlarına 45 ay (4 ay + 12 ay + 12 ay + 12 ay + 5 ay) eklenmiştir. Bu işlem sonrasında belirlenen yaş aralıklarına göre çalışmaya dahil edilen öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Çalışmaya Dahil Edilen Öğrenciler ve Özellikleri*

	Belirlenen Yaş Aralığında Olan Öğrenciler	Belirlenen Yaş Aralığı Dışında Kalan Öğrenciler
TIMSS 2011 (113-125 aylık)	5742 (%50.1 kız)	1737
TIMSS 2015 (111-119 aylık)	4555 (%49.9 kız)	2396
Toplam	10297	3638

Tablo 1’e göre TIMSS 2015’te çalışma dışında bırakılan öğrencilerin sayısı TIMSS 2011’e göre daha yüksektir. Bunun yanında, çalışmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyet açısından da birbirine yakın olduğu söylenebilir.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmaya ilişkin veriler, TIMSS 2011 ve 2015 (<http://timssandpirls.bc.edu>) uygulamasında yer alan öğrenci anketi, matematik ve fen başarı testlerine ilişkin verilerden elde edilmiştir.

**Matematik ve fen bilimleri başarı testi.** Bu çalışmada öğrencilerin başarıları TIMSS 2011 ve 2015’te dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan matematik ve fen bilimleri başarı testlerinden elde edilen puanlardır. TIMSS 2011 ve 2015 raporlarına göre (Martin ve Mullis, 2012; Martin, Mullis ve Hooper, 2016) matematik başarı testlerindeki maddeler, sayılar (% 50), geometrik şekil ve ölçüler (% 35), veri gösterimi (% 15) konularından oluşmaktadır. Fen bilimleri başarı testlerindeki maddeler, canlı bilimleri (% 45), fiziksel bilimler (% 35) ve yer bilimleri (% 20) konularından oluşmaktadır. Her iki alanda yer alan maddelerin bilişsel alanların % 40’ı bilme, diğer % 40’ı uygulama, kalan % 20’si ise akıl yürütme şeklindedir.

**Öğrenci anketi.** Araştırmada öğrencilere ilişkin diğer veriler TIMSS 2011 ve 2015 uygulamalarındaki öğrenci anketlerinden elde edilmiştir. Çalışma kapsamında öğrenci değişkenleri olarak öğrencinin yaşı (sürekli değişken), cinsiyeti (0=kız, 1=erkek), ev kaynakları (indeks değişkeni), evde bulunan kitap sayısı (0-10=0, 11-25=1, 26-100=2, 101-200=3, 200+=4) ele alınmıştır.

**Okul anketi.** Çalışmada okulların ait olduğu bölge kodları TIMSS 2011 uygulamasında okul anketinden, TIMSS 2015 uygulamasındaki ise Milli Eğitim Bakanlığında resmi izin ile alınmıştır. Bölge değişkeni Marmara, Ege, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Karadeniz ve Akdeniz bölgesi olarak 7 kategoriden oluşan bir değişken olarak ele alınmıştır. TIMSS 2015 uygulamasında TIMSS 2011'den farklı olarak "Türkiye geneli kırsal" bölgesi de bulunmaktadır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada veri analizi öncesinde veri setlerinin hazır duruma getirilmesinde çeşitli işlemler yapılmıştır. Öncelikli olarak, her bir TIMSS uygulaması için ev kaynakları değişkeni (homei) için yeni bir indeks değişkeni oluşturulmuştur. Bu işlem için Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) PISA'da kullandığı indeks formülü (OECD, 2014, s. 352) kullanılmıştır. TIMSS'de öğrencilerin ev kaynaklarına ilişkin olan 10 madde ile her bir yıl için söz konusu bu indeks değişkeni, temel bileşen analiz yardımı ile oluşturulmuştur.

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sınava girdikleri yaş değişkeni (agem) hesaplanmıştır. Bunun için öğrencilerin yaşı (AGE) 12 ile çarpılmıştır. Böylece çalışmanın göreli yaş etkisinin inceleneceği yaş değişkeni (agem) oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde çok değişkenli çok düzeyli modeller (multivariate multilevel modeling) (Heck ve Thomas, 2015) kullanılmıştır. Bu modellerle hiyerarşik yapıda olan ve birden fazla bağımlı değişkenin olduğu veri setlerinde daha düşük hata ile kestirim yapılabilir (Heck ve Thomas, 2015). Çalışma kapsamına dahil edilen okullardan 12'den daha az öğrencisi olan okullar analize alınmamıştır. Bunun nedeni, Browne ve Draper'a göre (2006) 12 birimden daha az birimi olan kümelerin dahil edildiği çok düzeyli modellerin parametre kestirimlerinin doğru bir şekilde hesaplanamamasıdır. Bu kapsamda, TIMSS 2011'de 29 okul; TIMSS 2015'te 52 okul analiz dışı bırakılmıştır.

Çalışmada analizlerin tümü Mplus 8 (Muthén ve Muthén, 1998, 2017) programı kullanılarak yapılmıştır. Mplus programında Full Information Maximum Likelihood (FIML) kestirim yöntemi kullanılmasından dolayı kayıp veriler üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sadece veri setinde tüm kayıp veriler 999 ile kodlanmıştır. Mplus'ın kullandığı FIML kestirim yöntemi kayıp verilerin olduğu veri setlerinde güçlü bir seçenek sunmaktadır (Muthén ve Muthén, 1998, 2017). Verilerin analizinden önce değişkenlere ilişkin varsayımlar (düzey 1 için hataların normalliği, düzey 1 varyansların homojenliği, düzey 2 değişkenlerinin normallik varsayımı) Q-

Q, histogram, saçılma grafiklerinden ve ki-kare istatistiğinden yararlanılarak incelenmiş ve varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Çalışmada bağımlı değişkenler, matematik ve fen bilimleri başarı testlerinde öğrencilerin aldıkları puanlardır. TIMSS uygulamalarında matematik ve fen bilimleri testlerinde öğrencilerin beş farklı puanı (plausible value) hesaplanmaktadır. Bu çalışmada da her bir test için belirlenen bu beş değişken aynı anda analize alınmıştır. Bu amaçla, Mplus'ın "imputation" komutu kullanılmıştır.

Çalışma için kurulan modellerde öğrenci ve okul düzeyi alınmıştır. Öğrenci düzeyinde, öğrencinin ay olarak yaşı (agem), bu değişkenin cinsiyet (agem\*ITSEX), ev kaynakları (agem\*homei) ve okunan kitap sayısı (agem\*ASBG04) ile etkileşimi ele alınmıştır. Okul düzeyinde ise modele okulların ait olduğu bölge değişkeni kategorik değişken olarak alınmıştır. TIMSS 2015'te bölge kodlarından biri "kırsal" olarak verilmektedir. Bu kodla birlikte Türkiye'de bulunan tüm bölgelerdeki kırsal alanlardan seçilen okullar tanımlanmıştır. Bu kod TIMSS 2011'de tanımlanmadığından TIMSS 2015'teki kırsal bölge koduna sahip okulların bölge değişkeni kayıp veri olarak analize alınmıştır.

Bu çalışmanın amacına uygun olarak çok değişkenli iki düzeyli regresyon modeli (two level regression model), çok düzeyli modellerden sonuçların ortalamalar olduğu regresyon (means-as-outcomes models), birinci düzey tesadüfi kesişim modeli (level-1 random-intercept model) ile sabit ve eğim katsayılarının çıktığı olduğu model (intercepts and slopes-as-outcomes model) analiz edilmiştir. Her yıl için analiz ayrı ayrı yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin etki büyüklüğü yerine, değişkenlerin bağımlı değişkeni yordamadaki önemini gösteren, 0-1 aralığında değişen Pratt indeksi (Liu, Zumbo ve Wu, 2014) hesaplanmıştır.

### Bulgular

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin TIMSS 2011'de ortalama matematik başarı puanı 480.12 iken, ortalama fen bilimleri başarı puanı 473.24 olarak bulunmuştur. TIMSS 2015'te ise ortalama matematik başarı puanı 482.42 iken, ortalama fen bilimleri başarı puanı 482.23 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çok değişkenli iki düzeyli regresyon modeli sonuçları kapsamında, TIMSS 2011 ve 2015'te matematik başarıları ve fen bilimleri başarıları açısından okullar arasında manidar fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). TIMSS 2011'de matematik alanında okul-içi değişimin varyansı 5631.92, okullar-arası değişim 3043.71, grup-içi korelasyon katsayısı .34; fen bilimleri alanında okul-içi değişimin varyansı 5464.26, okullar-arası değişim 2898.29, grup-içi korelasyon katsayısı .33 bulunmuştur. TIMSS 2015'te matematik alanında okul-içi değişimin varyansı 5420.36, okullar-arası değişim 3321.68, grup-içi korelasyon katsayısı .38; fen bilimleri alanında okul-içi değişimin varyansı 5343.47, okullar-arası değişim 2813.29, grup-içi korelasyon katsayısı .35 bulunmuştur. Sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeline yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeline Yönelik Bulgular*

<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Değişken</b>	<b>Yıl</b>	<b>Katsayı</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>Katsayı/Standart Hata</b>
Matematik	Bölge	2011	-6.49**	2.10	-3.10
		2015	-4.69	3.09	-1.52
Fen Bilimleri	Bölge	2011	-7.34**	2.02	-3.62
		2015	-4.74	2.85	-1.66
Matematik x Fen Bilimleri		2011	2825.141**	306.51	9.22
		2015	3331.67**	557.36	5.98
<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Tesadüfi Etki</b>	<b>Yıl</b>	<b>Katsayı</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>t-Oran</b>
Matematik	Okul düzeyi	2011	2942.06**	370.59	7.94
		2015	3626.11*	629.20	5.76
	Öğrenci düzeyi	2011	5561.69**	155.90	35.67
		2015	5247.35**	204.84	25.62
Fen Bilimleri	Okul düzeyi	2011	2714.29**	377.07	7.20
		2015	3062.96*	581.62	5.27
	Öğrenci düzeyi	2011	5401.03**	182.10	29.66
		2015	5096.31**	228.71	22.28

\*p&lt;.05, \*\* p&lt;.01

Tablo 2'ye göre TIMSS 2011 uygulamasında da okulların bulunduğu bölgelerin hem matematik hem de fen bilimleri alanındaki başarısı üzerindeki etkisinin manidar olduğu; TIMSS 2015 uygulamasında ise manidar bir etkinin olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni TIMSS 2015'te kırsal bölge kodunun kayıp veri olarak analize alınması olabilir. Tesadüfi kesişim modeline ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'e göre her iki TIMSS uygulamasında da öğrencilerin görelî yaş etkisinin hem matematik hem de fen bilimleri alanındaki başarısında manidar olduğu görülmektedir (p<.05). TIMSS 2011'de görelî yaş etkisinin matematik alanındaki pratt indeksi 0.04 iken fen bilimleri alanındaki pratt indeksi 0.03 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre pratik anlamda görelî yaş etkisinin her iki alanda da önemli olmadığı belirtilebilir. TIMSS 2015'te ise görelî yaş etkisinin matematik alanındaki pratt indeksi 0.13 iken fen bilimleri alanındaki pratt indeksi 0.18 olarak bulunmuştur.

Tablo 3  
*Tesadüfi Kesişim Modeline İlişkin Bulgular*

Bağımlı Değişken	Değişken	Yıl	Katsayı	Standart Hata	Katsayı/Standart Hata	Pratt İndeksi
Matematik	Yaş	2011	1.42**	0.32	4.47	.04
		2015	3.48**	0.62	5.62	.13
	Yaş* x Cinsiyet	2011	0.03	0.02	1.32	-
	Cinsiyet	2015	0.07*	0.02	2.84	.03
	Yaş x Ev kaynakları	2011	-0.19**	0.03	-5.51	.27
	kaynakları	2015	-0.19**	0.04	-4.50	.19
	Yaş x Kitap sayısı	2011	0.10**	0.01	10.11	.50
			2015	0.12**	0.02	8.14
Fen Bilimleri	Yaş	2011	1.21*	0.38	3.19	.03
		2015	3.82**	0.63	6.09	.18
	Yaş x Cinsiyet	2011	0.01	0.02	0.32	-
	Cinsiyet	2015	0.06*	0.03	2.22	.05
	Yaş x Ev kaynakları	2011	-0.19**	0.03	-6.14	.32
	kaynakları	2015	-0.17**	0.04	-3.99	.16
	Yaş x Kitap sayısı	2011	0.09**	0.01	7.44	.45
			2015	0.11**	0.01	7.72
Matematik x Fen Bilimleri		2011	4229.30**	152.43	27.75	-
		2015	4266.10**	187.29	22.78	-
Bağımlı Değişken	Tesadüfi Etki	Yıl	Katsayı	Standart Hata	t-Oranı	
Matematik	Okul düzeyi	2011	1286.89**	253.65	5.07	
		2015	1215.82*	385.32	3.15	
	Öğrenci düzeyi	2011	5442.23**	170.67	31.88	
		2015	5100.70**	243.31	20.75	
Fen Bilimleri	Okul düzeyi	2011	1221.64**	267.95	5.07	
		2015	997.09*	335.14	2.97	
	Öğrenci düzeyi	2011	5277.43**	182.27	28.95	
		2015	5049.21**	243.32	20.75	

\* p<.05, \*\* p<.01

Öğrencilerin yaş ile cinsiyetleri arasındaki etkileşimin TIMSS 2015 matematik ve fen başarıları üzerinde manidar bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre TIMSS 2015'te yaşı ay olarak büyük olan erkek öğrencilerin matematik ve fen alanındaki başarısı, yaşı ay olarak büyük olan kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte ilgili etkileşim değişkenin pratt indeks değeri incelendiğinde elde edilen manidar etkinin pratik anlamda önemli olmadığı belirtilebilir. Her iki TIMSS uygulamasında, yaşla ev kaynaklarının ve sahip olunan kitap sayısının etkileşiminin her iki alan üzerindeki başarıya manidar etkisinin olduğu

belirlenmiştir. Tablo 4'te sabit ve eğitim katsayılarının çıktığı modele yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 4

*Sabit ve Eğitim Katsayılarının Çıktığı Modele Yönelik Bulgular*

Bağımlı Değişken	Değişken	Yıl	Katsayı	Standart Hata	Katsayı/Standart Hata	Pratt İndeksi
<b>Öğrenci düzeyi</b>						
Matematik	Yaş	2011	1.32**	0.32	4.16	.06
		2015	3.32**	0.67	4.99	.17
	Yaş x Cinsiyet	2011	0.03	0.02	1.46	-
		2015	0.08*	0.03	2.85	.06
	Yaş x Ev kaynakları	2011	-0.12**	0.03	-3.96	.27
		2015	-0.11*	0.04	-2.49	.26
	Yaş x Kitap sayısı	2011	0.09**	0.01	9.43	.66
		2015	0.11**	0.02	7.44	.60
Fen Bilimleri	Yaş	2011	1.16**	0.36	3.20	.05
		2015	3.58**	0.67	5.35	.24
	Yaş x Cinsiyet	2011	0.01	0.02	0.42	-
		2015	0.06*	0.03	2.07	.05
	Yaş x Ev kaynakları	2011	-0.14**	0.03	-4.50	.34
		2015	-0.08*	0.04	-1.99	.12
	Yaş x Kitap sayısı	2011	0.08**	0.01	6.59	.60
		2015	0.09**	0.01	7.02	.58
Matematik x Fen Bilimleri	2011	4114.34**	141.34	29.11		
	2015	3996.17**	170.54	23.43		
<b>Okul düzeyi</b>						
Matematik	Bölge	2011	-5.59**	1.811	-3.09	
		2015	-4.64	2.57	-1.80	
Fen Bilimleri	Bölge	2011	-6.12**	1.77	-3.46	
		2015	-4.49	2.39	-1.88	
Matematik x Fen Bilimleri	2011	1789.61**	237.60	7.53		
	2015	2064.98**	426.03	4.85		
Bağımlı Değişken	Tesadüfi Etki	Yıl	Katsayı	Standart Hata	t-Oranı	
Matematik	Okul düzeyi	2011	1868.69**	238.62	7.83	
		2015	2250.91**	457.26	4.92	
	Öğrenci düzeyi	2011	5328.59**	159.03	33.51	
		2015	4859.60**	188.70	25.75	
Fen Bilimleri	Okul düzeyi	2011	1746.60**	255.71	6.83	
		2015	4750.46**	228.83	20.76	
	Öğrenci düzeyi	2011	5167.61**	173.87	29.72	
		2015	1930.12**	402.72	4.79	

\* p&lt;.05, \*\* p&lt;.01

Tablo 4'e göre her iki TIMSS uygulamasında görelî yaş etkisinin matematik ve fen bilimleri alanındaki başarı üzerinde manidar olduğu görülmektedir. TIMSS 2011'de görelî yaş etkisinin matematik alanındaki pratt indeksi .06 iken fen bilimleri alanındaki pratt indeksi .05 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre pratik anlamda görelî yaş etkisinin her iki alanda da önemli olmadığı belirtilebilir. TIMSS 2015'te ise görelî yaş etkisinin matematik alanındaki pratt indeksi .17 iken fen bilimleri alanındaki pratt indeksi .24 olarak bulunmuştur. TIMSS 2015 yılında söz konusu değişkenlere ilişkin pratt indeksinin .167'den (Liu, Zumbo ve Wu, 2014) yüksek olması görelî yaş etkisinin başarı değişkeni açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda TIMSS 2015'te öğrencinin diğer öğrencilere göre bir ay daha büyük olması, ortalama matematik başarısının yaklaşık 3.32 puan artmasını, ortalama fen bilimleri başarısında ise yaklaşık 3.58 puan artmasını sağlamaktadır. Özetle, TIMSS 2011'de görelî yaş etkisinin öğrenci başarısı üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu fakat pratik anlamda bu etkinin önemli olmadığı belirtilebilir. Bunun yanında, TIMSS 2015'te görelî yaş etkisinin öğrenci başarısı üzerinde manidar ve önemli bir etkisinin olduğu belirtilebilir. Bu anlamda özellikle 4+4+4'le gelen uygulama kapsamında okula ay olarak daha büyük başlayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarı açısından daha avantajlı olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin yaş ile cinsiyetleri arasındaki etkileşimin TIMSS 2015 matematik ve fen başarıları üzerinde manidar bir etkisinin olduğu görülmektedir. Buna göre TIMSS 2015'te yaşı ay olarak büyük olan erkek öğrencilerin matematik ve fen alanındaki başarısının, yaşı ay olarak büyük olan kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte ilgili etkileşim değişkeninin pratt indeks değeri incelendiğinde, elde edilen manidar etkinin pratik anlamda önemli olmadığı belirtilebilir.

Her iki TIMSS uygulamasında, yaşla ev kaynaklarının ve sahip olunan kitap sayısının etkileşiminin her iki alanda başarıya manidar etkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin yaşlarının ay olarak artmasıyla ev kaynaklarının da artması öğrencilerin her iki alandaki başarılarında negatif etkiye sahipken, öğrencilerin yaşlarının ay olarak artmasıyla sahip oldukları kitap sayısının da artması öğrencilerin her iki alandaki başarılarında pozitif etkiye sahiptir. Her iki etkileşim değişkeninin pratt indeks değerinin (2015 fen bilimleri alanında, yaşla ev kaynakları etkileşimi dışında) .167'den büyük olması, bu etkileşim değişkenlerinin öğrenci başarısında önemli olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te ise kurulan tüm modellere ilişkin model uyum değerleri verilmiştir.



Tablo 5

*Model Uyum Değerleri*

		AIC	BIC	Sample-Size Adjusted BIC
2011	Model 1	127839.121	127878.823	127859.757
	Model 2	127236.993	127296.546	127267.947
	Model 3	114087.070	114185.321	114137.656
	Model 4	113518.531	113636.432	113579.234
2015	Model 1	83413.881	83451.027	83431.962
	Model 2	64802.795	64856.305	64827.709
	Model 3	68523.775	68614.588	68566.926
	Model 4	53568.762	53673.436	53616.246

Tablo 5'te verilen değerler incelendiğinde en küçük değerlerin Model 4'te olduğu görülmektedir. Bu nedenle dördüncü modelin diğerlerine göre daha iyi uyum gösterdiği belirtilebilir.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada dördüncü sınıf Türk öğrencilerinin matematik ve fen başarıları üzerinde görelî yaş etkisinin olup olmadığı ve 4 + 4 + 4 sistemi sonrasında görelî yaş etkisinin başarı üzerindeki rolünün nasıl farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu kapsamda, 4 + 4 + 4 öncesinde ve sonrasında görelî yaş etkisinin öğrenci başarısında etkili olduğu fakat bu etkinin 2015 yılında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka anlatımla, diğerlerine göre okula daha erken yaşta başlayan öğrencilerin yaşlarının 2015 yılında onları daha dezavantajlı konuma getirdiği belirtilebilir. Bunun yanında bu araştırmada yaşla cinsiyetin, ev kaynaklarının ve sahip olunan kitap sayılarının etkileşiminin de öğrencilerin matematik ve fen başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre, matematik ve fen bilimleri alanının üzerinde yaşla ev kaynakları etkileşiminin negatif, yaşla sahip olunan kitap sayısı etkileşiminin ise pozitif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında Türkiye gibi okul döneminin Eylül'de başladığı birçok ülkede de öğrencilerin başarıları üzerinde görelî yaşın etkisinin olduğu görülmüştür (Bedard ve Dhuey, 2006; Spruietsma, 2010; Thoren, Heinig ve Brunner, 2016). Türkiye'de görelî yaş etkisinin 2011 yılından 2015 yılına arttırmasının nedeni olarak 4 + 4 + 4 sistemi ile gelen okula başlama yaşına ilişkin uygulama gösterilebilir. Çünkü görelî yaş etkisiyle bir grup öğrencinin dezavantajlı konumda olması, ilgili grubun fiziksel ve psikolojik olarak diğerlerine göre geride kalmış olmasından kaynaklanmaktadır (Solli, 2017; Sykes, Bell ve Rodeiro, 2009). Bu anlamda, 4+4+4'ün getirdiği yaş uygulaması ile bu gibi sorunların ortaya çıkması daha olası duruma getirmiş olabilir. Bu anlamda, bu öğrencilere yönelik yapılacak ek eğitim programları uygun olacaktır.

Bu araştırmada TIMSS 2011 uygulamasında yaşla cinsiyet arasında manidar bir etkileşim yokken TIMSS 2015 yılında matematik alanında manidar fakat pratik anlamda önemli olmayan etkileşim kendisini göstermiştir. Buna göre, öğrencilerin

yaşlarının ay olarak küçük ya da büyük olması cinsiyete göre matematik ve fen bilimleri başarısı üzerinde önemli derecede bir farklılık yaratmamaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin cinsiyete göre farklılaşmamasından kaynaklanmış olabilir. Alanyazında ise bazı çalışmalarda cinsiyet ile yaş arasında herhangi bir manidar ilişkiye rastlanmazken (Haunk ve Finch, 1993; Solli, 2017), bazı çalışmalarda görece yaş etkisinin kızlar üzerinde daha etkili olduğu (Aune ve diğ., 2015; Borg ve Falzon, 1995; Smith, 2009) görülmüştür.

Bu araştırmada yaşla ev kaynakları arasında negatif etkileşimin olması, özellikle Türk öğrencilerin başarıları ile ters ilişki gösterebilecek ev kaynakları (internet vb.) nedeniyle olabilir. Bu durum ulusal alanyazındaki bazı çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Güvendir, 2017). Bunun nedeni, ev kaynaklarının öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığına bağlı olmaktadır. Alanyazına göre ev kaynaklarının etkili kullanılması, özellikle evdeki eğitsel kaynakların kullanımı (Arıkan, van de Vijver ve Yagmur, 2016; Tavşancıl ve Yalçın, 2015) öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. TIMSS uygulamalarında eğitsel ev kaynakları değişkeni oluşturulurken evde bulunan kitap sayısı da ele alınmıştır (Martin ve diğ., 2016; Martin ve Mullis, 2012). Bu çalışmada da öğrencilerin doğrudan zihinsel süreçlerine katkı sağlayan sahip olunan kitap sayısının yaşla etkileşiminin başarı üzerinde olumlu etkisi ortaya konulmuştur. Görece yaş etkisinin ortaya çıkmasının nedenlerinden biri olarak zihinsel gelişimin (Sykes, Bell ve Rodeiro, 2009) önemli olması da bu durumla örtüşmektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi, onların yetiştirilmesinde (Solli, 2017), özellikle okul başlamadan önce alacağı eğitimin niteliği üzerinde rol oynamaktadır (Frey, 2005). Öğrencilerin okul öncesi eğitimlerinin okula hazırlanışlarında önemli etkisi olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur (Taylor, Gibbs ve Slate, 2000). Bu anlamda, öğrencilerin ev kaynakları, sahip olduğu kitap sayısı ve bunların öğrenci tarafından nasıl kullanıldığı, öğrencilerin yaşları nedeniyle ortaya çıkacak olumsuzluklarda rol oynayabilir.

Bu araştırmada ortaya konulan sonuçlar, çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu çalışmanın sınırlılıklarından birisi çalışmanın görece yaş etkisini kesitsel olarak incelemesidir. Öğrenciler üzerindeki görece yaş etkisinin 4 + 4 + 4 çerçevesinde boylamsal bir şekilde incelenmiş olması, ortaya konulacak sonuçlara dayalı yapılacak çıkarımların daha geçerli olmasını sağlayabilir. Alanyazına göre görece yaş etkisinin ortaya çıkmasında ya da bu etkinin dezavantajlarının giderilmesinde okul öncesi eğitimin önemli olduğu bilinmektedir. Bu anlamda, TIMSS uygulamalarında Türkiye örneklemini için ilgili veriler bulunmamaktadır. Bu nedenle, çalışmada bu önemli değişkene ilişkin herhangi bir bulgu elde edilememiştir. Gelecek çalışmalarda bu değişkenin ele alınmasıyla önemli bulgulara ulaşılabılır.

Diğer eğitim paydaşları görece yaş etkisinin başarı rolü üzerindeki etkisini göz önüne alarak sınıfta diğerlerine göre yaşı küçük olan öğrencilere ek eğitim programları geliştirebilir. Öğretmenlerin özellikle okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin istemeden de olsa bu öğrencilerin aleyhinde karar vermemesi için görece yaş etkisi hakkında öğretmenlerde farkındalık yaratabilecek eğitimler düzenlenebilir. Bu

öğretmenler, görelî yaş etkisinden kaynaklı dezavantajlı duruma düşebilecek öğrencilere uygun etkinlikler hazırlayabilirler. Bu anlamda bu öğrencilere yönelik yapılacak ek eğitim programları uygun olacaktır.

Bu çalışmada her iki TIMSS uygulamasında da olup dördüncü sınıf öğrencilerinin görelî yaş etkisinde rol oynayabilecek ikinci düzey bir değişken bulunmamaktadır. Bunun yanında, bu çalışmada ele alınan bölge değişkeninin TIMSS 2015 uygulamasında kırsal kesimde yer alan tüm okulların ikinci düzeyde kayıp veri olarak alınması, çalışmanın diğer bir sınırlılığıdır. Bu anlamda gelecek araştırmalarda, görelî yaş etkisinde rol oynayabilecek çeşitli ikinci düzey değişkenler ele alınarak farklı örneklerde görelî yaş etkisi incelenebilir.

### Kaynakça

- Allen, J., and Barnsley, R. (1993). Streams and tiers: The interaction of ability, maturity, and training in systems with age-dependent recursive selection. *The Journal of Human Resources*, 28(3), 649-659.
- Arikan, S., van de Vijver, F., and Yagmur, K. (2016). Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian Students in TIMSS 2007 and 2011. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12, 2039-2059.
- Aune, T. K., Pedersen, A. V., Ingvaldsen, R. P., and Dalen, T. (2017). Relative age effect and gender differences in physical education attainment in Norwegian school children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 369-375.
- Barnsley, R. H., Thompson, A. H., and Barnsley, P. E. (1985). Hockey success and birth-date: The relative age effect. *Journal of the Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation*, 51, 23-28.
- Bedard, K., and Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 2006, 121(4), 1437-1472.
- Borg, M. G., and Falzon, J. M. (1995). Birth date and sex effects on the scholastic attainment of primary schoolchildren: A cross-sectional study. *British Educational Research Journal*, 21(1), 61-74.
- Browne, W. J., and Draper, D. (2006). A comparison of Bayesian and likelihood-based methods for fitting multilevel models. *Bayesian Analysis*, 1, 473-514.
- Cerit, Y., Akgün, A., Yıldız, K. ve Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.

- Doğan, S., Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici görüşlerine göre incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.
- Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 505-522.
- Frey, N. (2005). Retention, social promotion, and academic redshirting: What do we know and need to know? *Remedial and Special Education*, 26(6), 332-346.
- Gledhill, J., Ford, T, and Goodman, R. (2002). Does Season of Birth matter? *Research in Education*, 68, 41-47.
- Grondin, S., Deshaies, P., and Nault, L. (1984). Trimestres de naissance et participation au hockey et au volleyball. *La Revue Québécoise de l'Activite Physique*, 2, 97-103.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4 + 4 + 4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı = Reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Güvendir, M. A. (2017). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi - (PISA 2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 94-109.
- Heck, R. H., and Thomas, S. L. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques: MLM and SEM approaches using Mplus*. New York, NY: Routledge.
- Hauck, A. L., and Finch Jr, A. J. (1993). The effect of relative age on achievement in middle school. *Psychology in the Schools*, 30(1), 74-79.
- Huang, F. L. (2015). Birthdate effects and gifted program participation in kindergarten. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 14-22.
- Liu, Y., Zumbo, B. D., and Wu, A. D. (2014). Relative importance of predictors in multilevel modeling. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 13(1), 1-22.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., and Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., and Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Retrieved from Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html>
- Martin, M.O. and Mullis, I.V.S. (Eds.). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.


- Memişoğlu, S. P. ve İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4 + 4 + 4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *12 yıllık zorunlu eğitime yönelik uygulamalar. 2012/20 sayılı genelge.*  
<http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf>. adresinden elde edilmiştir.
- Musch, J., and Hay, R. (1999). The relative age effect in soccer: Cross-cultural evidence for a systematic discrimination against children born late in the competition year. *Sociology of Sport Journal*, 16, 54-64.
- Muthén, L. K., and Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (Eighth Edition). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., and Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the first year of school: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(1), 65-73.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD Publications.
- Sakic, M., Burusic, J., and Babarovic, T. (2012). The relation between school entrance age and school achievement during primary schooling: Evidence from Croatian. Primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 651-663.[doi.org/10.1111/bjep.12000](https://doi.org/10.1111/bjep.12000).
- Smith, J. (2009). Can regression discontinuity help answer an age-old question in education? The effect of age on elementary and secondary school achievement. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 1-30.
- Solli, I. F. (2017). Left behind by birth month. *Education Economics*, 25(4), 323-346.
- Sprietsma, M. (2010). Effect of relative age in the first grade of primary school on long-term scholastic results: International comparative evidence using PISA 2003. *Education Economics*, 18(1), 1-32.
- Sykes, E. D. A., Bell, J. F., and Rodeiro, C. V. (2009). *Birthdate effects: A review of the literature from 1990-on*. University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Retrieved from [http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/169664\\_Cambridge\\_Lit\\_Review\\_Birthdate\\_d3.pdf](http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/169664_Cambridge_Lit_Review_Birthdate_d3.pdf).
- Tavşancıl, E., and Yalçın, S. (2015). A determination of Turkish student's achievement using hierarchical linear models in Trends in International Mathematics-Science Study (TIMSS) 2011. *Anthropologist*, 22(2), 390-396.

- Taylor, K. K., Gibbs, A. S., and Slate, J. R. (2000). Preschool attendance and kindergarten readiness. *Early Childhood Education Journal*, 27, 191–195.
- Thompson, A. H., Barnsley, R. H., and Battle, J. (2004). The relative age effect and the development of self-esteem. *Educational Research*, 46(3), 313-320.
- Thoren, K., Heinig, E., and Brunner, M. (2016) Relative age effects in mathematics and reading: Investigating the generalizability across students, time and classes. *Frontiers in Psychology*, 7(679), 1-12.
- TIMSS and PIRLS International Study Center (2018). Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu>
- TIMSS and PIRLS International Study Center (2018). Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database/>
- TIMSS and PIRLS International Study Center (2018). Retrieved from <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>
- Verachtert, P., De Fraine, B., Onghena, P., and Ghesquière, P. (2010). Season of birth and school success in the early years of primary education. *Oxford Review of Education*, 36(3), 285-306.
- Wilson, G. (2000). The effects of season of birth, sex and cognitive abilities on the assessment of special educational needs. *Educational Psychology*, 20(2), 153-166.
- Zhong, S., Y. (2012). *The Effects of Relative Age on Early Childhood Academic Achievement: How they Differ Between Gender and Change Across Time* (Bachelor thesis). Stanford University.



## What Remains of The 4 + 4 + 4 System in Turkey?: The Relative Age Effect On Student Achievement

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	11.26.2018	02.18.2019	02.19.2019

H. Çiğdem Yavuz <sup>1</sup>  
Çukurova University

### Abstract

It has been put forward by many empirical studies that the month of a student's birth is crucial in relation to their school achievement. Within this context, this study aimed to investigate whether there was a relative age effect on the mathematics and science achievement of fourth-grade Turkish students and how the relative age effect changed after the implementation of the 4+4+4 system. In addition, the impact of the interaction of the students' ages with other factors of gender, home resources, and the number of books owned on student achievement was analyzed. The participants of the study comprised 10297 students, who were in the age range determined within the context of some criterion among Turkish students who participated in Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2011 and TIMSS 2015. Multivariate multilevel modeling was utilized in the data analysis. At the student level, the interaction of the age variable with gender, the home resources, and the number of books owned was analyzed. The region variable was included in the model at the school level. In this context, it is determined that the relative age effect was observed in student achievement before and after the 4+4+4, but this effect was found to be higher in 2015. In other words, it can be expressed that the students' ages placed them at a disadvantage in 2015. Moreover, the interaction between age and home resources was determined to have a negative effect while the interaction between age and number of books owned had a positive effect on student achievement.

**Keywords:** Relative age effect, student achievement, 4 + 4 + 4, TIMSS, multivariate multilevel modelling

<sup>1</sup> *Corresponding Author:* Res. Asst. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: hcyavuz@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0003-2585-3686>

### **Purpose and Significance**

It has been put forward by many empirical studies that the month of a student's birth is crucial in relation to their school achievement (Aune, Pedersen, Ingvaldsen and Dalen, 2017; Haunk and Finch, 1993; Sprietsma, 2010; Thoren, Heinig and Brunner, 2016). According to these studies, a student born in the first months of the year appear to be in a more advantageous position compared to those born in the last months of that year. Within an academic year, the ages of the students are considered to be the same, the student's month of birth may offer them relatively more advantages or disadvantages compared with other students (Haunk and Finch, 1993). Thus, the relative age effect that occurs according to the group is also observed in education in a similar way as in other fields such as various sports branches (Aune, Pedersen, Ingvaldsen and Dalen, 2017; Huang, 2015; Sprietsma, 2010; Thoren, Heinig and Brunner, 2016; Verachtert, De Fraine, Onghena and Ghesquière, 2010).

The emergence of such relative age effect is argued in the literature to result from the difference in the students' levels in terms of intelligence, maturity, and potential (Sykes, Bell and Rodeiro, 2009). The reasons for these differences are also reported to vary according to the gender or sociocultural/socioeconomic status of students (Aune et al., 2017; Borg and Falzon, 1995; Musch and Hay, 1999; Solli, 2017; Wilson, 2000; Zhong, 2012).

Within the scope of the information provided by the related literature, many educational shareholders discussed the school starting date and age (Haunk and Finch, 1993). In Turkey, the age for starting school was reduced from 72 to 66 months in 2012 (Ministry of National Education [MNE], 2012). Together with the new regulation, compulsory education in Turkey was divided into three four-year stages (4+4+4). The literature contains many studies that focus on the challenges and disadvantages of the new regulation encountered by educational shareholders (Cerit, Akgun, Yildiz and Soysal, 2014; Dogan, Ugurlu and Demir, 2014; Epcacan, 2014; Memisoglu and Ismetoglu, 2013). The most important issues concerned students being affected by the division of education into stages and changing the age at which they would start school. In particular, the change in the starting age of primary education, according to Guven (2012), may lead to irreversible damage to student achievement. Thus, it is important to determine whether the relative age effect does have a significant effect on Turkish students' achievement, especially for national literature and educational shareholders.

In the current study, the significance of the relative age effect was examined within the scope of the fourth-grade applications of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). The relative age effect was examined in the achievement of two groups of fourth-grade students: those that entered school when the starting age was 72 months and participated in TIMSS 2011, and those who began school when the starting age was 66 months and participated in TIMSS 2015. In addition, the impact of the interaction of the students' ages with other factors of



gender, home resources, and the number of books owned on student achievement was analyzed.

### **Method**

The participants of the study comprised Turkish students who participated in TIMSS 2011 and TIMSS 2015. The students were chosen based on the information from the TIMSS 2011 and 2015 Turkish curriculum survey. There were 5,742 students who were eligible to start school in 2007 and participated in TIMSS 2011, and 4,555 students who were eligible to start school in 2011 and participated in TIMSS 2015. In this sense, their range of ages in terms of months were 113 to 125 in TIMSS 2011, and 111 to 119 in TIMSS 2015.

In the study, various procedures were undertaken to prepare the data sets before analysis. A new index variable was created for the home resources variable (homei) for each TIMSS application. The age variable (agem) of the participants included in the study was calculated.

Multivariate multilevel modeling was utilized in the data analysis. All the analyses were conducted using the Mplus 8 program. At the student level, the interaction of the age variable (agem) with gender (agem\*ITSEX), the home resources (agem\*homei), and the number of books owned (agem\*ASBG04) was analyzed. The region variable was included in the model at the school level. The Pratt index (Liu, Zumbo, and Wu, 2014) was calculated to show the relative importance of variables in predicting the dependent variable.

### **Results**

Within the scope of the study, significant differences were found between the schools in terms of mathematics and science achievement in TIMSS 2011 and 2015 ( $p < .05$ ). In TIMSS 2011, variance of within-school variability in mathematics was found to be 5631.92, while between-schools variability was 3043.71, within-group correlation coefficient was .34; variance of within-school variability in science was found to be 5464.26, while between-schools variability was 2898.29, and within-group correlation coefficient was .33. In TIMSS 2015, variance of within-school variability in mathematics was found to be 5420.36, while between-schools variability was 3321.68, within-group correlation coefficient was .38; variance of within-school variability in mathematics in science was found to be 5343.47, while between-schools variability was 2813.29, and within-group correlation coefficient was found as .35.

In both TIMSS applications, the relative age effect on students' achievement in both mathematics and science was statistically significant. In TIMSS 2011, the Pratt index of the relative age effect was found to be .06 for mathematics and .05 for science. These values indicate that the relative age effect is not an important predictor in both areas. However, in TIMSS 2015, the Pratt index of the relative age effect was .17 and .24 for mathematics and science, respectively; thus, the Pratt index regarding these variables was higher than .167 in TIMSS 2015 (Liu, Zumbo and Wu, 2014),

demonstrating that the relative age effect is an important predictor on student achievement. In this context, the fact that one student is one month older than the other students in TIMSS 2015 increases the average mathematics achievement by approximately 3.32 points and the average science achievement by 3.58 points. Therefore, it can be stated that the relative age effect has a statistically significant impact on student achievement in TIMSS 2011, but this is not important in practice while the relative age effect has a significant and important effect on student achievement in TIMSS 2015 both statistically and practically. In this sense, it can be stated that especially the students who were older starting school in terms of months within the scope of the 4+4+4 system had higher TIMSS achievement than the other students in 2015.

### **Discussion and Conclusions**

This study aimed to investigate whether there was a relative age effect on the mathematics and science achievement of fourth-grade Turkish students and how the relative age effect changed after the implementation of the 4+4+4 system. In this context, it is determined that the relative age effect was observed in student achievement before and after the 4+4+4, but this effect was found to be higher in 2015. In other words, it can be expressed that the ages of the students who were younger than their peers placed them at a disadvantage in 2015. Besides, the effect of the interaction of age, gender, home resources, and number of books owned on students' mathematics and science achievement were also examined in this study. According to this, the interaction between age and home resources was determined to have a negative effect while the interaction between age and number of books owned had a positive effect on student achievement.

In literature, the relative age effect on the achievement of students can be seen in many countries in which the school term starts in September as in Turkey (Bedard and Dhuey, 2006; Thoren, Heinig and Brunner, 2016; Sprietsma, 2010). The regulation that came with 4+4+4 regarding the school starting age in Turkey can be presented as the reason for the increase in the relative age effect from 2011 to 2015. The fact that a group of students are disadvantaged due to the relative age effect originates from the fact that the related group is physically and psychologically relatively behind the others (Sykes, Bell and Rodeiro, 2009; Solli, 2017). In this sense, with the new age regulation introduced by 4+4+4, the emergence of such problems may be more likely to occur.

There was no significant association between age and gender in the study; i.e., the age of the students' being younger or older in terms of month does not create a significant difference in mathematics and science based on gender. In the literature, there was no significant relationship between gender and age in some studies (Haunk and Finch, 1993; Solli, 2017), whereas in other studies, the relative age effect was found to be more effective for girls (Aune et al., 2015; Borg and Falzon, 1995; Smith, 2009).

The negative interaction between age and home resources in the study may be due to home resources (such as internet, etc.) which may show an inverse relationship especially with the achievement of Turkish students. This situation is supported by studies in the national literature (see Guvendir, 2017), with the reason being related to how home resources are used by students. For example, the positive effect of the interaction between age and number of books owned that contribute directly to the mental processes of the students is shown in this study. The importance of intellectual development, which is one of the reasons for the emergence of the relative age effect (Sykes, Bell and Rodeiro, 2009), coincides with this situation. The socioeconomic level of students plays a role in their upbringing (Solli, 2017), and especially in the quality of the preschool education they receive (Frey, 2005). It has been demonstrated by many studies that pre-school education has a significant impact on the school readiness (Taylor, Gibbs and Slate, 2000). In this sense, students' home resources, number of books owned, and how they are used by the student can compensate for the young age.





## Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların “Işık” Kavramına İlişkin Bilgilerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	18.9.2018	26.2.2019	26.3.2019

Çiğdem Şahin Çakır <sup>2</sup> ve Gonca Uludağ <sup>3</sup>  
Giresun Üniversitesi

### Öz

Okul öncesi dönemde çocuklar, çevrelerinde gerçekleşen olayları keşfetmek ister ve merak ettikleri pek çok soruya yanıt ararlar. Yaşadıkları çevrede, çocukların dikkatini çeken fen kavramlarından biri de “ışık”tır. Çocuklar, ışığı ve karanlığı yaşamın içinde öğrenmekte ve çevredeki her şeyi görebilmek için ışığa gereksinim olduğunun farkına varabilmektedirler. Okul öncesi dönemde “ışık” ile ilgili çalışmaların yapılması, çocukların küçük yaşlardan itibaren ışık kavramını yapılandırılmalarına fırsat sunulması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların “ışık” kavramına ilişkin bilgilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışmasının iç içe geçmiş tek durum desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Ankara İli Etimesgut İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 60-72 aylık 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiş ve görüşmeler sırasında ses kayıtları alınmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve çocukların ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların “ışık” kavramına ilişkin zihinlerinde oluşan çağrışımın yapay ve doğal ışık kaynakları olduğu; çizimlerde ise çoğunlukla ampule/lambaya yer verdikleri görülmüştür. Çocuklar, ışığı çeşitli özellikleri ve yönleriyle tanımlamış; ayrıca çocukların çoğunluğu ışığın rengi olduğunu belirtmiştir. Çocuklar ışığın kullanım amacını, görme olayının gerçekleşmesini sağlama, aydınlatma ve eğlence olarak belirtmişlerdir. Işığın oluşumu ise birçok çocuk tarafından açıklanamamıştır. Çocukların “ışık kaynağı” kavramını da çoğunlukla tanımlayamadıkları; ışık kaynağı olarak doğal, yapay ve yansıtıcı kaynaklara örnekler verdikleri belirlenmiştir. Çocukların “ışık kirliliği” kavramını da çoğunlukla tanımlayamadıkları ve ışığın çevreyi kirlileteceğini düşündükleri görülmüştür. Buna göre, okul öncesi dönemdeki çocukların “ışık” kavramına ilişkin bazı bilgilerinin olduğu; ışık, ışık kaynağı, ışık kirliliği gibi kavramlarla ilgili olarak bilimsel bilgilerle, çocukların farkındalıklarının artırılması gerektiği söylenebilir.

*Anahtar sözcükler:* Işık, ışık kirliliği, ışık kaynağı, okul öncesi dönemde fen eğitimi.

<sup>1</sup>Bu çalışma 18-21 Mayıs 2016 tarihleri arasında gerçekleşen “The Twelfth International Congress of Qualitative Inquiry”de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: cigdem.sahin@giresun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7041-3773>

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: goncauludag@yandex.com, <https://orcid.org/0000-0001-5665-9363>

Okul öncesi dönemdeki çocuklar oldukça meraklı, araştıran, sorgulayan özelliklere sahiptirler (Ünal ve Akman, 2006; Wilgenbus ve L'ena, 2011). Bu dönemde çocuklar çevrelerinde gerçekleşen olayları keşfetmek isterler ve merak ettikleri pek çok soruya cevap ararlar (Eshach ve Fried, 2005; Jackman, 2001). Çocukların bu doğal keşfetme istekleri, onların okul öncesi dönemde fenle tanışmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Çünkü uygulamalı bir bilim olan fen, en basit anlamıyla yakın çevreye ait bilgiyi ifade etmektedir (Küçükturan, 2017). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ile çocukların doğaya ilişkin olgular ve olaylar hakkında temel bilgileri edinmelerinin yanında; kendilerini ve çevrelerini anlamaları ve temel yaşam becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır (Tahta ve İvrendi, 2010). Okul öncesi dönemde fen eğitimi, bilim ve araştırma etkinlikleri yoluyla, çocuklara bilimsel düşünme alışkanlığının kazandırılması açısından da önem taşımaktadır (Ayvacı ve Özbek, 2017). Bu nedenle öğretmenler, öğrenme ortamını fen eğitimini destekleyici şekilde tasarlamalı ve çocukları keşfetmeye istekli hale getirmelidirler (Küçükturan, 2017). Öğretmenlerden uygun bir şekilde fen eğitimi desteği alan çocuklar bilimsel bilgiyi zihinlerinde yapılandırabilmektedirler (Ravanis, 1994). Okul öncesi dönemde iyi tasarlanmış öğretim etkinliklerine katılan çocuklar kavramsal gelişim göstermekte (Gallegos-Cazares, Flores- Camacho ve Caldero'n-Canales, 2009) ve çocukların fen kavramlarını anlamaları kolaylaştırıldığında, çocuklar bilimsel modellerle uyumlu modeller oluşturabilmekte ve doğal dünyayı anlayabilmektedirler (Ravanis, Christidou ve Hatzinikita, 2013). Saçkes, McCormick-Smith ve Trundle (2016), Amerika Birleşik Devletleri'nden ve Türkiye'den örneklem olarak belirlenen okul öncesi dönemdeki çocukların gece ve gündüz döngüsü hakkındaki gözlemsel bilgilerini tanımlamak, karşılaştırmak ve teori çerçevesinde öngörülen benzerlikleri ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada; her iki kültürün çocuklarının, gökyüzünü kıyaslayacak kadar, pek çok benzerlik içeren informal gözlem yapabildiklerini tespit etmişlerdir. Bu sonuç, hangi kültürde olursa olsun, çocukların informal gözlemler yaparak bilime ilişkin çeşitli bilgileri zihinlerinde oluşturabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi dönemde fen eğitimi, çocukların ilerleyen yıllardaki fen öğrenimleri için bir alt yapı oluşturması açısından da oldukça önemlidir. Dünyaya ilişkin ilgi ve merakı küçük yaştan itibaren desteklenen çocuklar, günlük yaşamda karşılaştıkları bilimsel durumları gözlemleyerek araştırma yapma alışkanlığı edinmektedirler. Bu alışkanlık, onların ileriki seviyelerde karşılaşacakları bilimsel içeriği daha kolay anlamlandırmaları, bilimsel tutum ve değerlere sahip olmaları için iyi bir temel niteliği taşımaktadır (Ayvacı ve Özbek, 2017). Dolayısıyla topluma, fen konularıyla barışık ve fen okuryazarı bireyler kazandırmak için okul öncesi dönemde çocukları fen ile tanıştırmak ve onların fen meraklarını desteklemek önemlidir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklar için fen öğretiminin başlangıç noktası, onların içinde yaşadıkları çevredir (Tahta ve İvrendi, 2010). Yaşadıkları çevrede çocukların dikkatini çeken fen kavramlarından biri de "ışık"tır. Fen eğitiminde çocuklarla birlikte yapılacak olan etkinliklerde ışık ve renk gibi uyaranların olması çocukların dikkatini çekmektedir (Şahin, 2017). Çocuklar, ışığı ve karanlığı yaşamın içinde öğrenmekte

ve çevredeki her şeyi görebilmek için ışığa gerek olduğunun farkına varabilmektedirler (Worth ve Grollman, 2003). Ancak çocuklar için ışığın bir enerji olması; soğrulma, yansıma ve kırılma kavramları oldukça soyuttur. “Işık”, bir kavram olarak çoğu çocuk için merak konusu değil iken, karanlığın aydınlanması onlar için bir merak konusudur (Herakleioti ve Pantidos, 2016). Çocuklar okul öncesi dönemde, ışığın gölgeye neden olduğunu ve gölgenin şeklinin ve boyutunun da nesne ve ışık kaynağının hareketine bağlı olarak değişebileceğini fark etmeye başlamaktadırlar (Worth ve Grollman, 2003). Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuklar için merak konusu olan gece ve gündüz döngüsü de ışık kavramı ile ilişkilidir. Gece ve gündüz döngüsü, Dünya ve Güneş arasındaki ilişkinin algılanmasına dayanmaktadır (Saçkes, 2015). Işık kavramıyla ilgili ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli eğitim düzeylerinde birçok araştırma yapılmıştır (Akdeniz, Yıldız ve Yiğit, 2001; Cansüngü-Koray ve Bal, 2002; Eshach, 2003; Heywood, 2005; Kara, Kanlı ve Yağbasan, 2003; Kara, Erduran-Avcı ve Çekbaş, 2008; Şahin, İpek ve Ayas, 2008; Tunç, Akçam ve Dökme, 2012; Uzun, Alev ve Karal, 2013; Apaydın, Akman, Taş ve Peker, 2014).

Ravanis, Christidou ve Hatzinikita (2013) çocukların ışık kavramını anlamalarında sosyo-bilişsel stratejinin etkisini inceledikleri çalışmada, bağımsız bir varlık olarak ışığın keşfedilmesi, ışık kaynaklarının "güçlü" veya "zayıf" olarak sınıflandırılması ve saydam-saydam olmayan malzemelerin ışıkla ilişkilerine yönelik konuları ele almışlardır. Gallegos-Cazares ve diğ. (2009), yarı açık bilgi yapılandırılmaya dayalı stratejinin uygulandığı öğretim sürecine katılan çocukların, düz aynada görüntü oluşumu, gölge oluşumu, ışık ve renk kavramları ile ilgili derinlemesine açıklamalar yapabildiklerini saptamışlardır. Herakleioti ve Pantidos (2016) ise araştırmalarında çocukların aktif olarak katıldıkları etkinlikte kendi bedenlerini kullanarak ışığın nasıl gölge oluşturduğunu zihinlerinde yapılandırdıklarını ve öğrendikleri bilgileri farklı durumlara da uyarlayabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalarda görüldüğü üzere ışık kavramının, okul öncesi dönemde çocukların merak ettiği ve öğrenebildikleri bir kavram olduğu ve araştırma konusu olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların ışık, ışık kaynağı, ışık-görme ilişkisi, ışık kirliliği kavramları ile ilgili bilgilerinin detaylı bir biçimde incelendiği araştırmalara rastlanılmamıştır. Okul öncesi dönemde “ışık” ile ilgili çalışmaların yapılmasının, çocukların küçük yaşlardan itibaren ışık kavramını fark etmeleri ve anlamlandırmaları açısından önemlidir. Çocukların kavramsal gelişimlerini sağlamaya yönelik araştırmaların yapılmasında, öncelikle ilgili kavrama yönelik ön bilgilerin belirlenmesinin gereği dikkate alındığında, okul öncesi dönemdeki çocukların “ışık” kavramına ilişkin bilgilerinin ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasının, iç içe geçmiş tek durum desenine göre yürütülmüştür. Tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. İç içe geçmiş tek durumda birden fazla analiz birimi vardır. Buradaki ayırım, bir durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir birim olarak ele almasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların ışık kavramı ile ilgili görüşleri belirlenirken; ışık kavramı altında ışık kaynakları, ışık kaynaklarının kullanım amaçları, görme, ışık rengi ve ışık kirliliği kavramları ile ilgili görüşleri de belirlenmiştir. Her bir kavram için ayrı analiz birimleri oluşturulmuş olup sonuç bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Zaman, işgücü ve zaman kaybını önlemeyi temel amaç edinen uygun örnekleme yönteminde, en ulaşılabilir ve en çok tasarruf sağlayacak bir durum/örnek üzerinde çalışılır (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Ankara İli Etimesgut İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 60-72 aylık 40 çocuk (Kız=20; Erkek=20) oluşturmuştur. Çocuklardan 17'si 60-65 aylık, 23'ü ise 66-72 aylıktır. Çocuklardan 19'u 0-1 yıl; 15'i 1-2 yıl, 5'i 2-3 yıl; 1'i ise 3-4 yıl süreyle olmak üzere okul öncesi eğitime devam etmektedirler. Annelerin 18'i 36-40, 12'si 31-35, 6'sı 25-30 ve 4'ü 41-44 yaş; babaların 16'sı 36-40, 13'ü 31-35, 7'si 45-49 ve 4'ü 41-44 yaş aralığındadır. Annelerin 29'u lisans, 6'sı lise, 3'ü ortaokul, 1'i ilkokul ve 1'i yüksek lisans; babaların 23'ü lisans, 12'si lise, 3'ü yüksek lisans, 1'i ilkokul ve 1'i doktora mezunudur. Annelerin 12'si herhangi bir işte çalışmamakta, 10'u özel sektör serbest çalışanı, 7'si öğretmen, 4'ü memur, 3'ü polis, 2'si mühendis, 1'i avukat ve 1'i akademisyendir. Babaların ise 17'si özel sektör serbest çalışanı, 8'i memur, 6'sı öğretmen, 4'ü polis/asker, 2'si hakim, 2'si mühendis ve 1'i akademisyendir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda "ışık" kavramı, ışığın kullanım amaçları, ışık kaynakları, ışığın yokluğunda neler olabileceği, ışık kirliliği, ışığın rengi, görme ile ilgili 21 açık uçlu soru, ışık kaynağı ve ışık kaynağı olmayan altı farklı görsel içinden çocukların ışık kaynaklarını seçme durumlarını belirlemeye yönelik bir soru ve ışık kavramı ile ilgili bir çizim sorusundan oluşmaktadır. Veri toplama aracının kapsam geçerliğinin sağlanması için iki okul öncesi eğitimi ve bir ilköğretim fen eğitimi alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri doğrultusunda görüşme formu maddeleri düzenlenmiştir. Düzenleme sonrasında görüşme formundaki sorular, 60-72 aylık 10 çocuğa yöneltilmiş ve yapılan bu pilot uygulamanın ardından görüşme formuna son biçimi verilmiştir.



### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, 2016 yılının Ocak ayında toplanmıştır. Görüşmeler, çocuklarla bire bir ve yüz yüze olmak koşuluyla okul yönetimi tarafından uygun görülen sessiz bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacı tarafından çocuğa okunmuş, çocuğun sorulara verdiği yanıtlar ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ayrıca çocuğun çizim yapmasını gerektiren soruda, çizimin, ilgili sorunun hemen ardından yapılması istenmiştir. Çizimin ardından çocuktan, çiziminin neyi ifade ettiğine ilişkin açıklama yapması istenmiş ve bu açıklamalar kaydedilmiştir. Her görüşme ortalama olarak 20 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni iç içe geçmiş tek durum deseni olduğu için her durumla ilgili veriler kendi içinde, her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenip kodlanmıştır. Görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde araştırmacılar tarafından ortak bir kod üzerinde karar kılınmıştır. Buna göre, çocukların ışık kavramı, ışığın kullanım amaçları, ışığın yokluğunda neler olabileceği ve ışık kirliliği ile ilgili görüşlerinden ve ışık kavramı ile ilgili çizimlerinden elde edilen verilerden kodlar oluşturulmuştur. Işığın oluşumu ve ışık kaynakları, ışığın rengi, görme ile ilgili görüşlerden elde edilen verilerden de kodlar ve kodlara yönelik temalar oluşturulmuştur. Her bir kodlama ile ilgili çocukların görüşlerindeki ifade sıklıkları belirlenmiş, araştırmacının iç geçerliğini sağlamak üzere veri analizinde yapılan kodlamalara ilişkin çocukların ifadelerinden ve çizimlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılara yer verilirken kız çocuklar için “K”, erkek çocuklar için “E” kodu kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırma verileri doğrultusunda çocukların “ışık” kavramına ilişkin zihinlerinde çağrışan kavramlara, “ışık” kavramına ilişkin tanımlarına ve çizimlerine, ışığın rengine, kullanım amaçlarına, oluşumuna ve ışık kaynaklarına, ışığın yokluğunda neler olabileceğine, ışık ve görme ilişkisi ile ışık kirliliğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular elde edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda yer alan “f” ifade sıklığını ifade etmektedir. Ayrıca bir çocuk, bir soruda birden fazla cevap verebildiği için tablolarda verilen frekansların toplamı çalışma grubu sayısından fazla olabilmektedir.

### **“Işık” Kavramı ile İlgili Tanım ve Çizimlere İlişkin Bulgular**

Kendilerine yöneltilen “Işık denilince aklına ne geliyor?” sorusunda çocukların ışık kavramı ile ilgili olarak zihinlerinde çağrışan kavramlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*“Işık” Kavramı ile İlgili Çocukların Zihinlerinde Çağrışan Kavramlara İlişkin Bulgular*

<b>Kod</b>	<b>“Işık” Kavramına İlişkin Çağrışan Kavramlar</b>	<b>f (N=40)</b>
Yapay ışık kaynakları	Lamba	10
	El feneri	7
	Ampul	3
	Mum	3
	Lazer	2
	Ateş topu	1
	Mangal ateşi	1
	Araba farı	1
	Doğal ışık kaynakları	Güneş
Yıldızlar		1
Ateş böceği		1
Yansıtıcı olarak “ışık”	Ay	1
Aydınlatma olarak “ışık”	Aydınlık	4
	Karanlık	2
Yanıt yok	Bilmiyorum/Yanıt yok	5

Tablo 1’e göre, “ışık” kavramı ile ilgili olarak çocukların zihinlerinde oluşan çağrışımların yapay ve doğal ışık kaynakları olduğu görülmektedir. Çocuklar yapay ışık kaynakları kodunda en sık olarak lamba, el feneri, ampul ve mum kavramlarını; doğal ışık kaynakları kodunda ise en sık Güneş, en az ise ateş böceği ve yıldız kavramlarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı çocukların ışığı yansıtıcı özelliği ile Ay ve aydınlık/karanlık kavramları aracılığıyla açıkladıkları görülmüştür. Çocukların “ışık” kavramına ilişkin zihinlerinde çağrışan kavramlara yönelik olarak ifadelerinden bazıları şöyledir: E38: “Işık denilince aklıma mangal yakmak geliyor, mangal da ışık veriyor bize, bir de ampul geliyor aklıma.”, E32: “Işık mı? (hımmm) aydınlık geliyor, gözlerimize tutulan lazer ışığı geliyor.”, K13: “Lamba, ateş böceği, bir de fener geliyor.”

Çocuklara “Işık denilince aklına gelen şeyi/şeyleri çizebilir misin?” diye sorulduğunda çizdikleri resimler ve bu çizimlerde “ışık” kavramına ilişkin kavramlar ile kavramların çizim sıklıkları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*“Işık” Kavramı ile İlgili Çizimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Çizimlerde “Işık” ile İlgili Kavramlar	f (N=40)
Yapay ışık kaynağı	Ampul/lamba	22
	El feneri	7
	Mum	2
	Lazer	1
	Ateş topu	1
	Telefon ışığı	1
	Araba farı	1
Doğal ışık kaynağı	Güneş	12
	Lav	1
Yansıtıcı olarak “ışık”	Ay	1
	Işıldak	1
	Elektrik düğmesi	1
Karanlık	Karanlık	1
Diğer	Aklına bir fikir gelmek/Kafada ışık yanması	1

Tablo 2’ye göre, çocukların “ışık” kavramı ile ilgili çizimlerinde yapay ve doğal ışık kaynaklarına, yansıtıcı ışık kavramlarına ve karanlık kavramına yer verdikleri görülmüştür. Çocuklardan pek çoğu (f=22) ışığı, ampul/lamba çizerek ifade etmişlerdir. Güneş (f=12) çocuklar tarafından ışık kavramını açıklamakta kullanılan bir diğer kavram olmuştur. Çocukların “ışık” kavramına ilişkin çizimlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur (Şekil 1-9).

Şekil 1. (E27)  
“Lamba ve fener”

Şekil 2. (E29) “Karanlıkta bir insan ve karanlığı aydınlatan lamba çizdim.”



Şekil 3. (K7) “Işıldak”



Şekil 4. (K3)  
"Arabanın farı"



Şekil 5. (E25) "Dünyamıza  
gelen Güneş ışıkları"



Şekil 6. (K9) "Güneş  
ve lavlar"



Şekil 7. (K5)  
"Telefondan saçılan  
ışık"



Şekil 8. (K12) "Kızın aklına  
bir fikir gelmiş, kafasında ışık  
yanmış"



Şekil 9. (E38) "Ampul"

Çocukların "Işık nedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan kodlar, tanımlar ve ifade sıklıkları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*"Işık" Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular*

Tema	Tanım	f (N=40)
Aydınlık	"Evi, insanları, yolu, dünyayı aydınlatan bir şeydir."	14
Araç	"Akşam yakılan şeydir."	14
	"Elektrikle çalışan/elektronik bir şeydir."	
	"Lambadır."	
	"Lambanın içinde olan şeydir."	
Enerji	"Televizyon izlemek için kullanılan şeydir."	8
	"Enerji"	
	"Elektriktir."	
	"Güneş/Güneş enerjisidir."	

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Tema	Tanım	f (N=40)
Görme olayı	"Görmeyi sağlayan şeydir."	5
Parlaklık	"Gözü kamaştırıcı parlak bir şeydir."	1
Işık hızı	"Işık hızında bir şeydir."	1
Enerji kaynağı	"Enerji kaynağıdır."	1

Tablo 3'e göre çocukların ışığı çeşitli özellik ve yönleri ile tanımladıkları görülmektedir. "Işık" kavramı çocuklar tarafından çoğunlukla aydınlığı sağlaması, bir araç olarak kullanılması ve enerji olma özelliği ile betimlenmiştir. E29 ışığı "Işık bizim yolumuzu aydınlatan bir şeydir.", E35: "Evde lambalarımızda yanan şeydir." ve K16: "Geceleri televizyon izlemek için kullandığımız şey." şeklinde tanımlamışlardır. Çocuklardan bazıları da ışığı enerji olarak ifade etmişlerdir. E30 ışığı tanımlarken "Işık, enerji kaynağı demektir." yanıtını verirken, E21: "Aydınlatan bir şeydir, elektrik yani." şeklinde bir tanım yapmıştır. Çocukların ışık kavramını görme olayı ile ilişkilendirerek açıkladıkları da görülmüştür. Bu koda ilişkin tanımlardan bazıları şöyledir: E18: "Görmemizi sağlar, ışık kesilince de görmek için mum ışığı yakarız.", K19: "Geceleri tualete giderken yolumuzu görmemizi sağlar ışık." Ayrıca çocukların ışığı parlaklığı ve hızı ile bir enerji kaynağı olarak tanımladıkları da belirlenmiştir.

#### Işığın Rengine İlişkin Bulgular

"Işığın rengi var mıdır?" sorusuna çocuklardan 38'i "Evet, vardır.", 2'si ise "Hayır, yoktur." yanıtı vermiştir. Işığın rengi olmadığı şeklinde görüş belirten çocuklardan K17: "Işığın rengi olmaz, aslında ışığı gerçek ışık gibi göremiyoruz çünkü.", K13 ise "Rengi yok, şeffaf olur ışık." yanıtını vermiştir. "Işığın rengi var mıdır?" sorusuna "Evet, vardır." yanıtını veren çocuklara yöneltilen "Işık ne renktir? Neden?" sorularına verilen yanıtlardan elde edilen bulgular ve görüşlerden alıntılar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

#### "Işığın Rengi"ne İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f (N=40)	Görüşlerden Alıntılar
	Yanıt yok	12	-
Farklı renklerde (f=16)	Üretim	2	E27: "İnsanlar öyle yaptıkları için ışık renklidir." K20: "Ampulün içindeki renk farklı farklı olduğu için ışık renklidir."
	Görme	2	K15: "Farklı görebilmemiz için ışık farklı renktedir." K6: "Daha güzel görünmesi için ışık renklidir."

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Tema	Kod	f (N=40)	Görüşlerden Alıntılar
Beyaz ve sarı renklidir. (f=13)	Üretim	4	K4: “İnsanlar öyle yaptıkları için ışık renklidir.”
	Diğer nedenler	3	E23: “Kablo renkleri değişik olduğu için ışık sarı ya da beyaz olur.”
	Görme	2	K19: “Tüm insanlar tüm renkleri göremediği için ışık beyaz ve sarı renktir.” K20: “Farklı renkleri görebilmek için ışık renklidir.”
	Yanıt yok	2	-
	Işık kaynağı türü	1	E22: “Bazıları normal, bazıları floresan olduğu için ışık beyaz ve sarı renktir.”
	Enerji tasarrufu	1	E30: “Az/çok enerji harcayabilmesi için ışık beyaz ve sarı olur. Sarı ampul çok harcar, beyazlar az enerji harcar.”
Sarı renklidir. (f=4)	Işığın doğası	2	E37: “Çünkü ışık sarı olur.”
	Işığın yayılması	1	E36: “Sarı renk, her yere ulaşabildiği için ışık sarıdır.”
	Yanıt yok	1	-
Beyaz renklidir. (f=4)	Işığın doğası	3	K16: “Çünkü ışık beyaz olur.”
	Yanıt yok	1	-

Tablo 4’e göre çocukların ışığın rengine ilişkin çeşitli görüşler belirttikleri görülmektedir. Işığın farklı renklerde olabileceğini belirten çocuklar bunun nedenini çoğunlukla açıklayamamış, bazı çocuklar görme ve üretim nedeniyle ışığın farklı renklerde olabileceğini belirtmişlerdir. Çocuklardan bazıları üretim, görme, ışık kaynağının türü, enerji tasarrufu gibi nedenlerden dolayı ışığın beyaz ve sarı renklerde olduğunu belirtmişlerdir. Işığın doğası gereği sarı veya beyaz renkte olduğu da bazı çocuklar tarafından açıklanmıştır.

#### **Işığın Kullanım Amacına İlişkin Bulgular**

Çocukların “ışığın kullanım amaçları”na ilişkin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

#### *Işığın Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular*

Tema	Kod	f (N=40)
Görme olayı	Karanlıkta görmek için	35
	Daha iyi görmek için	
	Bir yere çarpmamak için	
	Akşamları yolu görebilmek ve kaybolmamak için	

(devam ediyor)

Tablo 5 (devam)

Tema	Kod	f (N=40)
Aydınlatma	Karanlıkta yürüyebilmek için Aydınlatmak için Uyanınca su içebilmek için Karanlıktan korkmamak için	30
Yanıt yok.	-	7
Yapay ışık kaynaklarının birbiri yerine kullanılması	Elektrik kesilince görebilmek için Elektrik kesilince mum yakmak/el feneri kullanmak için	6
Eğlence	Pijama partisi yapmak için Akşamları rahatça oyun oynamak için Işıklı deneyler yapmak için Film/çizgi film izlemek için	5
Diğer	Büyümek için	1

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların ışığın görme olayının gerçekleşmesi, aydınlatma ve eğlence amacıyla kullanıldığını; ayrıca yapay ışık kaynaklarının birbiri yerine kullanılmasını da ışığın kullanım amacı olarak belirttikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre çoğunlukla çocuklar ışığın kullanım amacını görme olayı ile ilişkilendirmektedirler. Görme amacına yönelik olarak E30: “Işık karanlıkta bir şeyleri görebilmek için kullanılır, günümüzü aydınlatmak için yani.”, E31: “Işık olmazsa karanlık olur, mesela geceleri karanlıkta kapıya çarparsak canımız acır, ışık görmemizi sağlar.”, K1: “Geceleri bir şeyleri görebilmek için lambaya ihtiyacım oluyor mesela.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Işığın aydınlatma amacına yönelik olarak K18: “Işık varsa karanlık olunca bir yere çarpmadan yürüyebiliriz.”, K20: “Geceleri evimizi aydınlatma için kullanırız.”, K15: “Mağaralar karanlık olur, mağaraya gireceksek ışık lazım çünkü kayıp düşmememiz için yolumuzu görmemiz lazım.”, K7: “Işık hem bizi aydınlatır hem de karanlıktan korur.”, E32: “Aydınlatma için ışık kullanılır. Akşamları yolumuzu görmeye yarar, ben daha çok uyandığında su almak için kullanıyorum.” ve E33: “Karanlıktan korkmamak için kullanıyoruz. Benim odamda gece lambası var uyanınca korkmamam için.” şeklinde görüş belirtmiştir. Yapay ışık kaynaklarının birbiri yerine kullanımına yönelik çocuklardan K6: “Işık, elektrikler kesilince kullanacağımız bir alet gibi. Mum, fener... Bunları kullanmamızı sağlar ışık.”, K14 ise “Işık görmemizi sağlıyor, elektrikler kesilince de el feneri kullanmamızı sağlar.” yanıtını vermişlerdir. Işığın kullanım amaçlarından biri olarak eğlence temasına değinen çocuklardan K17: “Kamp yapmak için kullanırız. Yani kampta geceleri karanlık oluyor, yiyecek aramak için, bir şey aramak için ışık kullanıyoruz, çok eğlenceli bir şey. Biz bir kere ailece kampa gitmiştik, ışıkla karanlıkta yolumuzu bulmak çok çok çok eğlenceliydi.”, E24: “Çizgi film izlememiz için ışık lazım, yani televizyonun açma/kapatma düğmesine basıyoruz, bir de çizgi film yapılırken de ışık lazımmış, bunu televizyonda bir program izlerken öğrenmişim.” yanıtını vermişlerdir. Çocuklardan bazıları ışığın kullanımına ilişkin

görüş bildirmemiş, E25 ise “Işık bizim görmemizi sağlar, bir de güneş ışığında D vitamini var, yani bu bizim için önemli, kemiklerimiz besleniyor, biz de büyüyoruz.” yanıtını vermiştir.

### **Işığın Oluşumuna İlişkin Bulgular**

Çocukların “ışığın nasıl oluştuğu”na ilişkin yanıtlarından elde edilen bulgular ve görüşlerden alıntılar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

#### *Işığın Oluşumuna İlişkin Bulgular*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f(N=40)</b>	<b>Görüşlerden Alıntılar</b>
Yanıt yok	-	14	E35: “Bilmiyorum.”
Teknoloji ürünü	“Ateşten yapılır.” “Marketten alınır.”	13	K4: “Işık ateşten yapılıyor.” K20: “Evlerdeki ışık ampulle oluyor. Ampülü de marketten alıyoruz. Ama markete kim getiriyor ben bilmiyorum.”
	“Ampulden oluşur.” “Fabrikada yapılır.”		E38: “Ampulden oluşuyor. Ampulün içindeki ışık bitince diğer ampülü takıyorsun. Ampulün içine ne koyuluyor bilmiyorum.” E33: “Fabrikalarda yapıyorlar ama hiç görmedim.”
Enerji dönüşümü	“Elektrik enerjisiyle/ Elektrikle oluşur.” “Sudan oluşur.”	9	E34: “Enerjiyle yani elektrik enerjisiyle oluşuyor.” E30: “Işık, sudan oluşuyor, barajdaki su elektrik kaynaklarına geliyor, ampuller yanıyor, ışık oluyor.”
	“Pilden oluşur.”		E26: “Ampulün içinde pil var, otomatik bir şey. Tamirciler koymuş, öyle oluşuyor yani.”
Doğal ışık kaynağı	“Güneşten oluşur.” “Ateş böceğinden lamba yapılarak oluşur.”	4	K20: “Güneş çıkınca ışık oluşuyor. Güneşte ışık vardır, enerji yani.” E29: “Önce insanlar bir tane camın içine ateş böcekleri topluyorlar. Sonra bir tane kapak kapatıyorlar. Bu bir ampul oluyor. Ondan sonra metal bir şeyin içine tutturuyorlar ampülü, dışını da cam yapıyorlar. İçinden elektrikli kablo gidiyor, yandığında lamba oluyor.”
Yakıt	“Doğalgazdan oluşur.” “Petrolde oluşur.”	3	K7: “Işık doğalgazla ilgili, doğalgaz ışık üretir yani.” E25: “Elektrik petrolden alınıyor.”
Yansıtıcı	“Ay’dan oluşur.”	1	K3: “Ay’la ışık oluşur. Yani ay da bir ışık. Evdekiler de (ışık) elektrikle oluyor.”



Tablo 6'da ışığın oluşumunun pek çok çocuk tarafından açıklanamadığı belirlenmiştir. Işığın oluşumuna yönelik olarak görüş bildiren çocukların ise çoğunlukla ışığın oluşumunu teknolojik ürün olarak açıkladıkları görülmektedir. Enerji dönüşümü sonucu ışığın oluştuğunu belirten çocukların yanı sıra doğal ışık kaynaklarının, yakıtların ve yansıtıcı olarak Ay'ın ışığın oluşumunu sağladığına değinen çocukların olduğu da görülmektedir.

### "Işık Kaynağı" Kavramının Tanımı ve Işık Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Çocukların "ışık kaynağı" kavramının tanımına ilişkin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

#### "Işık Kaynağı" Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular

Tema	f (N=40)	Görüşlerden Alıntılar
Yanıt yok	31	K4: "Hiçbir fikrim yok."
Işık tanımı	4	E30: "Bir enerji türü demek." K1: "Enerji demektir."
Yapay ışık kaynağı	3	E23: "Lamba gibi bir şeydir." E28: "Dünyamızı aydınlatan yakıtlardır." E29: "Bazıları tasarruflu bazıları tasarruflu olmayan şeylerdir."
Doğal ışık kaynağı	2	K5: "Güneş bir ışık kaynağıdır mesela."

Tablo 7'de çocukların "ışık kaynağı" kavramını çoğunlukla tanımlayamadıkları görülmüştür. Bazı çocuklar "ışık kaynağı" kavramını "ışık" kavramı ile açıklarken bazıları yapay ve doğal ışık kaynaklarından örnekler vererek tanım yapmışlardır.

Çocukların, "ışık kaynağı olan varlıkların/nesnelerin neler olduğu"na ilişkin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

#### Işık Kaynağı Olan Varlıkların/Nesnelerin Neler Olduğuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	f	Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Doğal ışık kaynağı (f=125)	Güneş	58	Yapay ışık kaynağı (f=102)	El feneri	52	Yansıtıcı (f=65)	Ay	40
	Ateş	43		Ampul/Lamba	32		Ayna	19
	böceği			Ateş	4		Fosforlu	3
	Yıldırım	22		Mum	4		giysiler	
	Şimşek	2	Araba farı	3	Kömür	1		
			Deniz feneri	2	Hazine	1		
			Televizyon	2	Işıldak	1		
			Trafik lambası	1				
			Ayakkabı ışığı	1				
			Fotokopi makinası	1				

Tablo 8'e göre, çocuklar ışık kaynağı olarak, ifade sıklığına göre doğal, yapay ve yansıtıcı kaynaklara örnekler vermişlerdir. Çocukların Güneş'i, el fenerini, ateş böceğini, ampülü/lambayı, Ay'ı ve yıldırımını ışık kaynağı olarak belirttikleri görülmektedir.

### **Işığın Yokluğunda Neler Olabileceğine İlişkin Bulgular**

Çocukların "ışığın yokluğunda neler olabileceğine" ilişkin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

#### *Işığın Yokluğunda Neler Olabileceğine İlişkin Bulgular*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f(N=40)</b>	<b>Görüşlerden Alıntılar</b>
Görememe (f=42)	Görememe	28	K8: "Hiçbir şey göremezdik, bütün dünya kapkaranlık olurdu."
	Çarpma / çarpışma / yaralanma	10	E31: "Göremezdik ve her yere çarpardık, yaralanırdık."
	Araçların çarpışması	2	K11: "Mesela arabalar sokaklarda çarpıştırdı, kaza olurdu."
	Kayma / Düşme	2	K15: "Karanlıkta hiçbir şey göremezdik, kayar düşerdik, mesela yere bir muz kabuğu atılmışsa görmeyiz basınca kayar düşeriz ya da sabuna."
Karanlıkta Kalma (f=35)	Karanlıkta kalma	29	K7: "Karanlıkta kalırdık, her yere de çarpardık."
	Yolu/yönü kaybetme	3	E29: "Yolumuzu bulmazdık, nereye gideceğimizi bilemezdik."
	Gündüz olmaması / Sürekli gece olması	3	K16: "Hep gece olurdu, göremezdik ki."
Diğer (f=5)	Sürekli uyuma	3	K4: "Göremezdik ve sürekli uyurduk, hayvanlar da sürekli uyurdu."
	Uyuyamama	2	K1: "Asla uyuyamazdık, ya hayvanlar karanlıkta bize saldırırsa? Nasıl uyuyalım hiç ışık yokken?"

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların ışığın yokluğunda çoğunlukla görme olayının gerçekleşemeyeceği şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Karanlıkta kalma, insanların yolunu/yönünü kaybetmesi, gündüz olmaması/sürekli gece olması, sürekli uyuma ve uyuyamama da çocuklar tarafından ışığın yokluğunda meydana gelebilecek durumlar olarak bildirilmiştir.

### **Işık ve Görme Olayı İlişisine Yönelik Bulgular**

Çocuklara siyah renkte bir kurşun kalem gösterilerek ve bu kalemi hiç ışık almayan karanlık bir odada görüp göremeyeceklerinin sorulduğu soruya, çocukların 37'si "Hayır, göremem.", 3'ü ise "Evet, görebilirim." yanıtını vermişlerdir. Çocuklara

hiç ışık almayan karanlık bir odada beyaz bir kâğıdı görüp göremeyecekleri sorulduğunda ise, çocukların 23'ü "Hayır, göremem.", 15'i "Evet, görebilirim." yanıtını vermiş, 2'si ise soruyu yanıtsız bırakmıştır. Kendilerine yöneltilen hiç ışık almayan karanlık bir odada siyah bir kâğıdı görüp göremeyecekleri sorusuna çocukların 38'i "Hayır, göremem.", 2'si "Evet, görebilirim." yanıtını vermişlerdir. Çocukların kendilerine gösterilen kalemi hiç ışık almayan bir odada neden görebileceklerine/göremeyeceklerine ve hiç ışık almayan bir odada siyah bir kâğıdı ve beyaz bir kâğıdı neden görüp göremeyeceklerine ilişkin yanıtlarından elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*Işık ve Görme İlişkisine Yönelik Bulgular*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f (N=40)</b>	<b>Görüşlerden Alıntılar</b>
Karanlıkta kalemi görememe nedenleri	Işığın yokluğu	35	K16: "Göremezdim çünkü ışık olmayınca göremem ancak hissedebilirim. Çünkü karanlıkta hiçbir şeyi göremeyiz. Her yer siyah olur."
Karanlıkta kalemi görebilme nedenleri	Neden yok	2	-
	İlişkisiz neden	3	E2: "Görürüm. Beşiktaşlı (futbol kulübü) olduğum için, kartallar karanlıkta görebilir." E3: "Benim gözlerim çok fazla gelişmiş olduğu için görürüm ben."
Karanlıkta beyaz kâğıdı görememe nedenleri	Işığın yokluğu	20	K6: "Çünkü odada ışık yok ve karanlık."
	Diğer neden	3	E30: "Çünkü kâğıtlar ışık saçmaz."
Karanlıkta beyaz kâğıdı görebilme nedenleri	Yanlış neden	15	E32: "Çünkü beyaz açık bir renk görünür."
	Neden yok	2	K14: "Görürüz ama nedenini bilemem."
Karanlıkta siyah kâğıdı görememe nedenleri	Işığın yokluğu	21	K16: "Çünkü karanlıkta hiçbir şey göremeyiz, ancak hissedebiliriz."
	Diğer neden	17	K7: "Kâğıt siyahsa oda siyahsa (karanlık), göremem tabii ki."
Karanlıkta siyah kâğıdı görebilme nedenleri	Yanlış neden	2	K15: "Çünkü oda da siyah, kâğıt da siyah, o zaman görürüz."

Tablo 10'a göre, çocukların büyük çoğunluğunun ışığın yokluğunu, ışık almayan karanlık bir odada siyah bir kalemi, beyaz bir kâğıdı ve siyah bir kâğıdı görememe nedeni olarak ifade ettikleri; bazı çocukların kâğıdın siyah oluşu ve gözlerin siyah kâğıdı görme yetisinin olmamasının siyah bir kâğıdı görememe nedeni olarak belirttikleri görülmektedir. Bazı çocuklar ise görme olayına ilişkin sorulara yanıt vermiş ancak yanıtlarının nedenini açıklayamamışlardır.

### “Işık Kirliliği” Kavramına İlişkin Bulgular

Kendilerine yöneltilen “Işık çevreyi kirletir mi?” sorusuna çocuklardan 30’u “Hayır”, 8’i “Evet”, 2’si ise “Bilmiyorum” yanıtını vermişlerdir. “Evet” yanıtını veren çocuklara “Işık çevreyi nasıl kirletir?”, “Hayır” yanıtı veren çocuklara ise “Işık neden çevreyi kirletmez?” soruları yöneltilmiş ve yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

#### *Işık ve Çevre Kirliliği İlişkisine Yönelik Bulgular*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f(N=40)</b>	<b>Görüşlerden Alıntılar</b>
“Işık çevreyi kirletmez.”	Işığın aydınlatma işlevi	11	K8: “Işık sadece karanlığı aydınlatalım diyedir çünkü.”
	Yanıt yok	9	-
	Işığın çöp olmaması	5	E11: “Çünkü o çöp değildir ki.”
	Şahit olmama	5	K15: “Ben ışığın çevreyi kirlettiğini hiç duymadım.”
“Işık çevreyi kirletir.”	Fazla kullanım	5	E27: “Gezegenevinde bir filmde izlemiştim. Çok ışık kullanınca çevreyi çok kirletir.” E29: “Çok elektrik kullanımı çevreyi kirletir. Mesela buzullar erir, hayvanlar ölür, sadece suda yaşayan hayvanlar yaşayabilir.”
	Atık üretimi	2	E22: “Bazı insanlar dünyayı bilmiyor, her şeyi, yere atıyorlar. Bir defasında baktım ki elektrik borularını yerlere atmışlar.” E30: “Kirlenen ampulleri yere atıyoruz bazen, artık kullanılmayacağı için. Bazen de çöpe atıyoruz. En doğrusu geri dönüştürmek. Çevreyi korumamız lazım.”
	Yanıt yok.	1	-

Tablo 11 incelendiğinde, çocukların ışığın çevreyi kirletmeme nedeni olarak çoğunlukla ışığın aydınlatma işlevi olmasını düşünmelerinden kaynaklandığı görülmektedir. Çocukların bir kısmı ışığın çevreyi kirletmediğini düşünse de bunun nedenini açıklayamamışlardır. Işığın çöp ya da mikrop olmaması ve daha önce ışığın çevreyi kirlettiğine şahit olmama gibi nedenler de ışığın çevreyi kirletmeme nedenleri arasında sıralanmıştır. Işığın çevreyi kirlettiğini düşünen çocuklar ise ışığın fazla kullanılmasını ve ışığın atık üretmesini (ışık kaynaklarının atıkları) nedenler arasında sıralamışlardır. Kendilerine yöneltilen “Işık kirliliği nedir?” sorusuna çocuklardan 34’ü “Bilmiyorum” yanıtını vermiş ve çocukların büyük bir çoğunluğu “ışık kirliliği” kavramını ilk kez duyduklarını belirtmişlerdir. Çocuklardan 6’sı ise “ışık kirliliği” kavramını açıklamaya çalışmıştır. Işık kirliliği E29 tarafından “Astronotların gördüğü

bir şeydir. Mini minnacık noktalar. Dünyaya baktıklarında görürler. Uzaydan görülebilir.”, E28 tarafından “Ampülü çöpe atınca kirlilik olmasıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Çocuklardan 4’ü ışık kirliliğini ışığın gereksiz ve fazla kullanımı ile açıklamıştır. E16’nın “Çok ışığın dünyayı kirletmesidir.” şeklindeki görüşü buna örnek olarak verilebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde, “ışık” kavramının çocuklarda çoğunlukla lamba, el feneri gibi yapay ve Güneş, yıldız gibi doğal ışık kaynaklarını çağrıştırdığı ve benzer şekilde zihinlerindeki çağrışımı çizimlerine de yansıttıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların hem ışık kavramına ilişkin çağrışımlarda hem de çizimlerinde Ay, ışıldak gibi yansıtıcılara yer verdikleri belirlenmiştir. Günlük yaşamda “Işığı aç-kapat” gibi ifadeler sıklıkla kullanılmaktadır (Boyes ve Stanisstreet, 1991; Şahin-Akyüz ve Çil, 2013). Bu durumun, çocukların ışık kavramını çoğunlukla “lamba” olarak ifade etmelerine yol açtığı düşünülebilir ve bu ifade okul öncesi dönemdeki çocuklar için yanlış bir sonuç olarak yorumlanmamalıdır. Öyle ki Yeşilyurt, Bayraktar, Kan ve Orak da (2005) 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle ışığın varlığı ve tanımı ile ilgili yaptıkları görüşmeler sonucunda ışık denilince öğrencilerin aklına elektrik lambasının geldiğini ve öğrencilerin “ışık=elektrik” yanılgısı içinde olduklarını saptamışlardır. Bir kavram olarak ele alındığında ise “ışık” çocuklar tarafından aydınlığı sağlama, bir araç olarak kullanılması ve enerji olması özelliğiyle tanımlanmıştır. Işık, soyut bir kavramdır ve yaş ile gelişim özellikleri dikkate alındığında, okul öncesi dönemdeki çocukların bu soyut kavramı bilimsel olarak tanımlamaları beklenmemektedir. Ancak çocukların meraklı ve keşfetmeye hazır doğaları gereği gözlemler yaparak günlük yaşamdan edindikleri deneyimler ve öğrendikleri kavramlarla ışık kavramını açıklamaya çalışmalarının önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

Çocukların büyük bir çoğunluğu ışığın renginin olduğunu belirtmişlerdir. Işığın farklı renklerde olabileceğini bildiren çocuklar, bunun nedenini çoğunlukla açıklayamamış, bazı çocuklar görme ve üretim nedeniyle ışığın farklı renklerde olabileceğini belirtmişlerdir. Çocuklardan bazıları üretim, görme, ışık kaynağının türü, enerji tasarrufu gibi nedenlerden dolayı ışığın beyaz ve sarı renklerde olduğunu ifade etmişlerdir. Işığın doğası gereği sarı veya beyaz renkte olduğu da bazı çocuklar tarafından belirtilmiştir. Çocukların enerji tasarrufu nedeniyle ışığın rengini beyaz veya sarı olarak bildirmelerinde, günlük yaşamda karşılaştıkları tasarruf ampullerinden beyaz, tasarruflu olmayan armut şekilli ampullerden ise sarı ışık yayıldığını gözlemlerinden ve/veya bu ön bilgiye sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bazı çocukların ise ışığın sadece sarı veya sadece beyaz renkte olduğunu ışığın doğası ile açıklamaları onların ışığın rengini sezgisel olarak yapılandırmış olmaları şeklinde yorumlanabilir (Driver ve Easley, 1978; Guesne, Driver ve Tiberghien, 1985). Ayrıca çocuklardan birinin sarı ışığın her yere ulaşabileceğini ifade etmesinde, günlük yaşamda Güneş’in sarı renk olarak betimlenmesi ve Güneş’i en büyük ışık kaynağı olarak kabul etmesinin etkili olduğu

düşünülebilir. Oysa atmosferde en çok mavi ışık saçılmaktadır (Tunç ve diğ., 2012). Dolayısıyla bilimsel bilgilerin erken yıllardan itibaren en yalın ve basit haliyle çocuklarla paylaşılması, çocuklarda kavram yanılgılarının oluşmaması açısından önemlidir. Gallegos-Cazares ve diğ. (2009) iyi planlanmış etkinliklerle çocukların ışığın rengi konusunu anlayabildiklerini ve ışık rengi ile ilgili kapsamlı açıklamalar yapabildiklerini belirlemişlerdir. Bu noktada da okul öncesi dönemde yapılacak fen eğitiminin bilimsel bilgiler içermesi ve nitelikli olmasının çocukların feni öğrenmesi üzerinde oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre çocuklar ışığın kullanım amacını çoğunlukla görme olayı ile ilişkilendirmişlerdir. Bunun yanı sıra çocuklar ışığın aydınlattığını, yapay ışık kaynaklarının birbirinin yerine kullanıldığını ve ışığın eğlence amacıyla kullanıldığını da belirtmişlerdir. Mazlum (2015) tarafından yapılan çalışmada da ortaokul öğrencilerinin ışık kavramını tanımlarken en çok aydınlatma, enerji olma ve görmeyi sağlama özellikleri üzerinde durdukları ve ışık olmazsa görmenin olmayacağını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Işığın oluşumu pek çok çocuk tarafından açıklanamamıştır. Işığın oluşumuna yönelik olarak görüş bildiren çocukların ise çoğunlukla ışığın oluşumunu teknolojik ürün olarak açıkladıkları, enerji dönüşümü sonucu ışığın oluştuğunu belirten çocukların yanı sıra bazılarının da doğal ışık kaynaklarının, yakıtların ve yansıtıcı olarak Ay'ın ışığın oluşumunu sağladığına değindikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Cansüngü-Koray ve Bal, 2002; Kara ve diğ., 2003; Şahin ve diğ., 2008).

Çocukların “ışık kaynağı” kavramını ise çoğunlukla tanımlayamadıkları görülmüştür. Bazı çocuklar “ışık kaynağı” kavramını “ışık” kavramı ile açıklarken bazıları da yapay ve doğal ışık kaynaklarından örnekler vererek tanımlamaya çalışmış; Güneş’i, el fenerini, ateş böceğini, Ay’ı, lamba/ampülü ve yıldırımını ışık kaynağı olarak belirtmişlerdir. Çocuklar “ışık” ile ilgili kavramlarla ve ışık kaynaklarına ilişkin formal bilgiyle ilk kez ilkokulda karşılaşmaktadırlar. Ancak bu sonuçlar göstermektedir ki çocuklar fen kavramlarını ilkokula başlamadan önce günlük yaşamda edindikleri deneyimler ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim süreci ile yapılandırmaktadır (Eshach, 2003). Ancak çocukların Ay’ı ve diğer yansıtıcıları, ışık kaynağı olarak görmeleri ve bu bilginin düzeltilmemesi onların sonraki yıllardaki fen öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Ay’ın ve gezegenlerin ışık kaynağı olduğuna yönelik erken yaşlarda edinilen inançları, formal öğrenme dönemlerinde değiştirmek kolay olmamaktadır (Akdeniz ve diğ., 2001; Osborne ve Wittrock, 1983). Alanyazındaki çalışmalarda da ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerde Ay ve diğer yansıtıcıların ışık kaynağı olduğu şeklindeki kavram yanılgısına rastlanılmaktadır (Akdeniz ve diğ., 2001; Şahin ve diğ., 2008).

Çocukların ışığın yokluğunda çoğunlukla görme olayının gerçekleşemeyeceği şeklinde görüş bildirdikleri görülmüş, karanlıkta kalma, insanların yolunu/yönünü kaybetmesi, gündüz olmaması/sürekli gece olması, sürekli uyuma ve uyuyamama da

ışığın yokluğunda meydana gelebilecek durumlar olarak çocuklar tarafından ifade edilmiştir. Buna göre çocukların ışığın yokluğunda bilimsel olarak karanlık, gece ve görmeme durumunun gerçekleşeceğini ifade etmelerinin, onların görme olayı için ışığın varlığına gereksinim olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Yeşilyurt ve diğ. de (2005) çalışmalarında 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin hemen hemen tamamının ışığın en önemli işlevi olarak görme olayına değindikleri belirlenmiştir.

Nesnelerin görülebilmesi için ışığın gerekliliği konusunda çocukların sahip oldukları alternatif düşünceleri ortaya koymak amacıyla yöneltilen sorularda çocukların büyük bir çoğunluğu, hiç ışık almayan karanlık bir odada siyah bir kalem, siyah bir kâğıdı ve beyaz bir kâğıdı göremeyeceklerini belirtmiş ve bunun nedeni olarak genellikle ışığın yokluğunu belirttikleri görülmüştür. Benzer düşüncelere ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde de rastlanılmıştır (Şahin ve diğ., 2008). Buna göre çocukların çoğunlukla ışığın yokluğunda görme olayının gerçekleşmeyeceğinin farkında oldukları söylenebilir. Bazı çocuklar ise karanlıkta siyah bir kalem, beyaz bir kâğıdı ve siyah bir kâğıdı görebileceklerini söylemişlerdir. Benzer bir sonuç Uzoğlu, Yıldız, Demir ve Büyükkasap (2013) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiş, fen bilgisi öğretmen adaylarının bazılarının beyaz bir kedinin ve beyaz bir kâğıdın karanlıkta, beyaz renkten dolayı görülebileceği şeklindeki kavram yanlışlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Kavram öğretimi, fen eğitiminde önemli konulardan biridir. Atılboz (2004) kavram yanlışlarını, öğrencilerin öğretim öncesi ya da öğretim sürecinde edindikleri bilimsel gerçeklere aykırı olan bilgiler olarak tanımlamaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların fen konularına ilişkin yanlış inanışlarına duyarsız kalınmasının, kavram yanlışlarının oluşmasında ve pekişmesinde etkili olduğunu, bu nedenle erken yaşlarda kavram yanlışlarının giderilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Elde edilen bir diğer bulguya göre, karanlık bir odada siyah bir kâğıdı görememe nedeni olarak çocukların bir kısmının kâğıdın siyah oluşu, gözlerin karanlıkta siyah kâğıdı görme yetisinin olmaması gibi diğer nedenleri sıraladıkları, bazı çocukların da görme olayına ilişkin bu sorularda herhangi bir neden ifade edemedikleri görülmüştür.

Çocukların büyük bir çoğunluğunun ışığın çevreyi kirletmeyeceğini ifade ettiği ve bunun nedeni olarak da genellikle ışığın aydınlatma işlevi olmasını düşündükleri görülmüş, ışığın çöp ya da mikrop olmaması ve daha önce ışığın çevreyi kirlettiğine şahit olmama gibi nedenler de ışığın çevreyi kirletmeme nedenleri arasında sıralanmıştır. Çocukların bir kısmı ışığın çevreyi kirletmediğini düşünseler de bunun nedenini açıklayamamışlardır. Işığın çevreyi kirlettiğini düşünen çocuklar ise ışığı fazla kullanılmamasını ve ışığın atık üretmesini (ışık kaynaklarının atıkları) nedenler arasında sıralamışlardır. Özellikle büyük şehirlerdeki ve endüstri bölgelerindeki yanlış ve gereksiz aydınlatmalar kirlilik olarak kabul edilmekte (Aksay, Ketenoğlu ve Kurt, 2009); ışık kirliliği her türlü dış cephe ve mekan aydınlatmalarında ve reklam panolarında kullanılan aydınlatma armatürlerinin yanlış seçimi ve yönlendirilmeleri ile üst yarı uzaya gönderilen direkt ışıklarla, aydınlatılan yüzeylerden yansıyan endirekt ışıkların atmosferdeki molekül ve tozlar tarafından saçılarak gökyüzünün doğal fon parlaklığını bozması ve astronomik gözlemleri etkilemesi (Aslan ve

Onaygil, 1999) olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada çocukların ışığın fazla kullanımının kirliliğe neden olacağını düşünmeleri dikkat çekici ve oldukça önemli bir bulgudur. Ayrıca çocuklardan birinin planetaryumdaki (gezegenindeki) bir gösterimde, gereksiz (fazla) ışık kullanımının çevre kirliliği oluşturacağına dair bilgi edinmiş olması, okul öncesi dönemdeki çocukların fene ilişkin bilimsel kavramları edinmelerinde okul dışı öğrenme ortamlarının ve bu ortamlardaki çeşitli yaşantıların etkili olması ile açıklanabilir. Uludağ (2017) 60-72 aylık çocukların katılımıyla yürüttüğü deneysel çalışma sonucunda; fen eğitiminde planetaryum, doğa (tabiat) tarihi müzesi, akvaryum, veteriner anatomi müzesi, okul bahçesi gibi okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla okul öncesi dönem fen eğitiminde ve fen kavramlarının ediniminde, çocuklara okul dışı öğrenme ortamlarında somut öğrenme deneyimlerinin sunulması önemli bir yere sahiptir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, çocukların kavram olarak “ışık kirliliği”ni çoğunlukla açıklayamadığını ve ilk kez duyduklarını ortaya koymuştur. Buna göre, çocuklar her ne kadar günlük yaşamda ışık ve ışık kaynakları ile sıklıkla karşılaşsalar da ışık kirliliğinin ne olduğunu tam olarak bilmedikleri ve ışık kirliliği hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Sadık, Çakan ve Artut’un (2011) araştırmasında da çocukların çevre sorunlarıyla ilgili çizdikleri resimlerde ışık kirliliğinin farkında olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aydın ve Özyürek (2014) araştırmalarında bilgisayar destekli kavram karikatürleri ile ışık kirliliğinin ekolojik, ekonomik ve astronomik açıdan neden olacağı olumsuzluklara vurgu yapılarak değinilmesinin, öğrencilerin ışık kirliliği hakkında bilinçlenmelerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Çetegen ve Batman (2005), ışık kirliliği kontrolünde en büyük sorunun ışık kirliliği kavramından haberdar olunmamasından kaynaklandığına değinmişlerdir. Bu noktadan hareketle okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda ışığın gereksiz tüketilmemesi, ışık kaynaklarının doğru kullanımı gibi konularda farkındalık oluşturulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara göre, okul öncesi dönemdeki çocukların ışık, ışık kaynağı, ışık rengi, ışık-görme ilişkisi, ışık kirliliği kavramları ile ilgili bilimsel ve bilimsel olmayan çeşitli ön bilgilerinin var olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemden itibaren çocukların ışık, ışık kaynağı, ışık rengi, görme, ışık kirliliği gibi kavramlarla ilgili olarak bilimsel bilgilerle farkındalıklarının artırılması gerektiği belirtilebilir. Bu nedenle okul öncesi dönemde fen eğitimine gereken önem verilmelidir. Çünkü bu dönemdeki nitelikli bir fen eğitimi, çocuğun fen bilgisine ilişkin iyi bir altyapı oluşturmasında rol oynayacaktır. Bu noktada öğretmenlerin ışığa ve/veya çeşitli fen konularına ilişkin etkinliklere günlük planlarında sıklıkla yer vermeleri ve bu şekilde çocukları desteklemeleri önerilebilir. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocukların ışık konusuna ve diğer fen konularına olan ilgileri ve ön bilgilerini, farklı değişkenler açısından ortaya koyan çeşitli çalışmalar yapılabilir; bu çalışmaların sonucunda yürütülecek olan deneysel araştırmaların da olası etkileri araştırmacılar tarafından incelenebilir. Ayrıca okul öncesi eğitim sınıflarında



oluşturulan fen merkezlerinde, çocukların ışık kavramına ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla mum, fener, ışıldak gibi materyaller bulundurulması; gün içinde güneşin hareketini ve günün farklı zaman dilimlerinde gölgenin boyunun değişimini gözlemlene gibi ışık ile ilgili çeşitli etkinliklere daha sık yer verilmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Akdeniz, A. R., Yıldız, İ. ve Yiğit, N. (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki kavram yanlışları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(20), 72-78.
- Aksay, C. S., Ketenoğlu, O. ve Kurt, L. (2009). Işık kirliliği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 231-236.
- Apaydın, Z., Akman, E., Taş, E. ve Peker, E. A. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin ışık kavramına yönelik bilgi yapılarının kavramsal değişim teorilerine göre analizi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 44-68.
- Aslan, Z. ve Onaygil, S. (1999, Şubat). *Işık kirliliği ve enerji tasarrufu*. 18. Enerji Tasarrufu Haftası Ulusal Enerji Verimliliği Kongresinde sunulan sözlü bildiri. Ankara.
- Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. sınıf öğrencilerinin mitoz ve mayoz bölünme konuları ile ilgili anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 147-157.
- Aydın, G. ve Özyürek, C. (2014). Işık kirliliği konusunun bilgisayar destekli kavram karikatürleriyle öğretimi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 54-71.
- Ayvacı, H. Ş. ve Özbek, D. (2017). Okul öncesi dönemde bilimin doğasının eğitimi. H. Ş. Ayvacı ve S. Ünal (Ed.). *Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi* içinde (ss. 91-118). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boyes, E., and Stanisstreet, M. (1991). Development of pupils' ideas about seeing and hearing: The path of light and sound. *Research in Science & Technological Education*, 9(2), 223-244, doi:10.1080/0263514910090209.
- Cansüngü-Koray, Ö., and Bal, Ş. (2002). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ışık ve ışığın hızı ile ilgili yanlış kavramları ve bu kavramları oluşturma şekilleri [Primary school 5th and 6th grade students' misconceptions about light and speed of light and forms of construction of these conceptions]. *Gazi University Gazi Education Faculty Journal*, 22(1), 1-11.
- Çetegen, D. ve Batman, A. (2005). Işık kirliliği. *Journal of Istanbul Kültür University*, 3(2), 29-34.

- Driver, R., and Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61- 84.
- Eshach, H., and Fried, M.N. (2005). Should science be taught in early childhood?, *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336, doi: 10.1007/s10956-005-7198-9.
- Eshach, H. (2003). Small- group interview- based discussions about diffused shadow. *Journal of Science Education and Technology*, 12(3), 261-275.
- Gallegos-Cazares, L., Flores-Camacho, F., and Caldero'n-Canales, E. (2009). Preschool science learning: The construction of representations and explanations about color, shadows, light and images. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 49-73.
- Guesne, E., Driver, R., and Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. UK: Open University Pres.
- Herakleioti, E., and Pantidos, P. (2016). The contribution of the human body in young children's explanations about shadow formation. *Research in Science Education*, 46, 21–42. doi:10.1007/s11165-014-9458-2.
- Heywood, D. S. (2005). Primary trainee teachers' learning and teaching about light: Some pedagogic implications for initial teacher training. *International Journal of Science Education*, 27(12), 1447–1475.
- Jackman, H. L. (2001). *Science, early education curriculum a child's connction to the world* (2nd Edition).United States of America: Delmar.
- Kara, İ., Erduran-Avcı, D. ve Çekbaş, Y. (2008) Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık kavramı ile ilgili bilgi düzeylerinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 46-57.
- Kara, M., Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2003). Lise 3. sınıf öğrencilerinin ışık ve optik ile ilgili anlamakta güçlük çektikleri kavramların tespiti ve sebepleri [Investigation and determination of concepts understanding difficulties high school 3th grade students' on light and optic]. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/158/kara.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/kara.htm) adresinden elde edilmiştir.
- Küçükturen, G. (2017). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve öğretmenin rolü. H. Ş. Ayvacı ve S. Ünal (Ed.). *Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi* içinde (ss. 55-69). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mazlum, E. (2015). *Işık konusundaki kavram bilgisi göstergelerinin akran öğretimi uygulamalarıyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Osborne, J. R., and Wittrock, M. C. (1983). Learning science: A generative process. *Science Education*, 67(4), 489–508.
- Ravanis, K. (1994). The discovery of elementary magnetic properties in preschool age. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(2), 79–91, doi: 10.1080/13502939485207621.
- Ravanis, K., Christidou, V., and Hatzinikita, V. (2013). Enhancing conceptual change in preschool children's representations of light: a sociocognitive approach. *Research in Science Education*, 43, 2257–2276, doi: 10.1007/s11165-013-9356-z.
- Saçkes, M. (2015). Kindergartners' mental models of the day and night cycle: Implications for Instructional Practices in Early Childhood Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 997-1006, doi: 10.12738/estp.2015.4.2741.
- Saçkes, M., McCormick-Smith, M., and Trundle, K. C. (2016). US and Turkish preschoolers' observational knowledge of astronomy. *International Journal of Science Education*, 38(1), 116–129, doi:10.1080/09500693.2015.1132858.
- Sadık, F., Çakan, H., ve Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1066-1080.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010, Kasım). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications'inde sunulan sözlü bildiri, Antalya.
- Şahin, Ç. (2017). Okul öncesi dönemde fen eğitiminde deneyler. H. Ş. Ayvacı ve S. Ünal (Ed.). *Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi* içinde (ss. 255-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin-Akyüz, S. ve Çil, E. (2013). Işığın ana ve ara renklerinin modelle öğretimi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Şahin, Ç., İpek, H., ve Ayas, A. (2008). Students' understanding of light concepts primary school: A cross-age study. *Asia Pasific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1-19.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tahta, F. ve İvrendi, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde fen öğrenimi ve öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tunç, T., Akçam, K. H. ve Dökme, İ. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı fizik konularındaki kavram yanlışları ve araştırmada uygulanan tekniğin araştırma sonucuna etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 137-153.

- Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzoğlu, M., Yıldız, A., Demir, Y. ve Büyükkasap, E. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışıkla ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesinde kavram karikatürlerinin ve açık uçlu soruların etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 367-388.
- Uzun, S., Alev, N., and Karal, I. S. (2013). A cross-age study of an understanding of light and sight concepts in physics. *Science Education International*, 24(2), 129-149.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30, 251-257.
- Wilgenbus, D., and L'ena, P. (2011). Early science education and astronomy. *International Astronomical Union*, 629-641, doi:10.1017/S1743921311002948.
- Yeşilyurt, M., Bayraktar, Ş., Kan, S. ve Orak, S. (2005). İlköğretim öğrencilerinin ışık kavramı ile ilgili düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-24.



## Determining of The Preschool Children's Knowledge About "Light" Concept <sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	09.18.2018	02.26.2019	03.26.2019

Çiğdem Şahin Çakır <sup>2</sup> and Gonca Uludağ <sup>3</sup>  
Giresun University

### Abstract

The aim of this research is to reveal the knowledge of the preschool children related to the "light" concept. The study group of the research, which was performed based on the embedded single case design, was composed of 40 children, 60-72 month attending an independent preschool allied to the Ministry of Education located in Etimesgut, Ankara in the 2015-2016 school year. The research data was obtained with the semi-structured interview form prepared by the researchers, and the interviews were recorded. The data was analyzed with the content analysis method and the quotations from the statements of the children were presented. As a result of the research, it was observed that the association formed in the minds of the preschool children on the "light" concept were the artificial and natural light sources and mostly lamps/bulbs were included in their drawings. The children defined light with its several characteristics and aspects and most of them stated that light had a color. The children stated the aim of the use of light as providing seeing, lighting, and entertainment. The formation of light could not be explained by many children. It was determined that the children could not define the "light source" concept mostly and they gave examples of the natural, artificial and reflective light sources. It was observed that the children could not define the "light pollution" concept mostly and they thought that light would not pollute the environment. According to this; it may be said that the preschool children have some knowledge on the "light" concept and the awareness of the children on the concepts such as light, light source, light pollution should be expanded through scientific information.

**Keywords:** Light, light pollution, light source, science education in early childhood.

<sup>1</sup>This article was presented at the "The Twelfth International Congress of Qualitative Inquiry held on 18-21 May 2016.

<sup>2</sup>Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Department of Science Education, E-mail: cigdem.sahin@giresun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7041-3773>.

<sup>3</sup>Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Elementary and Early Childhood Education, Department of Early Childhood Education, E-mail: goncauludag@yandex.com, <https://orcid.org/0000-0001-5665-9363>.

### **Purpose and Significance**

The preschool children are extremely curious, investigative and questioning (Ünal and Akman, 2006; Wilgenbus and L'ena, 2011). This natural desire for discovering of the children makes it inevitable for the preschool children to meet with science. The starting point for the science environment for the preschool children is their natural environment (Tahta and İvrendi, 2010). "Light" is one of the science concepts attracting the children's attention in this natural environment. Children learn light and darkness in life and can realize that light is needed to see the things around. (Worth and Grollman, 2003). However, for the children, that light is an energy and the absorption, reflection and refraction concepts are quite abstract. While the "light" concept is not a mystery for many children, the lightning of darkness is an object of interest for them (Herakleioti and Pantidos, 2016). Also, the day/night cycle, which is an object of interest for the preschool children, is related to the light concept. This is based on the perception of the relationship between the Earth and the Sun (Sheffield, 2015). Much research has been performed on the light concept at different levels of learning from the primary school to the university. However, we did not find any detailed research on the preschool children's knowledge about the light, light source, light-vision relation, light pollution concepts. It may be said that performing studies on "light" in the preschool period are important as they provide an opportunity for children to structure the light concept starting from young ages. For this reason, in this research, it is aimed to reveal the knowledge of the preschool children about the "light" concept.

### **Method**

This research was performed based on the embedded single case design, a type of the case design which is among the qualitative research methods. The study group was composed of 40 children, 60-72 month attending an independent preschool allied to the Ministry of Education located in Etimesgut, Ankara in the 2015-2016 school year. 17 of children are 60-65 month old, and 23 of them are 66-72 month old. The research data was obtained with the semi-structured interview form prepared by the researchers. The interview form is composed of 21 open-ended questions related to the "light" concept, the areas of usage of light, the light sources, things that can happen in the lack of light, light pollution, the color of light, vision and one question towards determining the statuses of choosing the light sources among six different visuals, some are the light sources and some are not, and a drawing question about the light concept. In order to ensure the content validity of the data collection tool, opinions of two preschool education experts and a primary school science education expert were received. The interviews were recorded. The content analysis method was used in the analysis of the obtained data.

### **Results**

As a result of the analysis of the data, it was observed that the associations formed in the minds of the children related to the "light" concept were the artificial

and natural light sources. It was observed that the children included the artificial and natural light sources, the reflective light source, the concept of dark in their drawings related to the "light" concept. It was observed the children described light with several of its characteristics and aspects. The "light" concept was described by the children mostly with the light's characteristics of providing illuminance, being used as a tool and being an energy. Most of the children stated that light had a color and may be in different colors. The children, who stated that light may be in different colors, could not explain its reason mostly, some of the children stated that light may be in different colors due to sight and production. The children stated the aim of the use of light as providing seeing, lighting and entertainment. The formation of light could not be explained by many children and the definition of the "light source" concept could not be made. However, the children gave examples of the natural, artificial and reflective sources as the light source, according to the frequency of statements. Most of the children stated that people cannot see without light; they could not see a black pencil, a piece of black paper and a piece of white paper in a dark room with no light and they thought that this was because of the lack of light. It was determined that the children could not define the "light pollution" concept mostly and they thought that light would not pollute the environment.

### **Discussion and Conclusions**

As a result of this research, it was observed that the preschool children had some knowledge about the light concept. Light is an abstract concept and the preschool children are not expected to know this abstract concept scientifically. However, it is possible to say that the children try to explain the light concept with the experiences they have obtained from daily life and the concepts they have learned by making observations by their curious natures ready to discover, and they have some knowledge on the light concept. Sharing the scientific information about 'light' concept with children in the simplest form starting from the early ages is important for avoiding misconceptions. Therefore, it may be stated that children's awareness of the concepts such as light, light source, light pollution should be expanded with scientific information from the preschool period. For this reason, due importance should be given to the science education in the preschool period. Because effective science education in this period will play a role in forming a good basis on science. At this point, it may be recommended that teachers should often include the activities about light and/or various scientific subjects in their course plans and support children in this way. Also, various studies may be performed to reveal the interest and knowledge of the preschool children on light and the other scientific subjects in terms of different variables; and the possible effects of the experimental studies to be performed as a result of these studies may be examined by the researchers.







## Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	13.9.2018	4.3.2019	5.3.2019

İlhan İlter <sup>1</sup>

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

### Öz

Motivasyon eksikliği başka bir deyişle “motivasyonsuzluk” okullarda yaygın olarak görülür ve hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli bir sorun alanıdır. Motivasyon eksikliği moral bozukluğu, memnuniyetsizlik ve çaresizlik duygusuna yol açabilmektedir. Bu durum üretkenliği ve duygusal olarak iyi hissetmeyi de engelleyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğini (AMÖ) Türk kültürüne uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını sınamaktır. Özgün ölçek genel eğitim ortamında öğrencilerde gözlenen motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını değerlendirmek için “The Academic Amotivation Inventory” (AAI) adıyla geliştirilmiştir. Çalışma grubu 350 ortaokul öğrencisinden (5-8. sınıf) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe çevirisi çalışmasından sonra geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenilirlik çalışmaları için ise iç tutarlık (Cronbach alfa) ve test-tekrar-test katsayıları hesaplanmıştır. 16 madde ve dört faktörden oluşan (“Görev Değeri”, “Yetenek inançları”, “Görevin özellikleri” ve “Çaba inançları”) ölçeğe yönelik modelin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum gösterdiği bulunmuştur [ $\chi^2 = 127.54$ ,  $df = 98$ ,  $RMSEA = .041$ ,  $SRMR = .044$ ,  $GFI = .92$ ,  $AGFI = .89$ ,  $CFI = .97$ ,  $NFI = .90$ ]. Ölçeğin bütün olarak iç tutarlık katsayısı .84 ve test-tekrar-test katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Okullarda öğrencilerin motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemek için geniş çapta değerlendirmelere ve akademik müdahale programlarına gereksinim vardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, AMÖ’nün Türkçe formunun çok boyutlu yapısının öğrencilerin çalışmak istememelerinde ve/veya okul ödevlerini yapmamalarındaki nedenlerin saptanmasında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Motivasyon, motivasyonsuzluk, akademik motivasyonsuzluk, öz-belirleme kuramı, geçerlik, güvenilirlik.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: iilter@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4411-200X>

Bugün okullarda öğrencileri saran ve en önde gelen akademik sorun alanlarından biri de akademik etkinliklere yönelik motivasyon eksikliğidir (Green-Demers, Legault, Pelletier ve Pelletier, 2008). Akademik başarıyı yükseltmeyi hedefleyen her eğitmen öğrencilerinin motivasyonu ile ilgilenmek durumundadır (Karagüven, 2012; Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006). Motivasyon bireyi harekete geçiren, yönlendiren ve davranışının devamını sürdüren itici bir güçtür (Pintrich ve Schunk, 1996; Woolfolk, 2004). Motivasyon bireyin eğitime olan yatırımı ve bağlılığını belirleyen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta önemli bir belirleyicidir (Tucker, Zayco ve Herman, 2002). Ayrıca motivasyonun öğrenme ve akademik başarı için yararlı olduğu eğitmenler tarafından yaygın olarak kabul edilir (Francis ve diğ., 2004; Renchler, 1992; Ryan ve Deci 2000). Çünkü motivasyon okulda diğer bütün değişkenler içerisinde öğrenci performansını ve başarısını en fazla etkileyen ilgi ve katılım unsuru olarak tanımlanır (Karataş ve Erden, 2012).

Genel olarak motivasyon sorunları, öğrencilerin okul başarısını etkileyen önemli ve güncel bir sorun alanıdır (Renchler, 1992). Öğrencilerin neden okulda motivasyon eksikliği yaşadığı eğitmenler tarafından halen tartışılmaktadır. Birçok öğrenci gerekli olan okul görevlerini yerine getirme çabası veya arzusu içerisinde olmayan bir durumla karşı karşıyadır (Green-Demers ve Pelletier, 2003; Hidi ve Harackiewicz, 2000; Shen, Wingert, Sun ve Rukavina, 2010). Konuyla ilgili yürütülen önceki araştırmalar bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin Uzbaş (2009) yürüttüğü çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan rehber öğretmenler tarafından okullarda öğrencilerde saptanan en önemli akademik sorunlar sınav kaygısıyla birlikte düşük ilgi ve motivasyon sorunlarını belirlemiştir. Buna ek olarak 3081 öğrenci ile yürütülen başka bir araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretimde başarısızlığa ilişkin nedenler arasında “Bazı dersleri yapamayacağıma inandığım için...” seçeneği en fazla vurgulanan seçenekler arasında yer almıştır (Aksan ve Koçyiğit, 2011).

Akademik motivasyon artışı, akademik performans ve yaşam boyu öğrenme üzerinde güçlü etkilere sahiptir (Singh, Granville ve Dika, 2002; Waugh, 2002; Wentzel ve Wigfield, 1998). Bu durum ayrıca pek çok olumlu sonuçlar ile de ilişkilidir (Ryan ve Deci, 1999). Örneğin akademik motivasyon bilişsel açıdan esneklik, birlikte öğrenme, yüksek düzeyli öz-denetim, çalışmak için harcanan zamanda artış, okula devamsızlıkta düşüş, daha iyi akademik performans, benlik tasarımı ve lise eğitimi sonrası daha elverişli planların yapılması ile bağdaştırılır (Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991; Green-Demers ve Pelletier, 2003; Grolnick ve Ryan, 1987; Reeve, Bolt ve Cai, 1999; Vallerand, Blais, Brie`re ve Pelletier, 1989). Motivasyon akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktördür, (Jones ve Jones, 1998) ancak motivasyonsuzluk başka bir deyişle motivasyon eksikliği (Ntoumanis, Pensgaard, Martin ve Pipe, 2004) başarısızlık nedenleri arasında sayılır. Vallerand, Fortier ve Guay (1997) okula ya da derslere geç kalma, devamsızlık ve okuldan uzaklaşma gibi nedenleri çoğunlukla akademik motivasyon eksikliğine bağlamıştır. Ryan ve Deci’ye (2002) göre, öğrenci belirli bir görev veya etkinlikte davranışsal

katılım niyetinden veya isteğinden eksik olduğunda kendisinde motivasyonsuzluk durumu görülür.

Araştırmacılara göre motivasyonsuzluk bir etkinliğe değer vermemek, bunu yapmak için kendini yeterli hissetmemek ve/veya arzu edilen sonucu vereceğine inanmama kaygısından kaynaklanır (Ryan ve Deci, 2000; Seligman, 1975). Genellikle öze yönelik yetersizlik (yani bireyde algılanan beceri veya çaba inançlarındaki eksiklik, yetersiz akademik değerler) ya da okul görevlerinin özelliklerinde kaynaklandığı düşünülmektedir (Legault ve diğ., 2006; Ntoumanis ve diğ., 2004; Ryan, 1995; Vallerand ve diğ., 1997). Motivasyonsuzluk okullarda özellikle de liselerde yaygın olmakla birlikte hem öğretmenler hem de öğrenciler için ciddi bir sorun kaynağıdır (Green-Demers ve diğ., 2008). Nitekim öğrenci başarısı öğretmenin de motivasyon yargısını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kaiser, Retelsdorf, Sudkamp ve Möller, 2013; Zhou ve Urhahne, 2013), dahası öğretmenler motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin davranışlarına uyum sağlamakta güçlük çekmekte; bu da yanlış kararlara veya istenmeyen davranışlara yol açabilmektedir (Dicke, Lüdtke, Trautwein, Nagy ve Nagy, 2012). Öğrencilerde akademik motivasyon eksikliği endişe, hayal kırıklığı, öfke, ümitsizlik ve keyifsizlik gibi olumsuz başarı duygularına yol açabilir ve çeşitli açılardan sınıfta ve toplum yaşamında verimliliği de azaltabilir. Dolayısıyla motivasyon eksikliği olan öğrencileri bilişsel hedeflere ulaştırmak, okul çalışmalarına dahil ederek okula devamını sağlamak eğitimcilerin baş etmekte zorunda olduğu en zorlu görevlerden birisidir (Karataş ve Erden, 2012; Legault ve diğ., 2006).

### **Akademik Motivasyonsuzluk Kavramı**

Akademik motivasyon; akademik etkinlik veya görevler için gereksinim duyulan enerjinin ortaya çıkarılması olarak tanımlanır (Karataş ve Erden, 2012). Öğrencinin okuldaki ders ve görevlere yönelik akademik motivasyon eksikliği kendisinin hem mevcut durumu hem de gelecekteki yaşam niteliğinin düşmesiyle sonuçlanır. Çünkü akademik motivasyonsuzluk moral bozukluğu ve memnuniyetsizlik duygusuna yol açabilmektedir (Lafleur, 1992; Legault ve diğ., 2006). Motivasyonsuzluk öz-belirleme kuramına (Self-determination theory) dayanır. Öz-belirleme kuramı, sosyal bir ortamdaki motivasyonun içsel, dışsal ya da motivasyonsuzluk olarak sınıflandırılabilceğini açıklamaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Bireyin gelişim sürecince yaşadığı ortam, gereksinimlerinin giderilme derecesine dayalı olarak bireyi zayıflatır ya da güçlendirir (Deci ve Ryan, 2000). Bu gereksinimlerle çevrenin etkileşimi sonucunda bireyde üç farklı motivasyon durumu gözlenir. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk. Öz-belirleme kuramında içsel motivasyon memnuniyet güdülleri, dışsal motivasyon araçsal güdüler ve motivasyonsuzluk ise motivasyon eksikliği olarak tanımlanır (Ryan ve Deci, 2002). İçsel motivasyon en yüksek düzeyde öz-belirleme motivasyonunu temsil eder ve bireylerin merak, keyif ya da eğlence duygusu gibi içten gelen doğal dürtü veya güdülere dayalı görevlere katılımı ve öğrenme fırsatını sağlayan durumları ifade eder. Dışsal motivasyon bir ödül kazanmak gibi dışarıdan gelen etkenlerce güdülen

davranış ve eğilimlerdir (Deci ve Ryan, 2000; Ntoumanis, 2005; Vallerand ve diğ., 1992).

“Motivasyonsuzluk” kavramı ise genel bir yabancılaşma ve çaresizlik hissidir ve belirli bir ortamda meşgul olma ya da ortama katılım gösterme arzusundaki eksiklik veya yetersizliktir (Deci ve Ryan, 2002, 2008; Markland ve Tobin, 2004). Motivasyonsuzluk ayrıca yapılan eylemler ile elde edilen sonuçlar arasında bir bağlantının olmadığı ve bir etkinliğe katılmak için bir amaç veya hedefin bulunmadığı bir motivasyon eksikliğidir (Perlman, 2010). Motivasyonsuzluk genel olarak bireyin bir etkinliği davranışları ile etkinlik arasında bir bağlantı kuramama sebebiyle yürütme isteğinin olmamasıdır (Deci ve Ryan, 1985). Deci ve Ryan (2000) motivasyonsuzluğu bir davranışı yerine getirmedeki eksiklik, istenilen sonuçlara ulaşmak için kendini yetersiz hissetme durumu ya da çevreden gelen tepkilere cevap vermeme olarak tanımlamıştır. Önceki araştırmalar yüksek motivasyonlu bireylerin başarı odaklı davranışlar göstererek daha başarılı olduklarını göstermiştir (Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Pintrich ve Schunk, 1996). Vallerand ve diğ. (1989) yüksek motivasyonun okul memnuniyeti ve sınıfta daha olumlu başarı duyguları ile ilişkili olduğunu savunmuştur. Yüksek motivasyonlu öğrencilerin etüt/okul çalışmaları ve/veya ödevler için daha fazla zaman harcadıkları ve genellikle eğitimlerini de başarı ile tamamladıkları görülürken (Vallerand ve Bissonnette, 1992); motive olmayan öğrencilerin çalışmama, devamsızlık yapma ve okula yabancılaşma eğiliminde olduğu görülür (Pintrich, 2003; Pintrich ve Schunk, 1996). Öz-belirleme kuramına göre motivasyonsuzluk olumsuz çeşitli zihinsel, fiziksel ve duyuşsal sonuçlara yol açabilmektedir. Dolayısıyla öz-belirleme kuramında motivasyonsuzluk akademik motivasyonun en kaygı verici durumudur (Legault ve diğ., 2006; Ntoumanis ve diğ., 2004). Öz-belirleme kuramına göre motive olan öğrenciler rekabet ve bireysel çaba arayışına girerken, motive olmayan öğrenciler bir göreve katılmama veya bu görevi bırakma eğilimini göstermektedir. Ders sırasında motivasyonsuz öğrenci edilgen olarak oturmaya, etkinliğe katılma niyetini göstermemeye, uyumaya (veya dersin düzenini bozmaya) ya da derse sadece katılıyormuş gibi davranmaya eğilimlidir; çünkü öğrenci öğrenme etkinliklerine gerçekten dahil olmak yerine yalnızca sınıf içi çalışmaların hareketlerini takip etme görüntüsünü vermeye çalışır (Beaudoin, 2006; Cheon ve Reeve, 2014; Vallerand ve Bissonnette, 1992). Deci ve Ryan’a (2002) göre motivasyonsuz bireyler genel olarak kendi hareketlerinden bağımsız ve kopuk hissederler ve verilen bir görevi başarmak için de çok az emek ve enerji harcarlar veya bu görevi bırakmaya yatkın olurlar (Vallerand ve diğ., 1992).

Öz-belirleme kuramında motivasyonsuzluk içsel kontrol ve yürütme eylemi eksikliği olarak tanımlanır (Abramson, Seligman ve Teasdale, 1978; Deci ve Ryan, 2002; Kowal ve Fortier, 1999; Markland ve Tobin, 2004). Motivasyonsuzluğun akademik bağlamda olumsuz etkisi ise düşük akademik standartlar belirleme (Vallerand ve diğ., 1993), belirli bir amaç veya hedef belirlemede yoksunluk (Barkoukis, Tsorbatzoudis, Grouios ve Sideridis, 2008), okulla ilgili algılanan yüksek oranda stres ve kaygı, başarı hedefleri belirlemede yetersizlik, psiko-sosyal olarak

kendini iyi hissetmeme (Baker, 2004) ve okulun yarım bırakılması olarak açıklanmaktadır (Vallerand ve diğ., 1997). Motivasyonsuzluğun yapısı üzerine yürütülen önceki araştırmalar motivasyonsuzluğu bir eyleme yönelik herhangi bir niyetliliğin yoksunluğunu temsil eden bir olgu olarak kavramsallaştırmıştır (Pelletier, Fortier, Vallerand ve Brière, 2001; Vallerand ve diğ., 1997).

### **Akademik Motivasyonsuzluğun Nedenleri**

Araştırmacılar akademik motivasyonsuzluğun farklı nedenlerden kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür (Green-Demers ve diğ., 2008; Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2008). Örneğin Pelletier, Dion, Tucson ve Green-Demers'e (1999) göre motivasyonsuzluk akademik davranışların gerektirdiği çabanın harcanmasındaki yetenek eksikliklerinden kaynaklanır. Motivasyonsuzluk bireylerin yetersizlik ve içsel kontrol kaybı algıları nedeniyle çabalarını geri çektiği, bir bakıma öğrenilmiş çaresizlikle ilişkili bir durumdur (Deci ve Ryan 1985; Vallerand ve Bissonnette 1992;). Yine bazı araştırmacılara göre dört farklı durumdan dolayı motivasyonsuzluk davranışı ortaya çıkabilir: a) bir etkinliği gerçekleştirme yeteneğinin eksikliğine ilişkin inanç, b) benimsenen stratejinin/modelin istenen sonucu veremeyeceğine ilişkin inanç, c) etkinliğin birey açısından çok fazla zorlayıcı olduğu inancı ve d) başarılı bir iş performansı için yüksek çabanın bile yeterli olamayacağına ilişkin inanç (Barkoukis ve diğ., 2008; Frederick ve Ryan 1995).

Okulda öğrenciler neyin gerekli olduğunun farkında olabilir ve bu istemleri yerine getirme yeteneğine sahip olabilir. Ancak öğrenciler isteksiz olduklarında da gerekli çabayı ortaya koyamayacaklarına inanırlar. Motivasyonsuzluğa neden olan etkenlerden biri de değer eksikliğidir. Beklenen bir görev öğrencinin değer sisteminin bir parçası olmadığına, yani öğrenci tarafından önemsiz ve alakasız görüldüğünde motivasyonsuzluk durumu ortaya çıkabilir. Eğer akademik ödevler bir öğrenci için önemsizse veya iyi bir değer olarak kabul edilmezse motivasyonsuzluk durumu görülür (Legault ve diğ., 2006; Ryan ve Deci 1999, 2000). Bu nedenle Legault ve diğ. (2006) öğrencilerde motivasyon eksikliklerine neden olan etkenlerin çeşitli olduğunu, motivasyonsuzluğun çok yönlü bir yapı olarak kavramsallaştırıldığını, ancak yapısal olarak oldukça karmaşık bir olgu olduğunu ileri sürmüştür. Bu araştırmacılar Pelletier ve diğ. (2001) tarafından ileri sürülen motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını dikkate alarak okulda yaptıkları gözlem ve incelemeler sonucunda öğrencilerin akademik motivasyonunu artırmaya yarayan etkenlerin bir taksonomisini geliştirmiştir. Bu taksonomi öğrencide etki alanında yetenek inançlarına dayalı yetersizlik algısı, etki alanında çaba gösterme eksikliği (yani, bir davranışı yerine getirmek ve sürdürmek için gerekli olan çabayı göstermeyi istememe), göreve az değer vermenin (göreve yüklenen değer eksikliği) ve görevin çekici olmayan özellikleri ile ilgili algıların (öğrenim etkinliklerin basit olmadığı algısı, etkinliklere getirilen düşük değerler) motivasyonsuzluk duygusunu uyandırabileceğini ortaya koymuştur. Yetenek inançları, çaba inançları, görevin özellikleri ve göreve yüklenen değer eksikliğinden kaynaklanan motivasyonsuzluk durumları motivasyonsuzluğun tamamlayıcı yönleri olarak görünmesini sağlamaktadır (Green-Demers ve diğ., 2008;

Legault ve diğ., 2006). Bu akademik inançlar ve algılar ayrıca uyumsuz sınıf işleyişi ve olumsuz öğrenci çıktılarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir (ör. sınıftan ayrılma, yüzeysel öğrenme, düşük performans ve okulu bırakma, olumsuz başarı tutumu) (Baker, 2004; Balkis, 2018; Ntoumanis ve diğ., 2004; Pelletier, Dion ve diğ., 1999; Pelletier, Fortier ve diğ., 2001; Shen ve diğ., 2010).

### **Araştırmanın Önemi**

Başarmak için öğrencileri motive eden etkenlerin ne olduğu sorusunun yanıtı eğitim psikolojisi ve eğitimciler için her zaman merak edilen bir konudur. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemekten çok onların motivasyon eksikliği ile ilgili nedenlerin belirlenerek motivasyonlarını arttırmaya ve gereksinimlerini karşılamaya dayalı araştırmalara gereksinim vardır. Deci ve diğ. (1991) akademik motivasyonun daha iyi anlaşılması için birkaç bakış açısı önermiştir. Bunlardan biri bireyin içsel ve dışsal açıdan motive olabileceği veya motivasyonsuz olabileceğidir. Öz-belirleme kuramı olarak tanımlanan bu bakış açısı birçok araştırmada da ele alınmış ve eğitim psikolojisi için geçerli kabul edilmiştir (Deci ve Ryan, 1985; Deci ve diğ., 1991). Alanyazında akademik motivasyona ilişkin çok sayıda araştırma ve bulgu vardır. Akademik motivasyon çeşitli araştırmalarda kavramsal olarak çok geniş yer bulsa da bugün okullarda motivasyon eksikliği yaşayan veya motivasyon sorunu olan öğrencilerin çokça yer aldığı gerçeği bilinmektedir (Statistics Canada, 2002). Bu gerçeğe karşın araştırmacılar tarafından öğrencilerin motivasyonsuzluğunun sebeplerinin belirlenmesi üzerine çok fazla odaklanılmamıştır (Frederick, 2009; Green-Demers ve diğ., 2008; Ntoumanis ve diğ., 2004). Bu gereklilik doğrultusunda bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemek için Legault ve diğ. (2006) geliştirilen Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını sınamaktır. Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik motivasyonlarını değerlendirmek için çeşitli çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Ancak öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk durumlarını veya motivasyonsuzluk oluşumuna neden etkenleri değerlendiren araştırmaların sınırlı sayıda yer aldığı görülmüştür (Balkis, 2018; Dişlen, 2013). Bu durumun yukarıda tanımlanan akademik motivasyonsuzluğa neden olan etkenleri değerlendirmek için özel bir psikometrik aracın bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir deyişle Türkiye’de bugüne kadar motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını ölçen ve psikometrik olarak test edilmiş bir ölçme aracı yer almamıştır. Türkiye’de öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemeye dayalı çalışmalarda ise genellikle Vallerand, Pelletier ve diğ. (1992) ile Vallerand ve diğ. (1989) tarafından geliştirilen ve çeşitli araştırmacılar (ör., Karagüven, 2012; Karataş ve Erden, 2012; Yurt ve Bozer, 2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Yine Bozanoğlu (2004) öğrencilerin akademik motivasyonunu değerlendirmek için Akademik Güdülenme Ölçeğini geliştirmiştir. Ancak bu ölçekte öğrencilerin motivasyonsuzluk durumlarını ölçen bir boyut bulunmamaktadır. Akademik motivasyon ile ilgili araştırmalara bakıldığında, araştırmaların genellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde

öğrenim gören öğrencilerle yürütüldüğü belirlenmiştir (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010; Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014; Direktör ve Nuri, 2017; Eymur ve Geban 2011; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Köybaşı, 2017; Küçükosmanoğlu, 2015; Terzi ve Uyangör, 2017; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Ancak Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak yürütülen çalışmalarda öğrencilerin içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları incelenerek o anki motivasyon durumları değerlendirilmiştir. Ayrıca bu ölçek aracılığıyla yürütülen tüm araştırmaların bir sınırlılığı da motivasyonsuzluk durumunun tek boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmesidir. Bu konuyla ilgili olarak Legault ve diğ. (2006) motivasyonsuzluğun tek bir boyutlu yapıdan oluştuğu fikrini reddetmiştir. Önerdikleri model Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeğinde alt ölçek olarak kullanılan motivasyonsuzluğun tek boyutlu bir yapı olarak değil çok boyutlu karmaşık bir yapıyı yansıttığıdır. Bu nedenle Legault ve diğ. (2006) lise öğrencilerinin ders çalışmak istememelerindeki ya da okul ödevlerini yapmalarındaki nedenleri değerlendiren bir veri toplama aracı olarak “Akademik Motivasyonsuzluk Envanteri” ölçeğini geliştirmiştir. Sonuç olarak, Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılarak yürütülen çalışmaların öğrencilerin akademik motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemede yetersiz olacağı düşünülmektedir. Bunun için öğrencilerin yaşadığı motivasyonsuzluğun çeşitli nedenlerini ölçmek amacıyla psikometrik olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda bu çalışmada Türk kültürüne uyarlanacak Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin eğitim ile ilgili çalışmalara, araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Okullarda öğrencileri akademik motivasyonsuzluğa sürükleyen nedenlerin saptanması motivasyonsuz öğrencilerin kendileri için gerekli olan akademik görevleri yerine getirme isteklerini ve çabalarını arttırmada önemli bir adım olabilir. Hidi ve Harackiewicz’in (2000) de belirttiği gibi öğrencilerin neden ve ne sıklıkla motivasyon eksikliği yaşadıklarının çok iyi irdelenmesi ve onların akademik başarıları için etkili stratejilerin belirlenmesi gerekir. Ayrıca motivasyonsuzluğun çok boyutlu niteliğini araştırmak öğrencilerin başarısızlığını, okulu bırakma nedenlerini ve devamsızlığını anlamak ve bunları engellemek için yararlı olabilir.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Tarama modeli temel alınarak yürütülen bu çalışmada Legault ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin (AMÖ) Türk kültürüne uyarlanması ve geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amaçlanmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı güz yarısında Kahramanmaraş merkez ilçesine bağlı beş farklı ortaokulda öğrenim gören 350

öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacıya uygun örnekleme ve kısa sürede veri elde etme olanağı sağlayan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 1990). AMÖ'nün özgün formunun geliştirilme süreci Kanada'da yaşları 12-18 arasında değişen lise öğrencilerinden (High-school) elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir (Legault ve diğ., 2006). "High school" Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da 12-18 yaşları arasındaki öğrencilerin eğitim seviyesini tanımlamak amacıyla kullanılan bir terimdir (Wikipedia, 2019). Ancak bu çalışmada ise örneklem grubunu sadece ortaokul (5, 6, 7 ve 8.sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edildiği okullarda ölçek uygulaması için resmi izinler alınmış olup, veriler gönüllü katılım yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör (DFA) analizi yapılmıştır. Ancak AFA ve DFA farklı çalışma gruplarından elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. AFA üç farklı ortaokulda öğrenim gören 170 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilirken DFA iki farklı ortaokulda öğrenim gören 180 öğrenciden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

**Çalışma grubu 1.** Araştırmanın birinci çalışma grubunu AFA'nın yapıldığı 90'ı erkek ve 80'i kız olmak üzere 170 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu Kahramanmaraş ili merkez ilçesine bağlı üç farklı ortaokulda okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Sınıflara göre dağılımlar incelendiğinde, öğrencilerin 48'inin beşinci sınıf, 45'inin altıncı sınıf, 38'inin yedinci sınıf ve 39'unun ise sekizinci sınıf düzeyinde eğitim gördüğü belirlenmiştir.

**Çalışma grubu 2.** İkinci çalışma grubu DFA'nın yapıldığı 95'i erkek ve 85'i kız olmak üzere 180 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubu Kahramanmaraş merkez ilçesine bağlı iki farklı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Bu öğrencilerin 50'sinin beşinci sınıf, 47'sinin altıncı sınıf, 39'unun yedinci sınıf ve 44'ünün sekizinci sınıf düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile ilgili bilgiler aşağıda ayrıntıları ile verilmiştir.

**Akademik motivasyonsuzluk ölçeği (AMÖ).** Legault ve diğ., 2006 yılında Kanada'da öğrenim gören öğrencilerin okul çalışmalarındaki isteksizliğinin nedenlerini belirlemek için 16 maddelik dört faktöre sahip ve 7'li Likert tipi bir envanter olan Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğini geliştirmiştir. Özgün ölçek (İngilizce) genel eğitim ortamında öğrencilerin motivasyonsuzluk oluşumunun çok boyutlu yapısını değerlendirmek amacıyla "Academic Amotivation Inventory (AAI)" adıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinin ana nedeni öğrencilerin ders çalışmak istememe veya okul ödevlerini yapmama nedenlerini saptayan bir motivasyonsuzluk taksonomisini geliştirmektir. Ölçek öz-belirleme kuramını destekleyen (Deci ve Ryan, 1985) bir yapıya sahiptir ve tek boyutlu bir yapıdan çok (Vallerand ve diğ., 1992) motivasyonsuzluğu çok yönlü bir süreç olarak görünmesini desteklemektedir. Alanyazında bazı araştırmacılar (ör., Cheon ve Reeve, 2015; Green-Demers ve diğ.,



2008; Shen ve diğ., 2010) AMÖ'nün çok boyutlu yapısını yapısal model ile test ederek doğrulamıştır. AMÖ özgün formunda 16 maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar; "Görev Değeri", "Yetenek inançları", "Görevin özellikleri" ve "Çaba inançları" faktörleridir. Ölçek öğrenciler gözlenen akademik motivasyonsuzluğun bu yönlerini tanımlayan 16 öğeyi (her bir boyut için dört öğe) içermektedir. Dört boyutlu bu yapı "motivasyonsuzluk taksonomisi" olarak modellenmiştir.

Ölçekte "Neden ders çalışmak ve/veya okul ödevlerinizi yapmak istemiyorsunuz?" sorusu ve "Çünkü..." ile başlayan ve çalışmak ve/veya okul görevlerini yapmak istememe nedenleri ile örtüşen ifadeler ve bu ifadeler ile uyuma derecesine karşılık gelen 1'den 7'ye kadar Likert tipi ölçek olarak sıralanmış dereceler yer alır. Ölçeğin uygulaması ölçekteki ifadelerin devamında bulunan 1 (Bana hiç uymuyor) ile 7 (Bana tamamen uyuyor) arasında 7 derece üzerinde işaretleme yapılarak gerçekleşir. Dört faktör ve 16 maddeden oluşan özgün ölçek 7'li Likert tipi bir ölme aracı olduğu için ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 112, minimum puan ise 7'dir. Ölçek ve faktörlerindeki tüm maddeler olumsuzdur (Örnek ifade: Çünkü biraz tembelim). Ölçekten elde edilen yüksek puanlar akademik motivasyonsuzluk durumunun yüksek olduğunu gösterir. Başka bir deyişle puanın artması, öğrencinin ders çalışmak veya okul ödevlerine çaba harcamak için daha az emeğe ve isteğe sahip olduğunu gösterir. Ölçeğin her bir faktöründen elde edilen yüksek puanlar öğrencinin ilgili boyutta motivasyon eksikliği yaşadığını kanıtlamaktadır. Legault ve diğ. (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği için AFA, birinci düzey ve ikinci düzey DFA yapılmıştır. Ölçeğin yapısal geçerlik puanları öğretmenlerden, ailelerden ve öğrencilerden alınan sosyal destek, akademik motivasyonsuzluk ve okul başarısı sonuçları arasındaki ilişkinin incelendiği yapısal eşitlik modelleri aracılığıyla ve ilgili davranışsal ve psikolojik değişkenlerin katkılarıyla de belgelendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin faktörel yapısı lise düzeylerindeki erkek ve kız öğrenciler için doğrulayıcı modeller kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğe Oblimin Rotasyonu ile uygulanan AFA sonucu toplam varyansın % 71.79'unu açıklayan ve öz-değeri 1'in üzerinde olan ölçeğin dört faktöre sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktör "Görev Değeri" boyutudur. Bu boyut toplam varyansın % 44.50'sini açıklamakta, faktör yükleri .66 ile .92 arasında olan dört maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut toplam varyansın % 14.68'ini açıklamakta olup faktör yükleri .65 ile .98 arasında olan dört maddeden oluşmaktadır ve "Yetenek inançları" olarak adlandırılmıştır. "Görevin özellikleri" olarak adlandırılan üçüncü boyut toplam varyansın % 7.69'unu açıklamakta olup, faktör yükleri .40 ile .85 arasında değişmekte ve dört maddeden oluşmaktadır. Dördüncü boyut ise toplam varyansın % 4.9'unu açıklamakta olup faktör yük değerleri .36 ile .50 arasında değişmekte ve dört maddeden oluşmaktadır. Bu boyut ise "Çaba inançları" olarak adlandırılmıştır. "Çaba inançları" boyutu önemli bir davranışsal öğeyi içeren bir yapıya sahiptir. Bunun aksine, "Yetenek inançları", "Görev Değeri (yani göreve yüklenen değer)" ve "Görevin özellikleri" boyutları ise bilişsel ve duyuşsal bileşenlere sahiptir. Legault ve diğ. (2006) ölçekteki tüm boyutların olumsuz eğitim çıktıları ile pozitif olarak ilişkili olabileceğini savunmuştur. Ölçeğin korelasyon değerlerinin ise .25 ile .61 arasında

değiştirdiği bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan ikinci düzey DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ve dört faktörlü yapının kabul edilebilir (RMSEA < .06) veya mükemmel bir model olduğu belirlenmiştir [ $\chi^2 = 198.625$ ,  $p < .001$ ,  $N = 349$ ; RMSEA = .05; CFI = .95; NNFI = .94; SRMR = .07]. Özgün ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörlerinin iç tutarlık katsayıları ise birinci boyut için .76, ikinci boyut için .87, üçüncü boyut için .86 ve dördüncü boyut için .68 olarak bulunmuştur.

**Ölçeğin uyarlanma süreci ve dilsel eşdeğerliği.** Özgün Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin (AMÖ) uyarlanma işlemleri için ölçeği geliştiren Legault ve diğ. (2006) ile elektronik ortamda yazışmalar gerçekleştirilmiş ve uyarlanma için gerekli izin alınmıştır. Orijinalinde 16 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe çevirisi için dil ve alan uzmanlarına başvurulmuştur. Birinci aşamada, özgün formu İngilizce olan ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi amaçlanmıştır. Eğitim Bilimleri bölümünde bir öğretim üyesi ve İngilizce Eğitimi alanında da iki öğretim görevlisi tarafından özgün ölçek maddeleri birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler karşılaştırılmış ve benzer çeviriye sahip olduğu düşünülen maddeler esas alınmıştır. İkinci aşamada, Türkçe formundaki maddelerin anlaşılır olup olmadığını, gereksiz veya belirsizlikleri içerip içermediğini ve dil bilgisine uygunluğunu değerlendirmek için Türkçe Eğitimi bölümünde iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler Türkçeye çevrilen maddelerin açık, basit ve anlaşılır olduğunu doğrulamıştır. Mertens (1998), ölçme aracını yanıtlayacaklar için ölçeğin dilinin farklı olduğu durumlarda ölçeğe geri çeviri yöntemi ile dil adaptasyonunun uygulanması gerektiğini önermiştir. Bu doğrultuda üçüncü aşamada, İngilizceden Türkçeye çevrilen form iki uzman tarafından tekrardan geri çeviri yöntemi kullanılarak İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceye tekrar çevirisi yapılan ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu karşılaştırılmıştır. Bazı maddelerin ifadelerinin uyumsuzluklarını düzeltmek için Türkçe formu üzerinde bir dil uzmanı tarafından içerik ve anlaşılabilirlik açısından küçük düzeltmeler yapılmış, sözcük anlamları ile ilgili anlaşılmayan kısımlar düzeltilmiştir. Düzenlenen ölçek ön uygulama için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan 80 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. AMÖ'nün özgün formu ile Türkçe formundan ulaşılan puanlar arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniği uygulanarak hesaplanmıştır. Ölçeğin özgün formu ile Türkçe formunun uygulamaları arasında elde edilen korelasyon katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı incelendiğinde, bu değer pozitif yönde yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Ölçeğin özgün formu ile Türkçe formunun uygulamaları arasında ilişkinin yüksek olması, ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlandığının kanıtıdır.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

AMÖ'nün dilsel eşdeğerliği sağlandıktan sonra, ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini incelemek için ölçeğin asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçek Kahramanmaraş ilinde yer alan farklı ortaokullarda kolay örnekleme yöntemi ile

belirlenen 420 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama öncesi araştırmacı (çalışmanın yazarı) öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeğin yönergeleri hakkında kısa bir bilgi vermiştir. Öğrencilere özellikle rahat yanıt verebilmelerini sağlamak için ölçekler üzerine isimlerin yazılmayacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal olarak kaygılı tepkiler verme eğilimini azaltmak için kendilerinden ölçeğe verecekleri cevapların herhangi bir dersin notunu etkilemeyeceği ve okuldaki öğretmenlerinin de bireysel ölçek yanıtlarına erişemeyeceğinden emin olmaları istenmiştir. Uygulama sonunda toplanan ölçeklerden 70'inin tam olarak doldurulmadığı veya yanıtlarda bazı eksikliklerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle söz konusu 70 ölçek veri setine dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak bu çalışmada örneklem hacmi kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen 350 öğrenciden oluşmaktadır. Toplanan veriler SPSS 21 ve Lisrell 8.7 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler üzerinde ölçeğin yapı geçerliği hakkında bilgi elde etmek için AFA yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının doğruluğunu incelemek için ise DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için iç tutarlık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları incelenmiştir.

### **Bulgular**

Bu başlık altında AMÖ'nün yapı geçerliği, güvenilirlik ve madde analizine ilişkin olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### **Yapı Geçerliği İçin Açımlayıcı Faktör Analizi**

AMÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, araştırmanın birinci çalışma grubundan (N = 170) toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Ural ve Kılıç'a (2005) göre faktör analizi bir konuda katılımcıların ölçme aracına verdikleri yanıtlara göre değişkenler arasındaki ilişkiyi hesaplayarak birbiri ile bağlantılı olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin sınıflandırılması sonucu faktör elde etme işlemidir. AFA'da madde seçimi ve maddelerin uygunluğuna dair karar vermeye dayanak sağlayan ölçüt faktör yük değerinin .30 ve üzeri, madde öz-değerinin 1 ve üzerinde olmasıdır (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018; Martin ve Newell, 2004; Schriesheim ve Eisenbach, 1995; Shevlin ve Lewis, 1999; Tavşancıl, 2014). Araştırmada ilk olarak birinci çalışma grubundan toplanan verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri .77 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulaması için yeterli olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2014; Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Barlett Testi sonucunda hesaplanan Ki-kare değeri ( $\chi^2 = 1524.111$ ;  $p < .000$ ) ise anlamlı çıkmıştır. Ayrıca ölçeğe ilişkin verilerin normalliği için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre toplanan veriler normal dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). AMÖ'nün maddelerine ilişkin madde faktör yükleri, faktörlerin açıkladığı varyans değerleri, madde-toplam korelasyonları ve alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklara yönelik t-testi değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Ölçeğin Faktör Yükleri, Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar, Madde-Toplam Puan Korelasyonu ve %27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklara İlişkin t-Testi Değerleri*

Madde No	Faktör Yük Değerleri				Madde-Toplam Puan Korelasyonları	t (üst % 27-alt %27)*
	1	2	3	4		
1	.67				.60	29.35
2	.63				.52	28.45
3	.60				.51	41.12
4	.57				.50	22.60
5		.48			.68	36.89
6		.54			.64	25.22
7		.61			.54	31.44
8		.52			.53	30.56
9			.78		.57	28.74
10			.71		.68	16.74
11			.59		.57	24.57
12			.65		.59	26.85
13				.70	.50	32.20
14				.62	.54	34.56
15				.55	.53	40.01
16				.58	.53	27.85
<b>Açıklanan Varyans</b>	42.14	14.47	9.25	7.92		
<b>Öz-değer</b>	3.25	1.14	2.15	1.36		
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>					% 52.12	

\*p < .05, 1 = Görev Değeri, 2 = Yetenek İnançları, 3 = Görevin Özellikleri, 4 = Çaba İnançları

16 madde üzerinde yapılan faktör analizinde AMÖ'nün Türkçe formundaki maddelerinin tamamının faktör yüklerinin .30'un üzerinde ve öz-değeri 1'den büyük dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Dört boyutlu ölçeğin faktör yüklerinin .48 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte yer alan birinci faktör "Görev Değeri" boyutudur. Bu boyut dört maddeden (ölçekte 1, 2, 3 ve 4. madde) (Bkz. Ek-1) oluşmakta ve maddelerin faktör yükleri .57 ile .67 arasında değişmekte olup varyansın % 42.14'ünü (öz-değer= 3.25) açıklamaktadır. Ölçekte ikinci boyut olan "Yetenek İnançları" varyansın % 14.47'sini açıklamakta (öz-değer = 1.14) ve dört maddeden (5, 6, 7 ve 8. madde) oluşmaktadır. Bu boyutta bulunan maddelerin faktör yükleri ise .48 ile .61 arasında değişmektedir. "Görevin Özellikleri" olarak adlandırılan üçüncü boyut dört maddeden oluşmakta (9, 10, 11 ve 12. madde) ve varyansın % 9.25'ini (öz-değer= 2.15) açıklamakta olup maddelerin faktör yükleri ise .59 ile .78 arasında değişmektedir. Varyansın % 7.92'sini açıklayan (öz-değer = 1.36) dördüncü faktör ise "Çaba İnançları" boyutudur. Bu boyut dört maddeden oluşmakta (13, 14, 15 ve 16. madde) ve faktördeki maddelerin faktör yükleri ise .55 ile .70 arasında değişmektedir. Uzmanlar madde faktör yük değerlerinin en az .40 olması gerektiğini belirtmiştir (DeVellis, 2003; Field, 2009). Bu anlamda AMÖ'nün Türkçe formunun dört boyutlu yapısında bulunan tüm maddelerin madde faktör yük

değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan dört boyut birlikte ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 52.12'sini açıklamaktadır. Thompson'a (2004) göre faktör analizi sonucunda faktörlerin açıkladığı toplam varyansın % 50 ve üstünde olması önerilir. Bu noktada, AMÖ'nün Türkçe formundaki her bir maddenin ve dört boyutlu yapısının yeterli varyans açıklama oranına sahip olduğu söylenebilir.

AMÖ'deki maddelerin ölçeğin bütünü temsil gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiş ayrıca alt ve üst %27'lik grupların madde ortalamaları farkına yönelik madde analizi yapılmıştır. (Erkuş, 2014; Tezbaşaran, 1997). Alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için ise bağımsız örneklem için t-test analizi yapılmıştır. Tablo 1'e bakıldığında ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları .50 ile .68 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin dört faktörün toplam puanları ile bu ölçeğe ilişkin maddeler arasındaki madde-toplam puan korelasyonları "Görev Değeri" boyutu için .50 ile .60, "Yetenek İnançları" boyutu için .53 ile .68, "Görevin Özellikleri" boyutu için .57 ile .68 ve "Çaba İnançları" boyutu için .50 ile .54 arasında değişmektedir. Uzmanlar madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin .30 ve üstünde olan maddelerin iyi derecede ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu ve maddenin benzer davranışları örneklediğini belirtmiştir (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009; Nunnally ve Bernstein, 1994). Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde alt-üst % 27'lik grupların her bir boyut için tanımlanması ve o boyutta bulunan madde puan ortalamalarının karşılaştırılması önerilir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan t-testi analizi sonucunda, madde puan ortalamaları arasındaki farkların bütün maddeler ve faktörlerin toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğu ( $p < .05$ ) gözlenmiştir. t değerleri ise 16.74 ile 41.12 arasında değişmektedir. Bu durum alt ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olması, ölçekteki tüm maddelerin ve boyutlarının ayırt ediciliği açısından bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Erkuş, 2014). AMÖ'nün toplam puanı ve boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Ölçek Toplam Puanı ve Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

<b>Boyutlar</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Görev Değeri	-			
Yetenek İnançları	.45*	-		
Görevin Özellikleri	.39*	.18*	-	
Çaba İnançları	.49*	.35*	.61*	-
Toplam	.54*	.33*	.62*	.57*

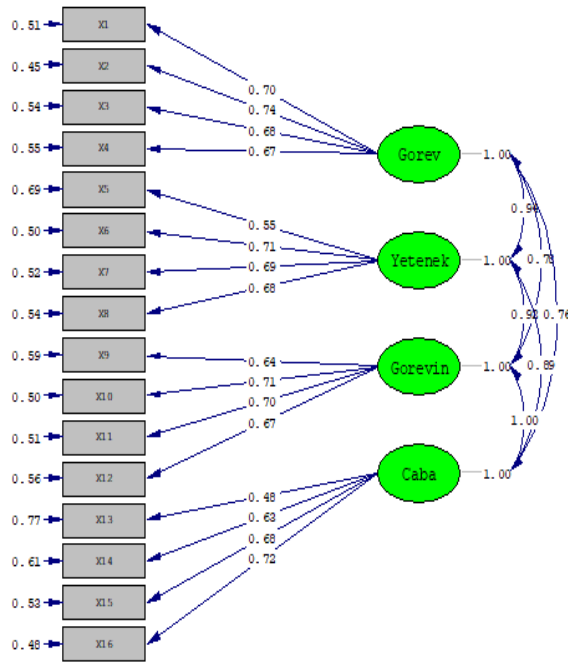
\* $p < .01$ 

Ölçek toplam puanı ve boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, ölçeğin toplam puanı ile boyutları arasındaki korelasyon katsayılarının .33 ile .62 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin boyutlarının kendi aralarındaki korelasyon

katsayıları ise .18 ile .61 arasında değişmektedir. Korelasyon katsayısı değerleri ölçekteki dört boyut arasında anlamlı düzeyde ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir (Field, 2009; Pallant, 2013). Bu değerlerin anlamlı olmaları ve tamamının yapının kendi içinde uyumlu olduğuna dair bir kanıt sunmaktadır.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

AMÖ'nün Türkçe formunun açıklayıcı faktör analizi sonunda yapı geçerliği kapsamında benzer özelliklere sahip başka bir çalışma grubu (N = 170) üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Şekil 1'de yol şemasında (path diyagramı) AMÖ'ye ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin standardize edilmiş parametre değerleri

AMÖ'nün dört boyutlu yapısına ilişkin standardize edilmiş parametre değerlerinin anlamlı olup olmadığını incelemek için t değerleri incelenmiştir. Dört faktörlü model için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri doğru biçimde açıklama durumuna yönelik olarak t değerlerinin 2.56'nın üzerinde ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu; gözlenen değişkenlerin hata varyans değerlerinin ise çok yüksek olmadığı görülmüştür (Çokluk ve diğ., 2018; Kline 2011a). Hata varyans değerleri .45 ile .77 arasında değişmektedir. AMÖ'nün yapısı ile ilgili olarak yapılan DFA 'da model üzerinde elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Uyum indeksleri olarak Ki-

Kare uyum indeksi (Chi-Square Goodness,  $\chi^2$ ), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerleri incelenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Model-veri uyumu indeksleri, test edilen modelin kuramsal olarak kabul edilip edilmeyeceğini değerlendirmek için kullanılan ölçütlerdir (Kline, 2011b). Tablo 3'te DFA sonucu ortaya çıkan modelin uyumluluğuna ilişkin temel alınan uyum iyiliği ölçülerine ve kabul edilebilir uyum değerlerine (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003) yer verilmiştir.

Tablo 3

*Uyum İyiliği İndeksleri ve Referans Aralıkları*

Uyum İyiliği İndeksleri	İyi Uyum İyiliği Değeri	Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değeri
$\chi^2$	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
<i>p</i> değeri	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$85 \leq AGFI < .90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$

Tablo 4'te DFA modeli verilen ölçeğin uyum indeksleri gösterilmiştir.

Tablo 4

*Ölçeğin Uyum İndeksleriyle İlgili Değerler*

$\chi^2$	<i>p</i>	$\chi^2/df$	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
127.54	.000	1.30	.04	.04	.90	.97	.92	.89

AMÖ'nün modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2/df$  değerinin 127.54 olduğu görülmüştür. Ki-kare ( $\chi^2$ ) değerinin serbestlik derecesine (df) bölünmesi ile elde edilen bu değer maksimum değerinin 2 veya 3'ün altında olması ile kabul edilebilirlik üzerine bazı tartışmalar yer almaktadır (Kline, 2011a; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). Tablo 4'te ölçeğin uyum indeksleri ile ilgili değerlerde görüldüğü üzere  $\chi^2$  değeri 127.54 ve serbestlik derecesi (df) =98 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında  $\chi^2/df$  değeri 1.30 olarak hesaplanmıştır.  $\chi^2/df$  oranının 2'nin altında olmasının iyi uyuma, 2'nin üzerinde olması ise kabul edilebilir bir uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). Bu anlamda ölçeğin  $\chi^2/df$  değerinin 2'nin altında olmasının iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir. Analiz sonucunda modele ait RMSEA değeri .041 olarak hesaplanmıştır. Schermelleh-Engel

ve diğ. (2003) tarafından belirtilen uyum ölçütlerine göre RMSEA değerinin .05'ten küçük olması model-veri uyumunun iyi olduğunu; .05'ten büyük olması ise kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. RMSEA değerine göre, model iyi bir uyum değerine sahiptir (Brown, 2006). Diğer uyum indekslerinden CFI = .97 ve NFI = .90 olarak bulunmuştur. CFI değerinin .95 ve üstü, NFI değerinin .90 ve üstü olması modelin kabul edilebilir olduğuna işaret ederken; CFI değerinin .97 ve üstü, NFI değerinin ise .95 ve üstü olması modelin iyi bir uyum gösterdiğine işaret eder (Kline, 2011a; Schermelleh-Engel ve diğ. 2003). Bu noktada CFI değerine göre modelin iyi bir uyum; NFI değerine göre ise modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği ifade edilebilir. Modele ilişkin GFI değeri .92 AGFI değeri ise .89 olarak bulunmuştur. GFI değerinin .90 ve üstü, AGFI değerinin ise .85 ve üstü olması kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunun göstergesidir. Buna göre GFI ve AGFI için ulaşılan değerler modelin kabul edilebilir bir uyumu ortaya koyduğunu göstermektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). İncelenen bir diğer uyum indeksi ise SRMR' dir. SRMR değeri .044 olarak bulunmuştur. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça test edilen modelin daha iyi uyum sergilediği anlaşılır (Brown, 2006; Kline, 2011b). SRMR değerinin .04 olması iyi uyum değerine sahip olduğunu gösterir. Sonuç olarak DFA sonrası elde edilen uyum indeksleri AMÖ'nün Türkçe formunun model-veri uyumunun sağlanarak yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir.

### Güvenirlikle İlgili Çalışmalar

AMÖ'nün güvenirlliğini incelemek için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlilik ve test-tekrar-test katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlık güvenirlilik katsayısı ölçeğin bütünü için ve her bir faktör için ayrı olarak hesaplanmıştır. Buna göre 16 maddeye ve dört boyuta sahip olan ölçeğin geneline yönelik elde edilen iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir boyutuna dair iç tutarlık katsayıları incelendiğinde "Görev Değeri" boyutu için .81 "Yetenek İnançları" boyutu için .77, "Görevin Özellikleri" boyutu için .75 ve "Çaba İnançları" boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik analizlerinde iç tutarlık güvenirlilik katsayısının .70 ve üzeri bir değer alması, iç tutarlık güvenirliliği için yeterli görülmektedir (Bernardi, 1994; Creswell, 2012; Tavşancıl, 2014). Ölçeğin test-tekrar-test güvenirliliğini belirlemek için bu çalışmaya dâhil olan katılımcılardan seçilen rastgele bir gruba bir ay sonra tekrar ulaşılmıştır. Test-tekrar-test güvenirlilikleri için düzeltilmiş korelasyon katsayıları ölçeğin birinci boyutu için .79; ikinci boyutu için .78; üçüncü boyutu için .76 ve dördüncü boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin test-tekrar-test güvenirlilik katsayısı ise .80'dir. Bu doğrultuda ulaşılan güvenirlilik değerlerine göre Türkçeye uyarlanan AMÖ'nün kabul edilebilir bir güvenirliliğe sahip olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Legault ve diğ. (2006) tarafından geliştirilmiş olan Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği Türkçeye çevrili gerçekleştirilmiş ve bu adımdan sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasından



ulaşılabilir sonuçlar ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarında bulunan maddelerin birbirleri ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Özgün ölçek 16 maddeden ve dört farklı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasından sonra yapılan AFA sonucunda toplam varyansın % 52.12'sini açıklayan 16 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Yapılan AFA sonucunda özgün İngilizce formda olduğu gibi yine dört faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Bu faktörler “Görev Değeri”, “Yetenek İnançları”, “Görevin Özellikleri” ve “Çaba İnançları” boyutlarından oluşmaktadır. Kline (2011a) ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmasında açıklanan varyansın en az % 40, Thompson (2004) ise varyans değerinin en az % 50 ve üstünde olması gerektiğini önermiştir. AMÖ'nün faktör analizi sonucu ile elde edilen % 52.12 varyansın ölçeğin faktör yapısı için yeterli olduğu kabul edilebilir. Ölçeğin maddelerinin faktör yükleri .48 ile .70 arasında değişen değerler aldığı görülmüştür. Uzmanlara göre ölçeğin faktör yük değerlerinin .45 ve üzerinde olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell 2015). Buna göre 16 maddeye sahip olan AMÖ'nün Türkçe formunun dört boyutlu yapısının ve madde faktör yüklerinin yeterli olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan her bir maddenin ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini incelemek için madde-toplam puan korelasyonları ve alt ve üst % 27'lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farklar karşılaştırılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Ölçekte, % 27'lik alt ve üst gruplar arasındaki madde toplam puanına ilişkin anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Bu sonuç ölçek maddelerinin ayırt ediciliği açısından bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2014). Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları değerlerinin ise .50 ile .68 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin ise .18 ile .61 arasında değiştiği ve pozitif yönde anlamlı ( $p < .05$ ) farklılığın bulunduğu görülmüştür (Pallant, 2013). Uzmanlar ölçeklerin faktörleri arasındaki ilişkilerin .90'ın altında olması gerektiğini açıklamıştır (Field 2009; Kline, 2011a; Tabachnick ve Fidell, 2015). Buna göre, ölçeğin boyutları arasında çoklu bağıntı probleminin olmadığını söylemek mümkündür. Faktör analizi sonucu elde edilen bulgular gerek AMÖ gerekse benzer ölçme araçlarına ilişkin yapılan geçerlik çalışmalarından edilen sonuçlarla tutarlık göstermektedir (Balkis, 2018; Green-Demers ve diğ., 2008). Karagüven (2012) “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu” başlıklı çalışmasında faktör analizi sonucunda ölçeğin beş farklı yapıdan oluştuğunu ve açıklanan toplam varyansın ise % 58.06 olduğunu belirlemiştir. Ayrıca AMÖ'nün özgün (İngilizce) formunda açıklanan varyansın % 71.79 olduğu ve faktör yük değerlerinin .36 ile .98 arasında değiştiği görülmüştür (Legault ve diğ., 2006). Bu doğrultuda AMÖ'nün Türkçe formunun AFA sonuçları, ilgili alanyazında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Ayrıca AMÖ'nün AFA sonucunda elde edilen dört boyutlu yapısının doğrulanması için farklı veri grubu ile DFA yapılmıştır (Jöreskog ve Sorbom, 1996). DFA ile ölçeğin model uyumu ve uyum indeksleri incelenmiştir. DFA sonucunda ölçeğin Ki-kare değerinin ( $\chi^2 = 127.54$ ,  $\chi^2/df = 1.30$ ) anlamlı ve iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (Kline, 2011b; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). Diğer uyum indekslerinin de iyi düzeyde ve/veya kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (RMSEA = .04, SRMR = .04, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .97, NFI = .90). DFA sonuçlarına göre ölçeğin model uyum

indekslerinin yeterli düzeyde olduğu ve dört faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011a; Marcoulides ve Schumacher, 2001). Bu bulgu, AMÖ'nün faktör yapısını inceleyen diğer çalışmalardan elde edilen sonuçları ile paralellik göstermektedir (Balkis, 2018; Green-Demers ve diğ., 2008; Fryer, Bovee ve Nakao, 2014).

Güvenirlilik analizleri sonucunda AMÖ'nün Türkçe formunun toplam iç tutarlılık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarının katsayıları incelendiğinde, "Görev Değeri" için .81; "Yetenek İnançları" için .77; "Görevin Özellikleri" için .75 ve "Çaba İnançları" için ise .72 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin test-tekrar test katsayısı ise .80'dir. Özgün ölçeğin bütün olarak iç tutarlılık katsayısı .89, faktörlerinin iç tutarlılık katsayılarının ise .68 ve .87 arasında değiştiği görülmüştür (Legault ve diğ., 2006). Ulaşılan iç tutarlılık katsayısı AMÖ'nün güvenirliliği konusunda yapılan önceki araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Balkis 2018; Shen, Li, Sun ve Rukavina, 2010). Alanyazında Cronbach alfa iç tutarlılık değerinin minimum olarak .70 olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2014; Cortina, 1993). Bir ölçme aracını uyarılma sürecinde güvenirlilik katsayısı .70 ve üstünde olan araçların güvenilir kabul edildiği dikkate alındığında, AMÖ'nün Türkçe formunun iç tutarlılık ve test-tekrar-test güvenirlilik katsayılarının yeterli olduğu anlaşılmaktadır (Fraenkel, Wallend ve Hyun, 2012; Pallant, 2013; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991; Tezbaşaran, 1997). Sonuç olarak AMÖ'nün Türkçe formunun dilsel eşdeğerliği, yapı geçerliği ve güvenirlilik değerlerine dayanarak Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğinin öğrencilerin motivasyonsuzluğunun çeşitli nedenlerini ölçme ve değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Çeşitli çalışma grupları ile yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, AMÖ'nün çok boyutlu yapısının uygun psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Örneğin Green-Demers ve diğ. (2008) AMÖ'yü kullanarak yürüttükleri çalışmada ölçeğin çok boyutlu yapısının 8'inci sınıftan 12'nci sınıfa kadar kız ve erkek öğrencilerin motivasyon eksikliklerinin yansıtılmasında yeterli olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle gelecek çalışmalar ve araştırmacılar için bazı öneriler getirilebilir. Bilindiği üzere öğrencilerde motivasyon eksikliği ve ilgi düzeyinin düşüklüğü okullarda öğretmenler tarafından çoğu zaman dile getirilen ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyen önemli problemler arasındadır (Akbaba Altun, 2009; Memişoğlu ve Köylü, 2015; Şahin ve Güven, 2016). Motivasyonsuzluk olumsuz çeşitli zihinsel, fiziksel ve duyuşsal sorunlara yol açabilmektedir. Akademik motivasyonun eksikliği; üretkenliği ve duygusal olarak iyi hissetmeyi engelleyebilmektedir (Ryan ve Deci, 1999). Öz-belirleme kuramında motivasyonsuzluk akademik motivasyonun en kaygı verici durumu olarak tanımlanır (Ntoumanis ve diğ., 2004). Araştırmalar motivasyon eksikliklerinin öğrencilerin okulu terk etmesinde önemli bir etken olduğunu doğrulamıştır. Janosz (2000) ve Janosz, Leblanc, Boulerice ve Tremblay (1997) akademik ilgisizliğin okulu terk etmede etkili bir yordayıcı olduğunu saptamıştır. Balkis (2018) akademik motivasyonsuzluk ölçeğini kullanarak yürüttüğü çalışmada çok boyutlu motivasyonsuzluğun okulu bırakma niyeti üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin

olduğunu belirlemiştir. Bu bakımından okulda motivasyon sorunları ile başedebilmek için öncelikle öğrencilerin genel motivasyonsuzluk durumlarını değerlendirmek ve motivasyon eksikliğine neden olan etkenleri belirlemek gerekir. Bu noktada bu araştırma geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türk kültürüne uyarlanan AMÖ'nün bu gereksinimlere yanıt vermenin ilk adımını oluşturması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışma AMÖ'nün öğrencilerin çalışmak istememe ve/veya okul ödevlerini yapmama nedenlerinin belirlenmesinde kullanılabilir nitelikte bir ölçme aracı olması nedeniyle önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. Araştırmanın başında da belirtildiği gibi Vallerand, Pelletier ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği ile ilgili yapılan araştırmaların bütününde motivasyonsuzluk tek boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Buna göre AMÖ'nün Türkçe formu öğrencilerin neden motivasyon eksikliği yaşadıklarının belirlenmesinde kullanılabilir.

Ölçek motivasyonun en alt düzeyinde olan, düşük ilgi düzeyine sahip, dersten kaçınma veya devamsızlık gibi kaygı verici davranışlar sergileyen öğrenciler için kullanışlı bir veri toplama aracı olabilir. Eğitimciler veya diğer araştırmacılar yapacakları çalışmalarda akademik motivasyonsuzluk ölçeğini kullanarak öğrencilerin çalışmalarını neden ihmal ettiklerini, neden motivasyon eksikliği yaşadıklarını veya okulu neden terk etmek istediklerini belirleyerek motivasyonsuzluğun büyük resmini görebilirler. Çünkü ölçek çok boyutlu bir bakış açısı sunarak bu tür olguların karmaşık yapısının görünmesini sağlamaktadır. Ölçek yoluyla toplanacak veriler öğrencilerin okul çalışmalarına çaba gösterme kapasiteleri hakkındaki inançlarını artırmak; okulun değer ve önemini geliştirmelerine yardımcı olmak ve okul çalışmalarını ilgi çekici bir hale getirmek için özendirici olabilir. Ancak bütün çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan yola çıkılarak gelecekte yapılacak olan araştırmalara bazı önerilerde bulunulabilir. Birincisi, çalışma grubu Kahramanmaraş İlinde yer alan ortaokulda öğrenim gören 350 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için gelecek çalışmalar farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilebilir. İkincisi gelecek araştırmalarda AMÖ aracılığıyla çeşitli akademik veya demografik değişkenler kullanılarak öğrencilerin motivasyonsuzluk durumları incelenebilir.

### Kaynakça

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., and Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49 –74.
- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya Anadolu Lisesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(24), 1-10.

- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online* 2(8), 567-586.
- Aksan, M. ve Koçyiğit, M. (2011). *Amasya rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü 2009-2010 eğitim-öğretim yılı başarısızlık nedenleri anketi ortaöğretim ve ilköğretim formu değerlendirme raporu*. [http://okulweb.meb.gov.tr/05/01/117498/haberduyuru/rehberlik/bna\\_degerlendirme.doc](http://okulweb.meb.gov.tr/05/01/117498/haberduyuru/rehberlik/bna_degerlendirme.doc) adresinden elde edilmiştir.
- Alemdağ, C., Öncü, E. ve Yılmaz, A.K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 23, 189–202.
- Balkis, M. (2018). Academic amotivation and intention to school dropout: the mediation role of academic achievement and absenteeism. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(2), 257-270.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Grouios, G., and Sideridis, G. (2008). The assessment of intrinsic and extrinsic motivation and amotivation: Validity and reliability of the Greek version of the Academic Motivation Scale. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 39–55.
- Beaudoin, C. M. (2006). Competitive orientations and sport motivation of Professional women football players: An internet survey. *Journal of Sport Behavior*, 29, 201–212.
- Bernardi, R. A. (1994). Validating research results when Cronbach's alpha is below .70: A methodological procedure. *Educational and Psychological Measurement*, 54(3), 766-775.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Cheon, S. H., and Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99-111.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *The Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Deci, E.L., and Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dicke, A.-L., Lüdtke, O., Trautwein, U., Nagy, G., and Nagy, N. (2012). Judging students' achievement goal orientations: are teacher ratings accurate? *Learning and Individual Differences*, 22, 844-849.
- Direktör, C. ve Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: Otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 66-75.
- Dişlen, G. (2013). The reasons of lack of motivation from the students' and teachers' voices. *The Journal of Academic Social Science*, 1(1), 35-45.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Eymur, G., and Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36(161), 246-255.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc. Graw-Hill.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., and Kirk, A. L. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion and contemporary issues based approach*. Retrieved from [http://www.wepapers.com/papers/57793/promoting\\_academic\\_achievement\\_and\\_motivation-\\_a\\_discussion\\_%26\\_contemporary\\_issues\\_based\\_approach](http://www.wepapers.com/papers/57793/promoting_academic_achievement_and_motivation-_a_discussion_%26_contemporary_issues_based_approach).
- Frederick, C., and R. Ryan. (1995). Self-determination in sport: A review of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology* 26(2), 5–23.
- Frederick, S. R. (2009). *A multigroup investigation of academic amotivation in American secondary school students: Demographic and social support predictors* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Fryer, L. K., Bovee, H. N., and Nakao, K. (2014). E-learning: Reasons students in language learning courses don't want to. *Computers and Education*, 74, 26-36.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99-127.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J., and Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Green-Demers, I., and Pelletier, D. (2003). *Motivation, goals, and future perspectives of high school students - Outaouais area* (Vols. 1 to 14). Gatineau, Canada: Université du Québec en Outaouais.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., and Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 862-880.
- Grolnick, W. S., and Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hidi, S., and Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.

- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: Perspective Nord-Américaine [School dropout among adolescents: A North-American perspective]. *VEI Enjeux*, 122, 105-12.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, N., and Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 733-759.
- Jones, V. F., and Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Joreskog, K. G., and Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide (Version 8.8) [Windows]*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., and Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73-84.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.
- Kline, R. B. (2011a). *Principles and practice of structural equation modeling* (3<sup>rd</sup> ed.), New York, NY: Guilford Press.
- Kline, R.B. (2011b). *An easy guide to factor analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Kowal, J., and Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: contributions from self-determination theory, *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 355-368.
- Köybaşı, F. (2017). Öğretmen adaylarının bireysel değer yönelimleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 34-44.
- Küçükosmanoğlu, H.O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya İli Örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-21.

- Lafleur, B. (1992, Şubat). *Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada [The cost of school dropout in Canada]*. Paper presented in Conference Board of Canada, Ottawa, Ontario, Canada.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., and Morgan G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). London, Erlbaum.
- Legault, L., Green-Demers, I., and Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Linnenbrink, E. A., and Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Marcoulides, G. A., and Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markland, D., and Tobin, V. (2004). A modification of the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Martin, C. R., and Newell, R. J. (2004). Factor structure of the hospital anxiety and depression scale in individuals with facial disfigurement. *Psychology Health and Medicine*, 3, 327-336.
- Memişoğlu, H. ve Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., and Pipe, K. (2004). An ideographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Nunnally, J., and Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California, CA: SAGE Publications, Inc.



- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K., and Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481–2504.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., and Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivation science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R., and Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Reeve, J., Bolt, E., and Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do?* Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., and Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1(3), 1-16.
- Ryan, R., and Deci, E. (2000). Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well- being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, and R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schriesheim, C.A., and Eisenbach, R.J. (1995). An exploratory and confirmatory factor analytic investigation of item wording effects on obtained factor structures of survey questionnaire measures. *Journal of Management*, 6, 1177-1193.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Seyis, S., Yazici, H. ve Altun, F. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 51-63.
- Shen, B., Li, W., Sun, H., and Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to-student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417-432.
- Shen, B., Wingert, R. K., Li, W., Sun, H., and Rukavina, P. B. (2010). An amotivation model in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 72-84.
- Shevlin, M.E., and Lewis, C.A. (1999). The revised social anxiety scale: exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Social Psychology*, 2, 250-252.
- Singh, K., Granville, M., and Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332.
- Statistics Canada. (2002). *Youth in transition survey*. Ottawa, Ontario, Canada: Statistics Canada.
- Şahin, D., ve Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* [Using Multivariate Statistics]. (M. Baloğlu, Çev.), Ankara: Nobel Yayın. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayın.
- Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2017). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(4), 185-196.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., and Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children, *Psychology in the Schools*, 39(4), 477-488.

- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayın.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Vallerand, R. J., and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., and Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education [Construction and validation of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323–349.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., and Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., and Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Waugh, R. F. (2002). Creating a scale to measure motivation to achieve academically: Linking attitudes and behaviours using Rasch measurement. *British journal of educational psychology*, 72(1), 65-86.
- Wentzel, K. R., and Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Wikipedia. (2019). High school (North America). Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/High\\_school\\_\(North\\_America\)](https://en.wikipedia.org/wiki/High_school_(North_America)).
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). New York, NY: Pearson.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Zhou, J., and Urhahne, D. (2013). Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. *European journal of psychology of education*, 28(2), 275-295.

### EK 1. Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği (AMÖ)

Altta verilen Tabloda 1'den 7'ye kadar sıralanmış dereceler bulunmaktadır. Dereceleri kullanarak neden ders çalışmak ve/veya okul ödevlerinizi yapmak istemediğinizi aşağıda sizinle ilgili olarak verilen ifadelerin size ne ölçüde uygun olduğuna karar verip en iyi seçeneği işaretleyiniz.

Bana hiç uyuyor	Biraz uyuyor		Orta derecede uyuyor	Oldukça uyuyor		Bana tamamen uyuyor
1	2	3	4	5	6	7

Neden ders çalışmak ve/veya okul ödevlerinizi yapmak istemiyorsunuz?

1. Çünkü okul benim ilgimi çekmiyor.	1	2	3	4	5	6	7
2. Çünkü çalışmak benim için değerli bir amaç değil.	1	2	3	4	5	6	7
3. Çünkü derslere çalışmak için iyi bir nedenim yok.	1	2	3	4	5	6	7
4. Çünkü çalışmak benim için önemli bir süreç değil.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çünkü okulda başarılı olmak için gerekenlere sahip değilim (ör. girişimde bulunma, öğrenmekten keyif alma, başarı konusunda ümitli olma).	1	2	3	4	5	6	7
6. Çünkü okulda başarılı olmak için gerekli bilgiye sahip değilim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Çünkü okulda iyi değilim.	1	2	3	4	5	6	7
8. Çünkü benden beklenen görevleri yerine getirmek yeteneklerimi aşıyor.	1	2	3	4	5	6	7
9. Çünkü çalışmayı sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Çünkü çalışmayı sevmiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
11. Çünkü okulda her gün aynı şeylerin yapıldığı kanısındayım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Çünkü dersler ve ödevler bende ilgi ve heyecan uyandırmıyor.	1	2	3	4	5	6	7
13. Çünkü biraz tembelim.	1	2	3	4	5	6	7
14. Çünkü yeterince aktif ve enerjik (canlı) değilim.	1	2	3	4	5	6	7
15. Çünkü çalışmak için gereken çabayı göstermeyi beceremiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Çünkü derslere çalışacak enerjim yok.	1	2	3	4	5	6	7

<b>1.Faktör: Görev Değeri</b> (1, 2, 3 ve 4. maddeler)	<b>3.Faktör: Görevin Özellikleri</b> (9, 10, 11 ve 12. maddeler)
<b>2.Faktör: Yetenek İnançları</b> (5, 6, 7 ve 8. Maddeler)	<b>4. Faktör: Çaba İnançları</b> (13, 14, 15 ve 16. maddeler)

**Not: Ölçek, bu makale kaynak gösterilerek yazardan izin alınmaksızın kullanılabilir.**



## Adaptation of the Academic Amotivation Scale into Turkish Culture

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	09.13.2018	03.04.2019	03.05.2019

İlhan İlter  <sup>1</sup>

Kahramanmaraş Sutçu Imam University

### Abstract

Lack of motivation, in other words, amotivation is commonly in schools and is a major problem for both students and teachers. Lack of motivation can lead to despondency, dissatisfaction and helplessness. This situation blocks the productivity and to be feeling good emotionally. This paper aimed to adapt the Academic Amotivation Scale (AAS) developed by Legault, Green-Demers and Pelletier (2006) into Turkish culture by validity and reliability of the Turkish version of the scale. The original scale was developed with the name “The Academic Amotivation Inventory” to measure the multidimensional structure of academic amotivation taxonomy comprising four dimensions: ability beliefs, effort beliefs, characteristics of the task, and value placed on the task. The participants consisted of 350 middle-school students (5th-8th grades). After the Turkish language translation of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed to explore the factor structure of the scale and the goodness of fit of the identified structural model. The Cronbach alpha coefficient and the test-re-test reliability coefficients were used as a measure of the reliability for the scale. The CFA results showed that a four-dimensional structure of AAS provided a good fit to the data [ $\chi^2 = 127.54$ ,  $df = 98$ ,  $RMSEA = .041$ ,  $SRMR = .044$ ,  $GFI = .92$ ,  $AGFI = .89$ ,  $CFI = .97$ ,  $NFI = .90$ ]. The Cronbach alpha coefficient of the AAS was found .84, and the test-re-test reliability coefficient was .80. A wide range of academic interventions and evaluations are needed to identify the factors related to the reasons why students are amotivated in-school. The results of this study indicated that the multidimensional structure of the Turkish version of the AAS was found to be conceptually a valid and reliable instrument measuring the various the reasons why student are amotivated in-schools.

**Keywords:** Motivation, amotivation, academic amotivation, self-determination theory, validity, reliability.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Social Studies Education, E-mail: iilter@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4411-200X>

### **Purpose and Significance**

One of the leading academic problem areas that surrounds students in schools today is the lack of motivation with regard to academic activities (Green-Demers, Legault, Pelletier and Pelletier, 2008). Every educator who aims to increase their students' academic success should deal with the motivation of their students (Karagüven, 2012; Legault, Green-Demers and Pelletier, 2006; Ryan and Deci 2000). Motivation is a driving force that stimulates, directs and maintains the efforts of the individual (Pintrich and Schunk, 1996; Woolfolk, 2004). Motivation is an important determinant of the cognitive, affective and behavioral dimensions that determine the individual's investment and commitment to education (Tucker, Zayco and Herman, 2002). It is also widely accepted by educators that motivation is useful when it comes to learning and academic achievement (Francis et al., 2004). This is because motivation at school is the most influential factor in terms of student performance and success (Karataş and Erden, 2012).

Motivation is an important factor affecting academic achievement, but motivation is also one of the reasons for failure. Vallerand, Fortier and Guay (1997) attributed the reasons for being late for school or classes and for absenteeism mostly to lack of academic motivation. According to Ryan and Deci (2002), when there is a lack of motivation or behavioral engagement in a specific activity, the student becomes demotivated. According to the researchers, motivation is not to value an activity, to feel self-sufficient to do so, or not to believe that it will give the desired result (Ryan and Deci, 2000; Seligman, 1975). It is generally thought to be caused by inadequacy with regard to school work (Ntoumanis et al., 2004; Ryan, 1995; Vallerand et al., 1997). Motivation is common in schools, especially in high schools, and is an important problem for both students and teachers (Green-Demers et al., 2008). Student achievement also adversely affects the motivational judgment of the teacher (Kaiser et al., 2013; Zhou and Urhahne, 2013). Moreover, teachers have difficulty in adapting to the behavior of students who lack of motivation, and this can lead to wrong decisions (Dicke, Ludtke, Trautwein, Nagy and Nagy, 2012). A lack of academic motivation on the part of students can lead to negative emotions such as anxiety, frustration, anger, hopelessness and unhappiness, and can hamper productivity in the classroom from various angles. Academic amotivation can lead to a sense of low morale and dissatisfaction (Legault et al., 2006). Academic amotivation can lead to a sense of morale and dissatisfaction (Legault et al., 2006). Amotivation is based on self-determination theory. Self-determination theory assumes that motivation in a social environment can be classified as internal, external or amotivation (Deci and Ryan, 1985).

Amotivation is a feeling of alienation and helplessness, and a lack of desire to engage in a particular setting (Deci and Ryan, 2002, 2008; Markland and Tobin, 2004). Amotivation is the lack of willingness to execute an action because of an individual's inability to establish a possible link between their activity and the outcome'. Amotivation is a lack of motivation in which there is no connection

between the actions taken and the results obtained, and there is therefore no purpose participating in an activity (Deci and Ryan, 1985; Perlman, 2010). Deci and Ryan (2000) described the lack of motivation as a lack of the ability to perform a behavior, an inability to respond to desired outcomes, or an inability to respond to reactions from the environment. Vallerand et al. (1989) argue that high motivation was associated with school satisfaction and argued that a high degree of motivation is associated with school satisfaction and feelings of positive achievement in the classroom. While highly motivated students spend a great deal of time on their studies / schoolwork or homework and often complete their studies successfully (Vallerand and Bissonnette, 1992); amotivated students appear to be absent and tend to be alienated from school (Pintrich, 2003; Pintrich and Schunk, 1996).

Researchers have argued that academic amotivation (an absence of motivation) can be due to a number of different reasons (Green-Demers et al., 2008; Legault, Green-Demers and Pelletier, 2008; Pelletier, Dion, Tucson and Green-Demers, 1999). Legault et al. (2006) suggested that there are a variety of factors that can cause a lack of motivation and that it is a structurally-complex phenomenon. These researchers have developed a systematic examination of the factors that increase students' academic motivation as a result of their observations at school, taking into account the factors that cause an academic lack of motivation (Pelletier et al., 2001). This systematic examination reveals that students' perceptions of amotivation are based on skills, their motivational beliefs are based on effort, the low valuation of the task, while perceptions of the non-attractive characteristics of the task can provoke a sense of demotivation (Green-Demers et al., 2008; Legault et al., 2006). There is a great deal of research on academic motivation in the literature. Although the concept of academic motivation has been widely used in various researches, the fact that there are many low-motivated and demotivated students in schools today is still the case. Despite this fact, there is not much focus on the causes of students' motivation on the some of researchers (Frederick, 2009; Green-Demers et al., 2008; Ntoumanis et al., 2004; Statistics Canada, 2002).

The aim of this study was to adapt the Academic Amotivation Inventory developed by Legault et al. (2006) into Turkish Culture in order to determine students' reasons for not wanting to study or do their school work. In Turkey, previous research has indicated that there have been many studies on the investigation of students' academic motivation levels. But limited research has studied the students' academic amotivation (Balkis, 2018; Dişlen, 2013). This is considered to be due to the lack of a psychometric instrument to evaluate the factors that lead to the above-mentioned lack of academic motivation. In Turkey, the Academic Motivation Scale which was developed by Vallerand, et al. (1992) and Vallerand, et al. (1989) adapted to the Turkish version by many researchers (Karagüven, 2012; Karataş and Erden, 2012; Yurt and Bozer, 2015) was used in the previous research to determine students' academic motivation. Previous research on academic motivation has shown that the majority of studies were carried out in secondary schools and higher education (Akandere et al., 2010; Alemdağ et al., 2014; Eymur and Geban 2011; Gömleksiz

and Serhatlıoğlu, 2013; Köybaşı, 2017; Küçükosmanoğlu, 2015; Terzi and Uyangör, 2017; Seyis, Yazici and Altun, 2013). In the previous research that included the Academic Motivation Scale, students' intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation scores were investigated, and their current motivation status was evaluated. Furthermore, limited research on the academic motivation scale was found to measure the amotivation of students as a one-dimensional structure. In this respect, it is assumed that the results obtained through these measurement tools aiming to determine the academic motivation levels of students, was insufficient to determine the factors that cause the lack of academic motivation. Hidi and Harackiewicz (2000) state that the reasons why students lack motivation in-school needs to be investigated to fully understand academic amotivation. As a result, there is a need for the development of psychometric instruments to measure various causes of amotivation on the part of Turkish students. This study aims to expect that the "Academic Amotivation Inventory (AAS)", adapted into the Turkish culture, will be a source for studies related to education and for researchers. It may be an important step in terms of increasing student motivation and encouraging them to make the effort necessary to carry out the academic tasks that are required of them, and to identify the causes that lead students to amotivation in an effort to decrease it. In addition, AAS may be useful for provide convincing evidence for the multidimensional nature of academic amotivation (Legault et al., 2006).

### Method

In this study based on the screening pattern, the aim was to adapt the Academic Amotivation Inventory developed by Legault et al. (2006) into the Turkish context. The study group consisted of 350 students in five different secondary schools in the central district of Kahramanmaraş. The convenience sample sampling method was used when selecting the study group. However, in this study, the sample consisted of middle-school students (5th – 8th Grades). Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed to determine the validity of the inventory with different study groups. Data were analyzed using SPSS 21 and Lisrell 8.0 package programs.

**Academic amotivation scale (AAS).** The AAS was developed by Legault et al. (2006) under the name "Academic Amotivation Inventory" to evaluate the multidimensional structure of academic motivation. The aim of the scale is to determine the reasons why students do not want to work, and do not do school homework. The scale has a structure that is supported by self-determination theory (Deci and Ryan, 1985). The scale conceptualized amotivation as a multidimensional structure rather than as one-dimensional structure (Vallerand et al., 1992). The original scale consists of 16 items and four-dimensional conceptualization of academic amotivation. included the "Value placed on the task", "Ability beliefs", "Characteristics of the task" and "Effort beliefs". All items in the scale are negative. High scores obtained from the scale indicate a high level of academic amotivation. Exploratory factor analysis, first-level and second-order confirmatory factor analyzes



were conducted by Legault et al. (2006) to determine the construct validity of the scale. The factor analysis revealed that the scale was capable of explaining 71.79 % of the total variance and the four sub-dimensions of the scale with a self-value above 1. The first factor explains 44.50 % of the total variance and consists of 4 items with factor loadings between .66 and .92. The second factor explains 14.68 % of the total variance and consists of four items with factor loadings between .65 and .98. The third factor explains 7.69 % of the total variance, and the factor loadings vary between .40 and .85 and consist of four items. The fourth factor explains 4.9 % of the total variance and the factor loadings range from .36 to .50 and consist of four items. The correlation values of the original scale vary between .25 and .61. The results of the second-level confirmatory factor analysis conducted by the researchers indicated that all compliance indices were at a goodness level, and the four-factor structure was an acceptable or excellent model (RMSEA < .06) [ $\chi^2 = 198.625$ ,  $p < .001$ ,  $N = 349$ ; RMSEA = .05; CFI = .95; NNFI = .94; SRMR = .07]. The internal consistency coefficient of the AAS was found to be .89. Cronbach alpha internal consistency coefficients of the scale were .76 for the first sub-dimension, .87 for the second sub-dimension, .86 for the third sub-dimension, and .68 for the fourth sub-dimension.

## **Results**

The results obtained from the exploratory factor analysis (EFA) showed that the load values of the 16 items in the scale were above .30 and had a four-dimension structure with a self-value greater than 1. All four dimensions of the scale explained 52.12 % of the total variance. The first of the sub-dimensions in the scale was "Value placed on the task". This dimension consisted of four items (items 1, 2, 3 and 4) and the factor loadings of these items varied between .57 and .67, and explained 42.14 % of the variance. The second sub-dimension of the scale, "Ability beliefs", explained 14.47 % and consisted of four items (items 5, 6, 7 and 8). The factor loadings of the items in this dimension varied between .48 and .61. The third sub-dimension labelled "Characteristics of the task" was made up of four items (items 9, 10, 11 and 12) and explained 9.25 % of the variance and the factor loads of the items varied between .59 and .78. The fourth sub-dimension explaining 7.92 % of the variance was "Effort beliefs". This sub-dimension consisted of four items (items 13, 14, 15 and 16) and the factor loadings of the items in the factor ranged from .55 to .70. These four sub-dimensions fully explained 52.12 % of the total variance of the Turkish version of the AAS. When the item-total score correlations in each sub-dimension of the scale were examined, the item-total score correlations ranged from .50 to .68. The item-total score correlations between the total scores of the four sub-dimensions and the items belonging to this scale were .50 to .60 for the "Value placed on the task" sub-dimension of the scale .53 to .68 for the "Ability beliefs" sub-dimension .53 to .68 and "Characteristics of the task" with .57 to .68 for the "Effort beliefs" sub-dimension from .50 to .54. When the correlation coefficients between the sub-dimensions of the scale were examined, the results showed that there are significant relationships between each of four sub-dimensions in the scale (Pallant, 2013). The correlation values of the scale ranged from .18 to .61. The model adaptation and fit indices of it

the four-factor structure obtained by EFA were examined using Confirmatory Factor Analysis (CFA). Theoretically, the CFA results lend evidence to the conceptual validation of the four-dimensional structure of AAS ( $\chi^2 = 127.54$ ,  $df = 98$   $\chi^2 / df = 1.30$ ) (Kline, 2011b; Schermelleh-Engel et al., 2003). Other fit indices were also found to be at a good level and / or an acceptable level. The CFA results suggest that the model fit indices of the scale were adequate, and the factorial structure was confirmed as a model (RMSEA = .041, SRMR = .044, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .97, NFI = .90) (Hu and Bentler, 1999; Kline, 2011a; Marcoulides and Schumacher, 2001). As a result of the analysis for the reliability analysis the Cronbach's alpha coefficient was found to be .84. The Cronbach alpha coefficients of the sub-dimensions in the AAS of Turkish version were .81 for the first sub-dimension, .77 for the second sub-dimension .75 for the third sub-dimension and .72 for the fourth sub-dimension. The test-retest coefficient of the scale was found to be .80.

### **Discussion and Conclusions**

The results of this study indicated that the multidimensional structure of the Turkish version of the AAS was found to be conceptually a valid and reliable instrument measuring the various the reasons why student are amotivated in-schools. The AAS can be a useful data collection instrument to determine students' reasons for not wanting to study or do their homework. Educators or other researchers can see or understanding the big picture of amotivation by determining why students neglect their studies or school work, why they lack motivation, or why they want to stay away from school by using the AAS.



## Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	3.5.2018	12.3.2019	13.3.2019

**Gökhan Kahveci** <sup>1</sup>

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

**Elif Bahadır** <sup>2</sup> ve **İlknur Karagül Kandemir** <sup>3</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı

### Öz

Bu çalışmada okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Korelasyonel çalışma kapsamında yapılan araştırmaya Rize il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan 291 öğretmen katılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik “Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu”, “Toksik Liderlik Ölçeği” ile “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin toksik liderlik algılarının düşük, örgütsel bağlılıklarının orta derecede olduğu sonucuna varılırken bu iki değişken arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algılarının yaş değişkenine göre farklılaştığı; cinsiyet, medeni durum, branş ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca toksik liderlik davranışının örgütsel bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

*Anahtar sözcükler:* Okul yöneticisi, öğretmen, toksik, toksik liderlik, bağlılık, örgütsel bağlılık.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6753-3395>

<sup>2</sup>Öğretmen, E-posta: elifkan.89@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1154-5853>

<sup>3</sup>Öğretmen, E-posta: ilnur.ozelegtm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4977-1266>

Son yarım yüzyılda etkili liderlerin özelliklerine, becerilerine ve stillerine (Northouse, 2010) ilişkin bir araştırma patlaması yaşanırken son yıllarda araştırmacılar toksik liderlerin davranışlarını tanımlamaya ve anlamaya yönelik çalışmalara odaklanmıştır (Schmidt, 2008). Bununla birlikte tarih, kendi uluslarına, şirketlerine, kiliselerine ya da okullarına açıklanamayan zararlar veren liderlerin örnekleriyle doludur (Gardner ve Laskin, 2011). Son zamanlarda yapılan birçok araştırmada ise (Goldman, 2006; Lipman-Blumen, 2005b; Reed, 2004; Tavanti, 2011; Williams, 2005; Wilson-Starks, 2003) yıkıcı ve işlevsiz bir liderlik türüne yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda belirtilen ortak düşünce ise bu liderlik biçiminin çalışan ve örgütler için olumsuz sonuçlara yol açarak olumsuz özellikleri içinde barındırdığına yöneliktir. Bu kavram ise toksik liderlik olarak adlandırılmaktadır (Schmidt, 2008). Toksik liderliğin, çalışanları birçok açıdan olumsuz etkilediği, yaratıcılığı düşürerek hem kısa hem de uzun vadede örgüte olumsuz yansımalarının olduğu belirtilmektedir (Kellerman, 2004; Lipman-Blumen, 2005a; Reed, 2004). Dolayısıyla toksik liderlik son yıllarda pek çok örgüt için önem taşıyan bir durum haline gelmiştir (Schmidt, 2008).

Toksik lider kavramı ilk olarak Dr. Marcia Lynn Whicker'in (1996) örgütlerdeki üç farklı liderlik türünü güvenilir, geçici ve toksik olarak sınıflandırdığı analizinde kullanılmıştır. Whicker (1996) toksik liderleri huzursuz, şikayetçi, kindar ve kötü niyetli olarak tanımlamaktadır. Ancak toksik liderliğin genel bir tanımı mevcut değildir. Alanyazın incelemesinde toksik liderliğe yollama (atıf) yapan çeşitli kavramlar bulunmaktadır (Green, 2014). Kellerman (2004) kötü liderlik kavramını kullanırken Padilla, Hogan ve Kaiser (2007) yıkıcı liderlik kavramını kullanmaktadır. Toksik liderlik kavramı bazı liderlerin zehirli eğilimler gösterdiğini savunan Jean Lipman-Blumen tarafından yaygınlaştırılmıştır (Heppell, 2011). Lipman-Blumen'e göre (2005a) toksik liderler, yıkıcı olan tavırları ve işlevsel olmayan kişisel nitelik veya özellikleri sebebiyle bireylere, gruplara, örgütlere, topluluklara ve hatta liderlik ettiği uluslara ciddi ve kalıcı zarar veren bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Toksik liderlik kapsamının liderlik yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan hafif ve istenmeyen toksik etkiler kadar yolsuzluk, sabotaj, etik olmayan davranışlara kadar uzanan zehirli etkilerinin olabileceği belirtilmektedir (Lipman-Blumen 2005a). Genel olarak toksik liderler, çalışanların motivasyonunu düşüren, kontrolcü özelliklerle karakterizedir (Tavanti, 2011). Dolayısıyla toksik liderler, yıkıcı davranış ve işlevsel olmayan kişisel özellik belirtirleri gösteren liderleri yansıtmaktadır (Williams, 2005). Ancak bir liderin toksik olarak nitelendirilmesi, yıkıcı davranış ve kişisel özelliklerinin takipçi ve örgütüne makul derecede ciddi ve kalıcı zarar vermesine göre değerlendirilir. Çalışanlarına istemeden zarar veren, dikkatsiz veya kasıtsız liderler toksik lider olarak nitelendirilemez. Bu açıklama toksik liderliğin hem kasıtlı hem de kasıtsız olabileceğini ortaya koymaktadır (Lipman-Blumen, 2005b). Çeşitli açıklamalar bir araya getirildiğinde toksik liderliği tanımlayan iki öge bulunmaktadır. İlk olarak toksik liderin davranışları örgüt içindeki bireyleri doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. İkinci olarak toksik davranışlar örgütün etkililiğine zarar vermektedir (Green, 2014).

Reed (2004) en yaygın toksisite belirtilerini; liderin astlarına yönelik kaygı eksikliği yaşaması, astlarına göre liderlerinin öncelikle kendi çıkarlarını öncelemesi, kişisel ve kişiler arası ilişkilerde örgüt iklimini olumsuz etkilemesi olarak açıklamaktadır. Toksik liderler tarafından tekrar edilen yaygın davranışlar ise astlarını kullanmak, astlarına karşı yıkıcı davranmak, astlarını aşağılamak, mesleki görevlerini aksatmak, kendi sorunları için başkalarını suçlamak, işini iyi yapan kişilere karşı aşırı derecede eleştirel tavır göstermek ve korkutmak şeklinde sıralanmaktadır (Ashforth, 1994; Frost, 2004; Kellerman, 2004; Lipman-Blumen, 2005a; Tepper, 2000). Kusy ve Holloway (2009) bir örgütün toksik liderinin örtük zarar ve sonuçlarını sisteki bir buzdağın benzetmektedir. Buzdağının ucu toksik liderin görünür olan davranış biçimini, buzdağının dibi ise görünmeyen insani etkisi, verimlilik ve temel kayıpları yansıtmaktadır.

Liderlerdeki toksisite ne yazık ki birçok örgütte ortak bir gerçekliktir (Tavanti, 2011). Dolayısıyla toksik liderlik davranışı eğitim örgütlerinde de çok sık görülmektedir (Green, 2014). Eğitim örgütlerinde öğretmenler kadar yöneticilerin liderlik davranışlarının kalitesi eğitim sürecinin etkililiği için gereklidir. Öğretmen-öğrenci mutluluğu, başarısı, bağlılık gibi etmenler okul müdürünün liderlik davranışlarıyla doğrudan bağlantılıdır (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015). Okul müdürünün öğretmenlere kötü niyetli, kaba, olumsuz ve uygunsuz davranması, duygu ve düşüncelerine değer vermemesi ve toksik davranışlar sergilemesi öğretmenlerin de okula karşı yıkıcı davranışlar sergilemesine yol açabilir (Demirel, 2015). Dahası bu durum çalışanların örgütsel bağlılıklarını azaltarak örgüt amaçlarından sapmaya ve üretkenliğin düşmesine neden olur (Kırbaç, 2013). Wilson-Starks (2003) toksik liderliğin çalışanların işlerine olan bağlılıklarını ve örgüt ilişkilerini azaltacağı hatta zamanla çalışmalarını yalnızca bir iş olarak görme ihtimallerini yükseltebileceğini vurgulamıştır. Aubrey'e (2012) göre toksik liderler, çalışanların bağlılık ve motivasyonunu azaltarak örgütün kültürüne zarar vermektedir. Çalışanların kurumlarına karşı bağlılıklarının düşmesi kuruma olan katkıları azaltmaktadır (Bitirim ve Eğinli, 2008). Dolayısıyla çalışanların örgüte bağlılık durumunun bilinmesi iş ortamında yönetenlerin yönetim ile ilgili çalışmalarını doğru yön verebilmeleri açısından önemlidir (Üstüner, 2009). Örgütlerin varlıklarını koruma noktasında örgütsel bağlılığı önemlidir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan kişiler daha üretken, örgüte uygun davranan, sorumluluk sahibi, iş tatmini ve sadakat derecesi yüksek olmakta dolayısıyla kurumda daha az ekonomik gidere neden olmaktadır (Balcı, 2003). Okul yöneticileri çalışanlarının etkili ve verimli olması için, onlara değer vermeli, huzurlu bir çalışma ortamı sağlamalıdır. Çalışanlar, yöneticileri tarafından önemsendiklerini hissettiklerinde örgütsel bağlılıkları ve dolayısıyla verimlilikleri de artacaktır (Özdevecioğlu, 2003).

Bağlılık, birine karşı duyulan saygı, sevgi ile yakınlık hissi ve bunun gösterilmesi, sadakatli olunması durumudur (Türk Dil Kurumu, 2017). Birçok konuda bağlılıktan söz etmek olanaklıdır. Meyer ve Allen (1997) örgütsel bağlılık tanımını farklı şekillerde anlaşılabilen çok boyutlu bir kavram olarak açıklamaktadır. Örgütsel bağlılık, çalışan davranışları ve performansı ile güçlü bağlantıya sahiptir (Noraazian

ve Khalıp, 2016). Örgütsel bağlılık, çalışanın görev yaptığı kuruma karşı duyduğu bağın kuvvetini ifade etmektedir (Doğan ve Kılıç, 2007). Bir diğer tanımda örgütsel bağlılık, kişinin çalıştığı kurumun amaçlarını benimsemesi, amaçlara ulaşmak için emek harcaması ve çalıştığı kurumda kalmaya istekli olma arzusudur (Durna ve Eren, 2005). Bu çalışmada ele alınan bağlılık çeşidi ise örgüte duyulan bağlılıktır.

Örgütsel bağlılık, birçok nedenle kurumlar için önemli bir konu durumuna gelmiştir. Bu nedenlerin ilki devamsızlık, işi terk etme, iş arama etkinlikleri ile geri çekilme davranışı; ikincisi işe sarılma, iş doyumu, duygusal ve zihinsel yapılar; üçüncüsü katılım, sorumluluk gibi çalışanın işinin özellikleri; dördüncüsü ise çalışanın kişisel faktörleriyle benimsediği örgütsel bağlılık unsurlarını bilme durumunun örgüte yararları olarak belirtilmiştir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamaların başında Etzioni'nin, Wiener'in, Meyer ve Allen'in, Kanter'in ve O'Reilly ve Chatman'ın yaptıkları sınıflamalar gelmektedir.

Etzioni'nin sınıflandırması, örgütün çalışanlar üzerindeki gücünü üyelerin örgüte yakınlaşmalarına bağlılığı açısından üç biçimde açıklar. Bunlardan ilki olan ahlaki (moral) bağlılıkta iş görenler çalıştıkları kurumların amaçlarını ve işini değerli görmekte ve işi öncelikle ona değer verdiği için yapmaktadır. İkincisi çıkara dayalı bağlılıkta üyeler, kurumlarına katkıları sonucunda kazanacakları ödüllerden dolayı bağlılık geliştirmektedirler (Güllüoğlu, 2012). Üçüncü olan yabancılaştırıcı bağlılıkta ise kişisel davranışın gerçek anlamda sınırlandırılması durumunda örgüte karşı oluşan olumsuz yönelimi yansıtmaktadır (Balay, 2000). Wiener'in sınıflandırması örgütsel bağlılığı iki şekilde tanımlamaktadır. Bunlar; araçsal güdüleme ve örgütsel bağlılık olarak açıklanmaktadır. Araçsal güdüleme; çıkarıcı kendi çıkarları için bağlanma, hesap yapan; örgütsel bağlılık ise içselleştirilmiş baskılar yüzünden kurum hedeflerini gerçekleştirecek şekilde davranmaktır (Taş, 2017). O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırmasında kişinin kurumuna ruhsal açıdan bağlılığı değerlendirilerek bu durum özdeşleşme, içselleştirme ve uyum olarak üç biçimde nitelendirilmektedir. Uyum, belirlenmiş dış ödüllere ulaşmaktadır. Özdeşleşme, kişi, tutum ve davranışlarını diğer birey ve gruplarla ilişkilendirdiğinde gerçekleşir. İçselleştirme, tamamen bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyumla ilişkilidir (Balay, 2000). Kanter'in bağlılık sınıflandırması devam, kenetleme ve kontrol bağlılığı şeklindedir. Devam bağlılığında çalışanların örgüte devam etme olasılıkları daha yüksektir. Kenetleme bağlılığı, bireyin çalıştığı kuruma ve kurumdaki ilişkilere beslediği ilişkililiği belirtmektedir (Güllüoğlu, 2012). Kontrol bağlılığı ise bireylerin kendi değerleriyle örgütün değer ve normlarını uyumlaştırmasıdır (Gül, 2002). Meyer ve Allen örgütsel bağlılığı, normatif (normative), sürekli (continuance) ve duygusal (affective) olarak sınıflandırmıştır. Birçok örgütsel davranış kitabında bu üç sınıflandırma, örgütsel bağlılık boyutları olarak kabul edilmektedir (Taş, 2017). Devam bağlılığı, işten ayrılma maliyetinin fazla olacağı düşünülerek işte kalmaya devam edilmesi durumudur. Duygusal bağlılık, bireyin çalıştığı kuruma karşı duygusal yakınlık hissetmesi, örgütü benimsemesi ve bütünleşmesini kapsamaktadır

(Güllüoğlu, 2012). Normatif bağlılık, etik ya da moral gerekçelerle örgütte kalma zorunluluğudur (Taş, 2017).

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde Kırbaç (2013) toksik örgütlerde üretkenliğin azalarak işten kaytarmanın arttığı ve bağlılığın azaldığı önermesinde bulunmuştur. Reyhanoğlu ve Akın (2016) toksik liderliğin örgütsel sağlığı olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Green (2014) çalışmasında eğitim örgütlerinde toksik liderliğin özellikleri, göstergeleri ve yaygınlığına odaklanmıştır. Toksik liderlik ile iş stresi (Unur ve Pekerşen, 2017; Zagross ve Jamileh, 2016) ve örgütsel sinizm (Demirel, 2015; Dobbs, 2013) arasında anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Hatta toksik liderlik davranışının, çalışanların performansını düşürdüğü, gruplar arası çatışmayı artırdığı (Wilson-Starks, 2003); iş doyumu ve örgütsel bağlılığı azalttığı (Mehta ve Maheshwari, 2013); tükenmişliği artırdığı (Çetinkaya; 2017) öne sürülmektedir. Örgütsel bağlılık ve bazı olumlu liderlik stilleri arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde; dönüşümcü liderlik (Buluç, 2009; Çakınberk-Demirel, 2010; Demirtaş-Şama, 2016), ruhsal liderlik (Bozkuş ve Gündüz, 2016) gibi liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar eğitim örgütleri bağlamında ele alındığında öğretmenlerin algıları açısından okul yöneticilerinin toksik liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiye yönelik bir incelemenin yapılmadığı görülmüştür. Bu iki değişkenin birlikte ele alınarak incelenmesi alanyazında teorik ve ampirik bir yapı oluşturması bakımından önemli görülmektedir. Dolayısıyla yapılan araştırma ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına bakılarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu temel amaç bağlamında aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılacaktır:

1. Öğretmenlerin toksik liderlik ile örgütsel bağlılık algıları hangi düzeydedir?
2. Demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş ve hizmet yılı) göre:
  - a. Toksik liderlik puanları,
  - b. Örgütsel bağlılık puanları anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Toksik liderlik, örgütsel bağlılığı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem bilgileri, veri toplama araçları ve veri analizine yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, ilkökul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları arasındaki

ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç bağlamında yapılan çalışma, değişkenlerin birlikte değişiminin varlığını ortaya çıkararak bu ilişkinin nasıl olduğunu belirlemeyi hedefleyen korelasyon araştırması kapsamında yürütülmüştür (Karasar, 2009).

### **Evren-Örneklem**

Araştırmanın evrenini, Rize il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenler meydana getirmektedir. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşılmasının zor olması nedeniyle örneklem alım yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmada evrendeki tüm birimlerin, örneğe seçilmesinde eşit bir şansa sahip olması için (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesine ilişkin alanyazın incelendiğinde ise konuya ilişkin farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bryman ve Cramer'e göre (2001) örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ölçekteki madde sayısının en az beş veya on katının alınması gerekmektedir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü bu görüş doğrultusunda belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada Çelebi ve diğ. (2015) tarafından geliştirilen 30 maddeli Toksik Liderlik Ölçeği ile Üstüner'in (2009) geliştirdiği 17 maddeli Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerde en fazla madde sayısı 30 olduğundan araştırmanın ideal örneklem büyüklüğünün 300 ve üzeri olması gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmada veri toplama aracı 291 öğretmene uygulanarak yeterli örneklem büyüklüğü sağlanmıştır. Bu doğrultuda basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre oluşturulan çalışma grubunu Rize il merkezinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 177 kadın (% 60.8) ve 114 erkek (% 39.2) olmak üzere 291 öğretmen oluşmaktadır. Katılımcılar yaş dağılımına göre ele alındığında, 20-30 yaşlarında 113 (% 38.8), 31-40 yaşlarında 127 (% 43.6), 41 ve üzeri ise 51 (% 17.5) öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Medeni durumlarına göre incelendiğinde, evli olan öğretmen sayısının 200 (% 68.7) ve bekar sayısının 91 (% 31.3) olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler branş dağılımına göre incelendiğinde, sınıf öğretmeni branşından 100 (% 34.4) ve diğer branşlarda ise 191 (% 65.6) öğretmenin katıldığı görülmektedir. Hizmet yılı değişkeninde 1-10 yıl arası hizmet veren 158 (% 54.3), 11-20 yıl arası 96 (% 33.0), 21 yıl ve üzeri 37 (% 12.7) öğretmen bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Uygulanan veri toplama aracının ilk kısmında katılımcıların "cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, hizmet yılı" gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik "Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu", ikinci kısmında "Toksik Liderlik Ölçeği", üçüncü kısmında ise "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla Rize il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlere ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılım gönüllük esasına dayalı olarak istekli olan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğretmenlere bizzat



uygulanmıştır. Uygulama sonrası veri toplama araçları incelenmiş ve 291'inin analize uygun olduğu görülmüştür.

**Toksik liderlik ölçeği.** Çelebi ve diğ. (2015) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek, öğretmenlerin toksik lider algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Toksik Liderlik Ölçeğinin bencillik, çıkarıcılık, değer bilmezlik, ve olumsuz ruhsal durum başlıklarından oluşan dört alt boyutu ve 30 maddesi bulunmaktadır. Ölçek formundaki maddeler ise 5'li likert biçimindedir. Beşli likertte; "1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Orta derecede katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar toksik liderlik davranışlarının fazla ya da öğretmenlerin toksik liderlik algılarının yüksek olduğunu belirtirken düşük puanlar az ya da düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında Cronbach Alfa, Spearman Brown ve Guttman güvenilirlik değerleri genel olarak .80'nin üzerinde çıkmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı değer bilmezlik boyutunda .98, çıkarıcılık boyutunda .98, bencillik boyutunda .97, olumsuz ruhsal durum boyutunda ise .96 olmak üzere ölçeğin genel güvenilirliği .99 olarak bulunmuştur. Bunun yanında bu çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve elde edilen değerlerin ( $\chi^2/df = 3.091$ ,  $p < .01$ ), CFI = 0.94, TLI = 0.94, IFI = 0.94, NFI = 0.92, RMSEA = 0.8 ve SRMR = 0.02) kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011).

**Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği.** Araştırma doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ölçmek üzere Üstüner (2009) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği" (ÖİÖBÖ) uygulanmıştır. Ölçek formu 17 maddeden oluşmakta ve tek boyut içermektedir. Ölçek 5'li likert formunda hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireylerin örgütsel bağlılık algısının yüksek düzeyde; düşük puanlar ise örgütsel bağlılık algısının düşük düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise .98'dir. Ayrıca bu çalışma bağlamında ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek için ( $\chi^2/df = 4.365$ ,  $p < .01$ ), CFI = 0.93, TLI = 0.92, IFI = 0.93, NFI = 0.91, RMSEA = 0.10 ve SRMR = 0.03) kabul edilebilir olduğu görülmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilere, SPSS ve AMOS paket programları kullanılarak çeşitli istatistiksel analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgi formlarına bağlı olarak ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılarak betimsel istatistik yapılmıştır. Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algılarının yorumlanmasında standart sapma, aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalamalar yorumlanırken her aralığın eşit olduğu varsayılmış ve puan aralık değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır (Puan aralık değeri =  $(5-1)/5 = 0.80$ ). Elde edilen bu puan aralığına göre aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde çok düşük = 1 - 1.79, düşük = 1.80 - 2.59, orta = 2.60 - 3.39, yüksek = 3.40 - 4.19, çok yüksek = 4.20 - 5.00 olarak belirlenmiştir. Araştırmada

verilerin analizi için kullanılacak testleri belirlemek amacıyla normallik dağılımı ve varyansların homojenliği testlerine bakılmıştır. Parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin eşit aralıklı ölçek ile toplanması, örneklem büyüklüğünün 30'dan fazla olması, verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2009). Bu varsayımlardan hareketle öncelikle verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi için basıklık ve çarpıklık ölçümlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada hesaplanan çarpıklık değerlerinin -0.239 ile 0.905 arasında, basıklık değerlerinin ise -0.627 ile -1.042 arasında olduğu görülmüş ve normal dağılımın sağlandığı belirlenmiştir. Varyansların homojenliğine bakıldığında ise cinsiyet değişkeni açısından değer bilmezlik alt boyutunda ve branş değişkeni açısından örgütsel bağlılıkta varyansların homojen olmadığı görülmüş ve t-testinde yer alan varyansların homojen olmadığı durumdaki t istatistiği yorumlanmıştır. Bununla birlikte yaş değişkeni açısından toksik liderlik ve tüm alt boyutlarında varyansların homojen olmadığı belirlenmiş ve varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan post hoc testlerden Tamhane T2 testi gerçekleştirilmiştir. Yukarıda sözedilen bu değişkenlerin dışında kalan diğer tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ve varyans homojenliğini sağladığı görülmüş ve bu doğrultuda t-Testi ve ANOVA gerçekleştirilmiştir. Ayrıca toksik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon; okul yöneticilerinin toksik liderliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ise regresyon analizi yapılmıştır.

### Bulgular

İlkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılığa yönelik algıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıklarına Yönelik Algıları*

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss
Örgütsel Bağlılık	291	3.27	1.16
Toksik Liderlik	291	2.29	1.23
Değer Bilmezlik	291	2.02	1.16
Çıkarıcılık	291	2.47	1.47
Bencillik	291	2.29	1.24
Olumsuz Ruhsal Durum	291	2.36	1.28

Tablo 1'e göre öğretmenlerin toksik liderlik algılarının ortalamaları boyut bazında değer bilmezlik için  $\bar{X} = 2.02$ ; çıkarıcılık için  $\bar{X} = 2.47$ ; bencillik için  $\bar{X} = 2.29$ ; olumsuz ruhsal durum için  $\bar{X} = 2.36$ 'dır. Toksik liderliğin genel toplamı için ise  $\bar{X} = 2.15$  şeklindedir. Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının en yüksek çıkarıcılık

en düşük değer bilmezlik boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık algı ortalamalarının  $\bar{X} = 3.27$  olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Varyansların Homojenliği Testi		t	SD	p
					F	p			
Toksik Liderlik	Kadın	177	2.21	1.20	1.615	.205	-1.316	289	.189
	Erkek	114	2.40	1.27					
Değer Bilmezlik	Kadın	177	3.27	1.12	5.262	.027	-1.324	220.37	.187
	Erkek	114	3.26	1.22					
Çıkarıcılık	Kadın	177	2.36	1.43	2.392	.123	-1.627	289	.105
	Erkek	114	2.64	1.53					
Bencillik	Kadın	177	2.21	1.23	.862	.354	-1.302	289	.194
	Erkek	114	2.41	1.25					
Olumsuz Ruhsal Durum	Kadın	177	2.32	1.28	.077	.782	-.681	289	.497
	Erkek	114	2.42	1.28					
Örgütsel Bağlılık	Kadın	177	3.27	1.12	2.016	.157	.058	289	.954
	Erkek	114	3.26	1.22					

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin algıları toksik liderlik ölçeğinin toplamı [ $t_{(289)} = -1.316$ ;  $p > .05$ ], değer bilmezlik [ $t_{(220.37)} = -1.324$ ;  $p > .05$ ], çıkarıcılık [ $t_{(289)} = -1.627$ ;  $p > .05$ ], bencillik [ $t_{(289)} = -1.302$ ;  $p > .05$ ], olumsuz ruhsal durum [ $t_{(289)} = -0.681$ ;  $p > .05$ ] boyutları ve örgütsel bağlılık ölçeğinin toplamı [ $t_{(289)} = 0.058$ ;  $p > .05$ ] için cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algıları benzer şekilde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yaş değişkeni açısından fark gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Yaş	n	X	Ss	V.K	K.T	SD	K.O	F	p	LSD
Örgütsel Bağlılık	20-30	113	3.01	1.21	GA	14.37	2	7.187	5.502	.005	3>1
	31-40	127	3.37	1.12	Gİ	376.17	288	1.306			2>1
	41 üst	51	3.59	1.05	Toplam	390.54	290				
Varyansların Homojenliği Testi							Levene=2.067		p=0.128		

Not. V.K: Varyansın Kaynağı; K.T: Kareler Toplamı; K.O: Kareler Ortalaması; G.A: Gruplar Arası; G.İ: Gruplar İçi

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin algıları örgütsel bağlılık [ $F_{(288)} = 5.502$ ;  $p < .01$ ] için yaş değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algularına bakıldığında 31-40 ve 41 üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algularının 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algularından yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütsel bağlılık algularının arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin toksik liderlik algularının yaş değişkeni açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Yaş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Toksik Liderlik İle Alt Boyutlarına Yönelik Algularına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Yaş	N	X	Ss	Varyansların Homojenliği Testi		F	p	Tamhane T2
					Levene	p			
Toksik Liderlik	20-30	113	2.57	1.30	7.463	.001	5.99	003	1>2
	31-40	127	2.17	1.17					
	41-50	51	1.92	1.04					
Değer Bilmezlik	20-30	113	2.28	1.25	9.312	.000	5.20	006	1>3
	31-40	127	1.90	1.13					
	41-50	51	1.72	0.92					
Çıkarıcılık	20-30	113	2.81	1.57	7.132	.001	5.70	004	1>2
	31-40	127	2.33	1.39					
	41-50	51	2.06	1.25					
Bencillik	20-30	113	2.54	1.34	5.336	.005	4.88	008	1>3
	31-40	127	2.19	1.16					
	41-50	51	1.94	1.05					
Olumsuz Durum	20-30	113	2.64	1.38	5.470	.005	5.86	003	1>3
	31-40	127	2.25	1.20					
	41-50	51	1.96	1.06					

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin algıları toksik liderlik ölçeğinin toplamı [ $F_{(288)} = 5.99$ ;  $p < .05$ ], değer bilmezlik [ $F_{(288)} = 5.20$ ;  $p < .05$ ], çıkarıcılık [ $F_{(288)} = 5.70$ ;  $p < .05$ ], bencillik [ $F_{(288)} = 4.88$ ;  $p < .05$ ], olumsuz ruhsal durum [ $F_{(288)} = 5.86$ ;  $p < .05$ ] alt boyutları için yaş değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını değerlendirmek için kullanılan Tamhane T2 testi sonuçlarına göre toksik liderlik ölçeğinin toplamı ve tüm boyutlarında 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algıları diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe toksik liderlik algılarının azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algılarının medeni durum değişkeni açısından fark olup olmadığını değerlendirmek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Medeni Durum Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılık Algularına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Varyansların Homojenliği Testi		t	SD	p
					F	p			
Toksik Liderlik	Evli	200	2.24	1.20	1.893	.170	-0.995	289	.321
	Bekar	91	2.39	1.28					
Değer Bilmezlik	Evli	200	1.98	1.15	1.109	.293	-0.799	289	.425
	Bekar	91	2.10	1.19					
Çıkarıcılık	Evli	200	2.42	1.44	1.728	.190	-0.988	289	.324
	Bekar	91	2.60	1.54					
Bencillik	Evli	200	2.22	1.20	2.757	.098	-1.357	289	.176
	Bekar	91	2.44	1.32					
Olumsuz Ruhsal Durum	Evli	200	2.33	1.27	0.275	.601	-0.640	289	.523
	Bekar	91	2.43	1.31					
Örgütsel Bağlılık	Evli	200	3.29	1.18	0.265	.607	0.459	289	.647
	Bekar	91	3.22	1.13					

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin algıları toksik liderlik ölçeğinin toplamı [ $t_{(289)} = -0.995$ ;  $p > .05$ ], değer bilmezlik [ $t_{(289)} = -0.799$ ;  $p > .05$ ], çıkarıcılık [ $t_{(289)} = -0.988$ ;  $p > .05$ ], bencillik [ $t_{(289)} = -1.357$ ;  $p > .05$ ], olumsuz ruhsal durum [ $t_{(289)} = -0.640$ ;  $p > .05$ ] ve örgütsel bağlılık ölçeği [ $t_{(289)} = 0.459$ ;  $p > .05$ ] için medeni durum değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre evli ve bekar öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algıları benzerdir.

Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının branş değişkeni açısından fark gösterip göstermediğini değerlendirmek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Branş Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Varyansların		t	SD	p																																																																						
					Homojenliği Testi																																																																										
					F	P																																																																									
Toksik Liderlik	Sınıf	100	2.32	1.24	0.437	.509	0.398	289	.691																																																																						
	Branş	191	2.26	1.22						Değer Bilmezlik	Sınıf	100	2.04	1.18	0.035	.852	0.240	289	.810		Branş	191	2.01	1.16	Çıkarıcılık	Sınıf	100	2.54	1.49	0.291	.590	0.523	289	.601		Branş	191	2.44	1.47	Bencillik	Sınıf	100	2.32	1.23	0.072	.789	0.345	289	.730		Branş	191	2.27	1.25	Olumsuz Ruhsal Durum	Sınıf	100	2.40	1.33	2.663	.104	0.372	289	.710		Branş	191	2.34	1.26	Örgütsel Bağlılık	Sınıf	100	2.40	1.33	4.366	.038	0.746	183.60	.457
Değer Bilmezlik	Sınıf	100	2.04	1.18	0.035	.852	0.240	289	.810																																																																						
	Branş	191	2.01	1.16						Çıkarıcılık	Sınıf	100	2.54	1.49	0.291	.590	0.523	289	.601		Branş	191	2.44	1.47	Bencillik	Sınıf	100	2.32	1.23	0.072	.789	0.345	289	.730		Branş	191	2.27	1.25	Olumsuz Ruhsal Durum	Sınıf	100	2.40	1.33	2.663	.104	0.372	289	.710		Branş	191	2.34	1.26	Örgütsel Bağlılık	Sınıf	100	2.40	1.33	4.366	.038	0.746	183.60	.457		Branş	191	2.34	1.26										
Çıkarıcılık	Sınıf	100	2.54	1.49	0.291	.590	0.523	289	.601																																																																						
	Branş	191	2.44	1.47						Bencillik	Sınıf	100	2.32	1.23	0.072	.789	0.345	289	.730		Branş	191	2.27	1.25	Olumsuz Ruhsal Durum	Sınıf	100	2.40	1.33	2.663	.104	0.372	289	.710		Branş	191	2.34	1.26	Örgütsel Bağlılık	Sınıf	100	2.40	1.33	4.366	.038	0.746	183.60	.457		Branş	191	2.34	1.26																									
Bencillik	Sınıf	100	2.32	1.23	0.072	.789	0.345	289	.730																																																																						
	Branş	191	2.27	1.25						Olumsuz Ruhsal Durum	Sınıf	100	2.40	1.33	2.663	.104	0.372	289	.710		Branş	191	2.34	1.26	Örgütsel Bağlılık	Sınıf	100	2.40	1.33	4.366	.038	0.746	183.60	.457		Branş	191	2.34	1.26																																								
Olumsuz Ruhsal Durum	Sınıf	100	2.40	1.33	2.663	.104	0.372	289	.710																																																																						
	Branş	191	2.34	1.26						Örgütsel Bağlılık	Sınıf	100	2.40	1.33	4.366	.038	0.746	183.60	.457		Branş	191	2.34	1.26																																																							
Örgütsel Bağlılık	Sınıf	100	2.40	1.33	4.366	.038	0.746	183.60	.457																																																																						
	Branş	191	2.34	1.26																																																																											

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin algıları toksik liderlik ölçeğinin toplamı [ $t_{(289)} = 0.398$ ;  $p > .05$ ], değer bilmezlik [ $t_{(289)} = 0.240$ ;  $p > .05$ ], çıkarıcılık [ $t_{(289)} = 0.523$ ;  $p > .05$ ], bencillik [ $t_{(289)} = 0.345$ ;  $p > .05$ ], olumsuz ruhsal durum [ $t_{(289)} = 0.372$ ;  $p > .05$ ] alt boyutları ve örgütsel bağlılık ölçeği [ $t_{(183.60)} = 0.746$ ;  $p > .05$ ] için branş değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre branş değişkeninde sınıf ve branş öğretmenlerinin toksik liderlik algılarının benzer olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algılarında hizmet yılı değişkeni açısından fark gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Hizmet Yılı Açısından Öğretmenlerin Toksik Liderlik ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Hizmet Yılı	N	X	Ss	Varyansların		F	p
					Homojenliği Testi			
					Levene	p		
Toksik Liderlik	1-10	158	2.37	1.22	2.25	.107	1.58	.207
	11-20	96	2.26	1.26				
	21üzeri	37	1.98	1.12				

(devam ediyor)

Tablo 7 (devam)

	Hizmet Yılı	N	X	Ss	Varyansların Homojenliği Testi		F	p
					F	p		
Değer Bilmezlik	1-10	158	2.08	1.17	2.93	.055	1.08	.340
	11-20	96	2.03	1.22				
	21üzeri	37	1.76	1.00				
Çıkarıcılık	1-10	158	2.60	1.50	2.15	.118	1.77	.172
	11-20	96	2.39	1.46				
	21üzeri	37	2.13	1.36				
Bencillik	1-10	158	2.37	1.25	2.04	.131	1.27	.281
	11-20	96	2.27	1.26				
	21üzeri	37	2.01	1.09				
Olumsuz Ruhsal Durum	1-10	158	2.45	1.31	1.77	.171	1.70	.184
	11-20	96	2.34	1.27				
	21üzeri	37	2.02	1.15				
Örgütsel Bağlılık	1-10	158	3.15	1.17	1.27	.282	2.86	.059
	11-20	96	3.32	1.15				
	21veüzeri	37	3.64	1.065				

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin algıları toksik liderlik ölçeğinin toplamı [ $F_{(288)} = 1.58$ ;  $p > .05$ ], değer bilmezlik [ $F_{(288)} = 1.08$ ;  $p > .05$ ], çıkarıcılık [ $F_{(288)} = 1.77$ ;  $p > .05$ ], bencillik [ $F_{(288)} = 1.27$ ;  $p > .05$ ], olumsuz ruhsal durum [ $F_{(288)} = 1.70$ ;  $p > .05$ ] ve örgütsel bağlılık ölçeği [ $F_{(288)} = 2.86$ ;  $p > .05$ ] için hizmet yılı değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre 1-10, 11-20 ve 21 üzeri yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algıları benzer şekilde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin toksik liderlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek üzere korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

*Toksik Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Toksik Liderlik	Değer Bilmezlik	Çıkarıcılık	Bencillik	Olumsuz Ruhsal Durum	Örgütsel Bağlılık
Toksik Liderlik	1					
Değer Bilmezlik	.921**	1				
Çıkarıcılık	.945**	.913**	1			
Bencillik	.954**	.830**	.876**	1		
Olumsuz Ruhsal Durum	.947**	.844**	.864**	.879**	1	
Örgütsel Bağlılık	-.750**	-.748**	-.765**	-.675**	-.715**	1

\*\* $p < .001$

Tablo 8'e bakıldığında toksik liderlik ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir [ $r = -.750$ ,  $p < .01$ ]. Toksik liderliğin alt boyutları ile örgütsel bağlılığın geneli arasındaki ilişki incelendiğinde değer bilmezlik [ $r = -.748$ ,  $p < .01$ ], çıkarıcılık [ $r = -.765$ ,  $p < .01$ ], bencillik [ $r = -.675$ ,  $p < .01$ ] ve olumsuz ruhsal durum [ $r = -.715$ ,  $p < .01$ ] boyutları ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Öğretmen algılarına gre toksik liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemek için gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

*Toksik Liderliğin Örgütsel Bağlılığa Yönelik Etkisi*

Değişken		B	Standart Hata	B	t	P
Toksik Liderlik	Sabit	4.943	.091		54.215	.000
	Örgütsel Bağlılık	-.733	.035	-.775	-20.843	.000
		R=.775		R <sup>2</sup> =.601	F <sub>(1,248)</sub> =434.45	p=.000

Tablo 9'a bakıldığında toksik liderlik davranışının örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. [ $R = .775$ ,  $R^2 = .601$ ,  $F_{(1,249)} = 434.45$ ,  $p = .000$ ]. Bunun yanında toksik liderlik örgütsel bağlılığa ilişkin toplam varyansın % 60'ını açıklamaktadır. Elde edilen bu bulgulara göre toksik liderlik davranışının örgütsel bağlılığın önemli bir yordayıcısının olduğu söylenebilir.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına yönelik toksik liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin ve bu değişkenlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, hizmet yılı) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında sırasıyla öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algıları ile demografik değişkenler açısından fark olup olmadığı, öğretmenlerin toksik liderlik ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki, toksik liderliğin örgütsel bağlılığı yordama derecesi incelenmiştir.

Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının genel toplamının görece düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin toksik davranış algılarının "katılmıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Dobs (2013), Demirel (2015) ve Çetinkaya'nın (2017) yaptıkları araştırmalarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin toksik liderlik algıları boyutlar bazında incelendiğinde ise en yüksek çıkarıcılık, en düşük değer bilmezlik boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler okul müdürlerinin kendisine getirisi olan kişilere ayrıcalıklı davrandığını, kişisel çıkarlarına önem verdiğini, kendi başarısızlıklarını çalışanlarına yüklediğini, keyfi davranış ve kararları olduğunu düşünmektedir. Genel olarak



değerlendirildiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderliklerine yönelik algılarının düşük düzeyde olmasına rağmen çıkarıcılık ve olumsuz ruh hallerini bencillik ve değer bilmezliğe göre daha çok gösterdikleri yorumunda bulunulabilir. Bu bulgudan hareketle bazı ulusal çalışmaların sonuçları açısından karşılaştırılmıştır. Çetinkaya (2017) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin, bencillik ve olumsuz ruh hallerini , çıkarıcılık ve değer bilmezliğegöre daha çok gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Demirel (2015) ise en yüksek ortalamanın olumsuz ruhsal durum boyutunda ve en düşük ortalamanın ise değer bilmezlik boyutunda olduğunu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin ise örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde ( $\bar{X}=3.27$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuç Çakmak ve Arabacı (2017); Kaya, Balay ve Tınaz (2014); Şahin ve Kavas'ın (2016) araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet, medeni durum, branş ve hizmet yılı değişkenleri bağlamında farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dobbs (2013) cinsiyet değişkeni açısından ve Çetinkaya (2017) cinsiyet, medeni durum, branş ve hizmet yılı değişkeni açısından yaptığı araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulgulardan değişik olarak Chua ve Murray (2015) cinsiyet değişkeni ve Demirel (2015) ise cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma kapsamında yer alan başka bir bulgu ise toksik liderlik ölçeğinin toplamı ve tüm boyutlarında 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarının, 31-40 ve 41 üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğudur. Bu bulgudan farklı olarak Demirel (2015) ve Çetinkaya (2017) araştırmalarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Örgütsel bağlılık demografik değişkenler açısından incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularını Selvitopu ve Şahin'in (2013) çalışmaları destekler niteliktedir. Bu bulgulardan farklı olarak Çoban (2010) ve Ağiroğlu-Bakır (2013) tarafından yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının erkek öğretmenlerinkine göre daha düşük olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak Riehl ve Sipple (1996) kadın öğretmenlerin okullarına daha bağlı olduklarını ve okul ile ilgili çalışmalara daha fazla zaman ayırdıklarını bulgulanmışlardır. Angle ve Perry'nin (1981) çalışma bulguları da kadınların erkeklerden daha fazla örgütsel bağlılığa sahip oldukları yönündedir. Çalışmada, öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel bağlılık algılarına bakıldığında ise 31-40 ve 41 üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin algılarının, 20-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre yüksek düzeyde bulgulanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yaşları ilerledikçe toksik liderlik algılarının azaldığı, örgütsel bağlılık algılarının ise arttığı söylenebilir. Bunun yanında Karacaoğlu ve Güney (2010) örgütsel bağlılıkta yaş değişkeni açısından fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Salami (2008) araştırmasında yaşlı olanların genç olanlara göre kurumlarına daha bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel bağlılık algıları medeni durum değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Bu sonuçları Ağiroğlu-Bakır (2013) ve Atik'in (2012) çalışmaları desteklemektedir. Bu bulguya göre evli ve

bekar öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algıları benzerdir. Bu çalışmalardan farklı şekilde sonuçlanan çalışmalar da mevcuttur. Mutlu (2013), evli öğretmenlerin bekar olanlara göre örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Salami (2008) evli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel bağlılık algıları branş değişkeni açısından istatistiksel anlamda farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla sınıf ve branş öğretmenlerinin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algılarının benzer olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar (Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2014; Atik, 2012) olduğu gibi aksi şekilde sonuçlanan çalışmalar (Kaya, Balay ve Tınaz, 2014) da bulunmaktadır. Hizmet yılı değişkenine göre 1-10, 11-20 ve 21 üzeri yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin toksik liderlik ve örgütsel bağlılık algıları benzer şekilde gerçekleşmiştir. Mutlu (2013) ve Ağiroğlu-Bakır'ın (2013) çalışmaları benzer şekilde bulgulara sahiptir. Hizmet yılı değişkeni incelendiğinde anlamlı derecede farklılık saptanan çalışmalar (Atik, 2012; Ertürk ve Aydın, 2016) da vardır. Çoban (2010) tarafından yapılan çalışmada 21 yıl ve üstü hizmet yılındaki öğretmenlerin daha az hizmet yılı olan öğretmenlere oranla okullarına daha bağlı oldukları ve dolayısıyla kıdem arttıkça bağlılığın da artacağı şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır. Selvitopu ve Şahin (2013) ile Çağlar'ın (2013) çalışmalarında ise hizmet yılı çok olan öğretmenlerin hizmet yılı az olanlara göre kurumlarına daha fazla bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tsui ve Cheng (1999) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça örgütsel bağlılıklarının da artış gösterdiğini bulgulamışlardır.

Araştırmanın genel amacına yönelik çıkan sonuç ise toksik liderlik ile örgütsel bağlılık arasında ve toksik liderliğin bileşenleri ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönde güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin toksik liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını düşürmektedir. Çıkan bu sonuç uluslararası alan yazında yer alan Mehta ve Maheshwari'nin (2013) araştırmasıyla benzer bulgulara sahiptir. Yalçınsoy ve Işık (2018) ise toksik liderliğin örgütsel bağlılığı azaltarak işten ayrılma niyetini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen diğer bir önemli bulgu ise toksik liderlik davranışının örgütsel bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğudur. Bir örgütte örgütsel bağlılığın yüksek olması çalışanların performansını, iş doyumunu ve örgütsel verimliliğini arttıran bir durumdur (Erdem, 2007). Dolayısıyla bir örgütün verimliliği, çalışanların performansı ve iş doyumunu açısından toksik liderlik olumsuz bir değişken olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin bağlılıklarını arttırmak için öncelikle onlarla açık ve etkili iletişim kurabilmelidir. Öğretmenleri alınacak kararlara dahil ederek başarı ve başarısızlık durumlarında sorumluluğu paylaşabilmelidir. Okul yöneticilerinin, okulun başarısını ve verimliliğini kişisel çıkarlarından önde tutması ve öğretmenler arasında ayırım yapmaması önerilmektedir. Araştırmacılara yönelik daha sonra yapılacak çalışmalarda toksik liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelerken ortaöğretim kurumları ve ilçe okullarını

örneklem olarak almaları önerilmektedir. Bu bağlamda uygulamada farklı sonuçlar ortaya çıkabilir. Ayrıca aynı çalışmanın karma yöntem kullanılarak da yapılabileceği düşünülmektedir. Son olarak, örgütsel bağlılık iş doyumuyla ilişkili bir kavram olduğu için okul yöneticilerinin toksik liderlikleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin de incelenmesi önerilebilir.

### Kaynakça

- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden elde edilmiştir. \(Tez No. 333813\)](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden%20elde%20edilmiştir.%20(Tez%20No.%20333813))
- Angle, H. L., and Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Ashforth, B. E. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations*, 47, 755-779.
- Aslan, M., ve Ağiroğlu- Bakır, A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 25, 189-206.
- Atik, S. (2012). *İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden elde edilmiştir. \(Tez No. 326661\)](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden%20elde%20edilmiştir.%20(Tez%20No.%20326661))
- Aubrey, D.W. (2012). *The effect of toxic leadership*. Pennsylvania, PA: U.S. Army War College.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozkuş, K. ve Gündüz, Y. (2016). Ruhsal liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin modellenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 405-420.
- Bryman, A., and Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with spss release on for windows*. Philadelphia, PA: Routledge.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Bası). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chua, S. M. Y., and Murray, D. W. (2015). How toxic leaders are perceived: Gender and information-processing. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(3), 292-307.
- Çağlar, Ç. (2013). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 260-273.
- Çakınberk, A. ve Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 103-119.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No. 481780)
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No. 440010)
- Demirtaş, E. ve Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 275-298.
- Dobbs, J. M. (2013). *The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism* (Unpublished doctoral dissertation). University of San Diego, ABD.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Elazığ il merkezindeki hastaneler üzerinde bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 63-79.
- Frost, P. J. (2004). Handling toxic emotions: New challenges for leaders and their organization. *Organizational Dynamics*, 33(2), 111-127.

- Gardner, H. E., and Laskin, E. (2011). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York, NY: Basic Books.
- Goldman, A. (2006). High toxicity leadership: Borderline personality disorder and the dysfunctional organization. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 733-746.
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi, *Ege Academic Review*, 2(1), 37-55.
- Güllüoğlu, Ö. (2012). *Örgütsel iletişim, iş doyumunu ve kurumsal bağlılık*. Konya: Eğitim Akademi.
- Heppell, T. (2011). Toxic leadership: Applying the Lipman-Blumen model to political leadership. *Representation*, 47(3), 241-249.
- Hu, L., and Bentler, M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Karacaoğlu, K. ve Güney, Y. S. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği. *Öneri Dergisi*, 9(34), 137-153.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A., Balay, R. ve Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 79-97.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: what it is, how it happens, why it matters*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 350919)
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Edition). New York, NY and London: The Guilford Press.
- Kusy, M., and Holloway, E. (2009). *Toxic workplace: Managing toxic personalities and their systems of power*. ABD: John Wiley & Sons.
- Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians-and how we can survive them*. USA: Oxford University Press.

- Lipman-Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. *Ivey Business Journal*, 69(3), 1-40.
- Mehta, S., and Maheshwari, G. C. (2013). Consequence of toxic leadership on employee job satisfaction and organizational commitment. *The Journal Contemporary Management Research*, 2, 1-23.
- Meyer, J. P., and Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace*. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=WPQoCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=WPQoCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Mutlu, N. (2013). *Öğretmenlere göre psikolojik yıldırmanın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden\\_elde\\_edilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden_elde_edilmiştir). (Tez No. 357104)
- Noraazian, B. O., and Khalip, B. M. (2016). A three component conceptualization of organizational commitment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 6(12), 16-23. doi: 10.6007/IJARBS/v6-i12/2464.
- Nothouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (fifth edition). SAGE Publications. Inc.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Padilla, A., Hogan, R., and Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(2007), 176-194. doi: 10.1016/j.leaqua.2007.03.001.
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, 84(4), 67-71.
- Reyhanoğlu, M. ve Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Riehl, C., and Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climates, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Salami, S. O. (2008). Demographic and psychological factors predicting organizational commitment among industrial workers. *The Anthropologist*, 10(1), 31-38. doi:10.1080/09720073.2008.11891026.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale* (Unpublished master thesis). Maryland University, ABD.
- Selvitopu, A. ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.

- Sünkür-Çakmak, M. ve Bakır-Arabacı, İ. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 890-909.
- Şahin, R. ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma: Bayat örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taş, A. (2017). Örgütsel davranış ve yönetimi. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu, (Ed.), *İş doyumunu ve örgütsel bağlılık içinde* (s. 421- 446). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavanti, M. (2011). Managing toxic leaders: Dysfunctional patterns in organizational leadership and how to deal with them. *Human Resource Management*, 6(83), 127-136.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43, 178-190.
- Tsui, K. S., and Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268. doi: 10.1076/edre.5.3.249.3883.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara.
- Unur, K. ve Pekerşen, Y. (2017). İş stresi ile toksik davranışlar arasındaki ilişki: Aşçılar üzerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(1), 108-129.
- Uygur, A. (2009). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık*. Ankara: Barış Platin Kitabevi.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Westport, CT. Quorum Books.
- Williams, D. F. (2005). *Toxic leadership in the u.s. army* (Unpublished master thesis). U.S. Army War College, ABD.
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). *Toxic leadership*. *Transleadership, Inc.* Retrieved from <http://www.transleadership.com/ToxicLeadership.pdf>.
- Yalçınsoy, A. ve Işık M. (2018). Toksik liderlik ile örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisine yönelik bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(3), 1016-1025.
- Zagross, H., and Jamileh, Z. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84-89.





## An Examination of the Relationship Between Toxic Leadership Behaviors of School Administrators and Teachers' Organizational Commitment

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	05.03.2018	03.12.2019	03.13.2019

**Gökhan Kahveci** <sup>1</sup>

Recep Tayyip Erdoğan University

**Elif Bahadır** <sup>2</sup> and **İlknur Karagül Kandemir** <sup>3</sup>

Ministry of National Education

### Abstract

By doing this research, it is aimed to reveal the relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and teachers' organizational commitment. 291 teachers have attended in the research who are in primary and secondary schools in Rize within the scope of correlation research, one of the scan relational approaches. In this research, to gather data which is used for determining demographic information of the teachers, "Teachers' organizational commitment scale", "Toxic leadership scale" and "Occupational Information form" are used. While analyzing data, correlation analysis, regression analysis, t-Test, One Way Analysis Of Variance (ANOVA), U Test of Mann Whitney, H Test of Kruskal Wallis are used. At the end of the research, it is concluded that teachers' perceptions of toxic leadership are low and levels of organizational commitment are medium. On the other hand, it is detected that a meaningful high level negative relationship between these two variables. While teachers' perceptions of toxic leadership and organizational commitment differ according to the age variable, it is observed that it does not differ according to these variables such as gender, marital status, branch and years of service. Besides, it is revealed that toxic leadership behavior is an important conclusive of organizational commitment.

**Keywords:** School administrator, teacher, toxic, toxic leadership, commitment, organizational commitment.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Asst. Prof. Dr, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6753-3395>

<sup>2</sup>Teacher, E-mail: elifkan.89@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1154-5853>

<sup>3</sup>Teacher, E-mail: ilknur.ozelegtm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4977-1266>



## **Purpose and Significance**

The aim of this research is to reveal the relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and teachers' organizational commitment according to the perceptions of the teachers who serve in primary and secondary schools and to determine whether it differs in terms of demographic variables of school administrators' toxic leadership behaviors and organizational commitment levels. To achieve this basic purpose, the following objectives will be used:

1. Is there a difference between toxic leadership and organizational commitment in terms of demographic variables? (gender, age, marital status, serving year, branch etc.)
2. Does toxic leadership lead organizational commitment?

When the studies conducted in this field are observed in the context of educational organizations, it is important to see that the relationship between the school leadership's toxic leadership behaviors and teachers' commitment has not been examined. So the examination of these two variables taken together is very important to create theoretical and experimental structure in this field.

## **Method**

This research aims to determine the relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and teachers' organizational commitment according to the perceptions of teachers serving in primary and secondary schools. For this purpose, this study is carried out within the scope of correlation research which is one of the scan relational approaches aiming to determine the relationship between the variables and to reveal the changes. The study group of this research is formed by 177 Women (60.8 %) and 114 men (39.2 %), total 291 teachers serving in primary and secondary schools in Rize. The tool used for collecting data for the research consists of three sections. In first section, "personal and professional information form" which is used to determine the demographic information of participants such as "gender, age, marital status, branch, years of service", in second section, "Toxic Leadership Scale" and in third section, "Organizational Commitment Scale" are used. For data analysis, various statistical analysis are made by using package programs SPSS 23 and AMOS 23. Descriptive statistics are done by utilising average, standard deviation, frequency and percentage regarding teachers' personal and professional information forms. Interpreting the teachers' perceptions of toxic leadership and organizational commitment, standard deviation and arithmetic average values are benefited. To determine whether there is a difference on the teachers' perceptions of toxic leadership and organizational commitment in terms of the variables such as gender, age, marital status and service year, T-Test from parametric tests depending on the assumption of normality, One Way Analysis Of Variance (ANOVA) are used; in cases where the normality of the distribution is not ensured, Mann Whitney's U test and Kruskal Wallis's H test, which are through the non-parametric tests, are used. A correlation analysis is done to determine the relationship

toxic leadership and organizational commitment according to teachers' perceptions. Furthermore, a regression analysis was practised to reveal the effects of toxic leadership behaviors of school administrators on organizational commitment.

### Results

Grand total of teachers' toxic leadership perceptions are observed to be low ( $\bar{X}=2.15$ ). When teachers' toxic leadership perceptions are examined according to the dimensions, it is concluded that the highest self-seeking is ( $\bar{X}=2.47$ ), and the lowest unappreciativeness is ( $\bar{X}=2.02$ ). Teachers' organizational commitment perceptions are observed to be medium ( $\bar{X}=3.27$ ). It is concluded that teachers' toxic leadership and organizational commitment perceptions do not differ in terms of gender, marital status, branch, and service years. It is observed that the teachers' perceptions in 20-30 age group is higher than those in 31-40 and 41 + age group in toxic leadership scale and in all dimensions. When examined according to the demographic variants, organizational commitment is observed not to differ in gender variant. In the study, with respect to teachers' organizational commitment perception according to age variant, teachers' perceptions in 31-40 and 40 + age group are observed to be higher than those in 20-30 age group. Organizational commitment perception shows no difference in terms of marital status statically. Organizational commitment perception shows no difference in terms of branch statically. Considering this finding, form teachers' and branch teachers' toxic leadership and organizational commitment perceptions are observed to be alike. As for service year, toxic leadership and organizational commitment perceptions of teachers, having 1-10, 11-20 and 21 + service years, take place similarly. The result of general aim of study is that it is found that between toxic leadership and organizational commitment, and between toxic leadership dimensions and organizational commitment have a negative high and meaningful relationship. Therefore, school administrators' toxic leadership behaviors lower the teachers' organizational commitments.

### Discussion and Conclusions

It has been found that the teachers' overall collective perception of toxic leadership ( $\bar{X}=2.15$ ) is lower. This result is in line with the researches done by Dobs (2013), Demirel (2015) and Cetinkaya (2017). When teachers' perceptions of toxic leadership are examined in dimensions, the result is that the highest value is the benefit and the lowest value is the level of ignorance. In his work, Cetinkaya (2017) reached the conclusion that school principals exhibited more selfishness and negative mood behaviors than self-interest and invaluable behaviors they did. Demirel (2015) concludes that the highest average is in the negative mental state and the lowest is in the value domain. Teachers' perceptions of organizational commitment are moderate, which is parallel to the results of the (Çakmak and Arabacı, 2017; Kaya, Balay and Tınaz, 2014; Şahin and Kavas, 2016) researches. It has been reached that teachers' perceptions of toxic leadership and organizational commitment do not differ in terms of gender, marital status, branch and service years variables. The findings of Dobs (2013) in terms of gender change and Cetinkaya's (2017) gender, marital status,

branch and years of service variables support this finding. Unlike these findings, Chua and Murray differed significantly in terms of gender change and Demirel in terms of gender and marital status change. Other finding that is obtained is the sum of the toxic leadership scale and teachers the perceptions of all sizes in the age group 20-30 is higher than 31-40 and 41 and above age group teachers' perceptions. Unlike this finding, Demirel (2015) and Çetinkaya (2017) could not find any significant difference according to the age variable. When organizational commitment is examined in terms of demographic variables, it is observed that it does not change according to the gender variable. Selvitopu and Şahin's (2013) researches are also supporting these study findings. Distinctively these findings, Çoban (2010) and Ağıroğlu-Bakır (2013) have reached the finding that male teachers have higher organizational commitment levels than female teachers. In that research, when the age variable of organizational commitment is observed according to teachers perceptions, the perceptions of those who are in 31-40 and 41-above age groups are higher than those who are in 20-30 age group. Besides, Karacaoğlu and Güney (2010) have reached that there is no difference in organizational commitment in terms of age variable. Perceptions of organizational commitment do not differ in terms of marital status variable in a statistical sense. Ağıroğlu-Bakır (2013) and Atik's (2012) studies support these results. Mutlu (2013) has specified that married teachers have a higher organizational commitment than single teachers. Perceptions of organizational commitment do not differ in a statistical sense in terms of branch variable. There are studies supporting this finding (Atik, 2012; Aslan and Ağıroğlu-Bakır, 2014) and there are studies that don't support it as well. (Kaya et al., 2014) 10, 11-20 and over 21 years of teachers' perceptions of toxic leadership and organizational commitment are similar according to serving year variable. Mutlu (2013) and Ağıroğlu-Bakır's (2013) studies have similar findings. There are also studies (Atik, 2012; Ertürk and Aydın, 2016) which have significant differences when they are examined in terms of years of service. Çoban (2010) has revealed that compared to teachers with less service years, those teachers who have been serving 21 or more years are more connected to their organizations and thus, loyalty will increase as seniority increases. . In another study, according to Selvitopu and Şahin (2013); Çağlar (2013) it is obtained that compared to teachers with less service years, those teachers who have been serving more are more connected to their institutions. Devoted to the general purpose of the research, there is a significant negative high level relationship between toxic leadership and organizational commitment and the dimensions of toxic leadership and organizational commitment. Consequently, toxic leadership behaviors of school administrators reduce teachers' organizational commitment. This finding resembles Mehta and Maheshwari's (2013) research which takes place in international literature. Mehta and Maheshwari (2013) found a negative significant relationship between job satisfaction and organizational commitment with toxic leadership behavior. Another important finding which is obtained is that toxic leadership behavior is an important predictor of organizational commitment.





## Birinci Heyet-i İlmiye ve Çalışma Esasları

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	10.2.2019	25.3.2019	26.3.2019

Engin Deniz Tanır <sup>1</sup> ve Cengiz Aslan <sup>2</sup>

Ankara Üniversitesi

### Öz

Eğitim sorunlarının dönemin eğitimcilerinin düşünce ve deneyimlerinden yararlanarak tartışılıp karara bağlandığı ve eğitim politikalarının belirlendiği Heyet-i İlmiye toplantıları, Cumhuriyetin ilanından birkaç ay öncesinden başlamak üzere 1926 yılına kadar üç kez yapılmıştır. 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihlerinde yapılan Birinci Heyet-i İlmiye toplantısını konu edinen bu çalışma toplantıya kimlerin katıldığını, toplantıda hangi komisyonların oluşturulduğunu, komisyonların çalışma biçimini, komisyonlarda görüşülen konuları ve alınan kararları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihsel araştırmadır ve verileri belge incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu doğrultuda, Hâkimiyet-i Milliye, Anadolu'da Yenigün, İkdâm ve Vatan gazetelerinin Birinci Heyet-i İlmiye toplantılarına ilişkin Haziran-Ağustos aylarında yayımladıkları yazılar incelenmiştir. Toplantıya katılanların isimleri, kurumları ve görevleri belirlenirken, bu isimlerin tamamının hangi kurumu temsil ettiği ve kaç kişinin toplantıya katıldığı bilgisi kesin olarak verilememektedir. Heyetin eğitime ilişkin geniş gündem maddeleri Maarif Vekâleti tarafından Heyet-i İlmiye'nin toplanmasından önce belirlenmiş ve gündem maddelerinin tamamı görüşülmüştür. Heyet-i İlmiye üyeleri, 15-21 kişiden oluşan komisyonlarda çalışmış ve üyeler çoğunlukla birden fazla komisyonda yer almıştır.

*Anahtar sözcükler:* Birinci Heyet-i İlmiye, Birinci Heyet-i İlmiye komisyonları, Maarif Vekâleti.

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, E-posta: enginarius@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4253-6156>

<sup>2</sup>Öğr. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, E-posta: cngzaslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3710-9838>

Cumhuriyetin kuruluş sürecinde eğitim alanında yapılan çalışmalardan başta gelenleri Maarif Kongresi ve Heyet-i İlmiye toplantılarıdır. Heyet-i İlmiye toplantıları, Ankara'da, Cumhuriyetin ilanından birkaç ay öncesinden başlamak üzere 1926 yılı başlarına kadar üç kez yapılmıştır. Birinci Heyet-i İlmiye, 15 Temmuz-15 Ağustos 1923; İkinci Heyet-i İlmiye, 23 Nisan-1 Mayıs 1924; Üçüncü Heyet-i İlmiye ise 26 Aralık 1925-8 Ocak 1926 tarihlerinde toplanmıştır.

Heyet-i İlmiye, Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatına bağlı bir oluşumdur. Vekâletin 1923 yılı yapılanmasında, teşkilat yapısı bilimsel ve yönetsel olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Heyet-i İlmiye, bu yeni yapılanma kapsamında Maarif Vekâleti'nin ilmi teşkilatına dahil edilmiş yılda bir kez toplanan bir bilim kuruludur (Hâkimiyet-i Milliye, 2 Şubat 1923; Yılmaz, 1988). 1926 yılında Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulması sonrasında o zamana dek Heyet-i İlmiye'nin yaptığı türden çalışmalar bu yeni dairenin görevi sayıldığından, bu tarihten itibaren başka bir Heyet-i İlmiye toplantısı yapılmamıştır (Akyüz, 2007).

Birinci Heyet-i İlmiye toplantısı dönemin Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) başkanlığında, müsteşar, Bakanlık genel müdürleri, ilgili bakanlıklar ile çeşitli tür ve kademedeki eğitim kurumlarının temsilcileri ve öğretmenlerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Ergün (1982) bu toplantıyı, hazırlık dönemi Cumhuriyet eğitiminin en olumlu çalışması; Sakaoğlu (2003) ise eğitim işlerinin bütün yönleriyle ele alındığı ilk ciddi çalışma olarak nitelendirmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihlerinde yapılan Birinci Heyet-i İlmiye toplantısını konu edinmektedir. Bu çerçevede çalışma, bu toplantıya kimlerin katıldığını, hangi komisyonların oluşturulduğunu, komisyonların çalışma biçimini, komisyonlarda görüşülen konuları ve alınan kararları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun yanı sıra, toplantıya ilişkin dönemin basınında yer alan görüşlerin de incelenmesine çalışılmıştır.

#### **Araştırmanın Önemi**

Heyet-i İlmiye toplantıları, Cumhuriyet eğitiminin temellerinin atılmasında önemli bir yer taşımasına karşın, alanyazına bakıldığında konuyla ilgili oldukça sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma hem alanyazındaki bu açığı gidermesi hem de toplantı hakkında ayrıntılı veriler sunması bakımından önem taşımaktadır.

#### **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihsel araştırmadır. Tarihsel araştırmalar, geçmiş bir zamanda ol(uş)muş eylem ya da olayların anlaşılabilmesi için tanımlama ve açıklama amacına yönelik sistematik biçimde veri toplama ve değerlendirme çabasıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi yoluyla Hâkimiyet-i Milliye, İkdâm, Anadolu'da Yenigün, Vatan gazetelerinin Birinci Heyet-i İlmiye toplantılarına ilişkin Haziran-Ağustos aylarında yayımladıkları haber ve yazılardan elde edilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında başlıca Ankara gazeteleri Hâkimiyet-i Milliye ile Anadolu'da Yenigün, başlıca İstanbul gazeteleri ise Vatan, İkdâm, Vakit, Akşam, Tevhid-i Efkâr ve Tanin gazeteleridir (Kabacalı, 2000). Milli Kütüphane'nin Dijital Kütüphane Sistemi'nde yer alan El Yazması Eserler ve Süreli Yayınlar bölümünden, dönemin gazete ve dergilerinin toplantının yapıldığı 1923 yılı sayıları incelenmiştir. Özellikle çalışma kapsamındaki dört gazetenin Haziran-Ağustos aylarındaki sayılarında toplantıya ilişkin ayrıntılı veriler bulunması nedeniyle çalışma, sözkonusu gazetelerin bu tarih aralığındaki sayılarıyla sınırlandırılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre bu tür çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır.

### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular Birinci Heyet-i İlmiye, komisyonlar, komisyonların gündemi, komisyonların çalışmaları, genel oturumlar ve Birinci Heyet-i İlmiyeye ilişkin görüşler olmak üzere altı başlıkta incelenmiştir.

#### **Birinci Heyet-i İlmiye**

Hâkimiyet-i Milliye gazetesi, Heyet-i İlmiye toplantısının açılışını "Heyet-i İlmiye bugün ilk içtimamı akdediyor" başlığıyla okurlarına duyuruyordu (Hâkimiyet-i Milliye, 15 Temmuz 1923, 4). Heyet-i İlmiye toplantılarını Hâkimiyet-i Milliye kadar yakından takip eden İkdâm gazetesi ise 18 Temmuz 1923 tarihli sayısında, 13 Temmuz Cuma günü Ankara'da bulunan ve daha sonra İstanbul'dan gelen bazı üyelerin katılımıyla Maarif Vekili'nin başkanlığında resmi toplantılar başlamadan önce özel ön görüşme niteliğinde bir toplantı yapıldığını bildiriyordu (İkdâm, 18 Temmuz 1923). Ancak ilk resmi oturum, 15 Temmuz Pazar günü saat ikide 32 üyenin katılımıyla gerçekleşmişti (İkdâm, 19 Temmuz 1923). Heyet-i İlmiye toplantısına 40 kişi davet edilmişti ve bunlardan 21'i Ankara'da bulunuyordu; geri kalan üyeler ise İstanbul ve diğer illerden geliyorlardı (İkdâm, 18 Temmuz 1923).

Heyet-i İlmiye, 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihlerinde dönemin Maarif Vekili (Milli Eğitim Bakanı) İsmail Safa (Özler) Bey başkanlığında Ankara'da toplanmıştı. Safa Bey açılış konuşmasında, yurdun bağımsızlığını kazandığı günden itibaren bütün dikkatin "maarif üzerinde" toplandığını; milletin "hakiki kurtuluşunu maarıftan" beklediğini; dolayısıyla "bütün maarif meseleleri üzerinde memleketimizin mütehassıslarından, mütefekkirlerinden, terbiyecisi ve içtimaiyatçılarından mürekkep bir heyetin ilmi ve müsbet kararlarına ihtiyaç" olduğunu dile getirmişti. Bunun yanı sıra Safa Beyin, Maarif Vekâleti'nin ülkenin

yetiştirdiği “âlim ve mütefekkirlerin karar ve fikirlerini tatbik edecek bir vasıttan başka bir şey” olmadığını belirtmesi, (Hâkimiyet-i Milliye, 16 Temmuz 1923, 2) Heyetin alacağı kararlara ilişkin duyulan güvenin ve bu kararları uygulama isteğinin bir göstergesi olarak nitelendirilebilir.

Açılış konuşmasının ardından komisyon başkanlarının seçimine geçilmesi önerisi bizzat Maarif Vekili tarafından gündeme getirilmişti. Öncelikle Yüksek Tedrisat (Yükseköğretim) Müdürü Şefik (Yürekli) Beyin, “maarif işi olduğu için vekilin birinci ve müsteşarın ikinci reis olması lüzumu” önerisi kabul edilmiş; daha sonra komisyon başkan yardımcılığı ve katip seçimleri yapılmıştı. Oy çokluğu sağlanamadığı için ancak üçüncü turdaki oylama sonucunda 29 oy ile Şefik Bey birinci başkan yardımcılığına, 14 oy ile İhsan (Sungu) Bey ikinci başkan yardımcılığına, 17 oy ile Mustafa Rahmi Bey katipliğe seçilmişlerdi (Anadolu’da Yenigün, 16 Temmuz 1923; Hâkimiyet-i Milliye 16 Temmuz 1923; İkdam 16 Temmuz 1923).

Tablo 1, toplantıya katılanların bilgilerini içermektedir. Bu tablo, Hasan-Âli Yücel’in verdiği Heyet-i İlmiye yoklama listesi; Heyet-i İlmiye toplantısının başladığı gün olan 15 Temmuz 1923 tarihli Hâkimiyet-i Milliye gazetesi haberi ve Baltacıoğlu’nun konu hakkındaki yazısı karşılaştırılarak oluşturulmuştur. Bu kaynaklar, katılımcı sayısı ve katılımcıların hangi kurumu temsil ettiğine ilişkin farklı bilgiler içermektedir.

Tablo 1

*Birinci Heyet-i İlmiye Katılımcıları*

Adı	Kurumu	Görevi
1 Ziya Gökalp	Telif ve	Telif ve Tercüme Heyeti Reisi
2 Veled Çelebi (İzbudak)	Tercüme Heyeti	Telif ve Tercüme Heyeti Azası
3 Mustafa Rahmi (Balaban)	(3)	Telif ve Tercüme Heyeti Azası
4 Şefik (Yürekli)	İlk, Orta ve	Yüksek Tedrisat Müdürü
5 Nafi Atuf (Kansu)	Yüksek Tedrisat	Orta Tedrisat Müdürü
6 Refet (Ülgen)	(3)	İlk Tedrisat Müdürü
7 Abdülfeyyaz Tevfik (Yergök)	Teftiş Heyeti (2)	Heyet-i Teftiş Heyeti Müdürü
8 (Ahmet) Hilmi (Yolaç)		müfettiş
9 Mübarek Galip (Eldem)	Hars (1)	Hars Müdürü
10 Avni (Başman)	İhsaiyyat (1)	İhsaiyyat Müdürü
11 Köprülüzade Fuad		Darülfünun Edebiyat Medresesi
12 Mustafa Zühtü (İnhan)	Darülfünun	Darülfünun Hukuk Medresesi
13 Hüsnü Hamit (Sayman)	Müdürlükleri (4)	Darülfünun Fen Medresesi
14 Dr. Vasfi		Tıp Medresesi
15 Vehbi (Sarıdal)	Serbest Âli Dersler (1)	Serbest âli ders müderrisi

(devam ediyor)



Tablo 1 (devam)

Adı	Kurumu	Görevi
16 İbrahim Alaaddin (Gövsâ)	Darümuallimin ve	Darümuallimin-i Âliye terbiye muallimi
17 Ali Haydar (Taner)	Darümuallimat-ı Âliye (2)	Darümuallimat-ı Âliye terbiye muallimi
18 Cemil (Cem)	Sanayi-i Nefise (1)	Sanayi-i Nefise Mektebi Müdürü
19 Faik	Galatasaray Mektebi (1)	Galatasaray Mektebi Müdürü, Tedrisat-ı İbtidaiye eski genel müdürü
20 Hasan Fehmi (Çayköy)	Orta Tedrisat (2)	Orta Tedrisat müfettişi
21 Ali Rıza		Kastamonu Sultanisi edebiyat muallimi
22 Hulusi	İlk Tedrisat (2)	İlk Tedrisat müfettişlerinden Antalya Darümuallimin Müdürü
23 Recep Nuri		İstanbul Sultanisi kısm-ı ibtidai baş muallimi
24 İhsan (Sungu)		Darümuallimin-i Âliye Müdürü
25 Ahmet Edip		İlk Tedrisat Eski Müdürü
26 İsmail Hakkı (Baltacıoğlu)		Darülfünun Terbiye Müderrisi
27 Mustafa Şekip (Tunç)	Maarif	Ruhiyat Muallimi
28 Selim Sırrı (Tarcan)	Vekâletince Seçilen	Darümuallimin-i Âliye
29 Ali Sami (Yen)	Uzmanlar (8)	Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı Reisi
30 Necmettin Sadık (Sadak)		İçtimaiyyat Muallimi
31 Celâl Esad (Arseven)		Kadıköy Belediye Müdürü, eski İstanbul Muharriri
32 Naci Paşa (Eldeniz)		Müdafa-i Milliye Vekâleti
33 Abdülmuttalip		Dahiliye Vekâletinden, Nüfus Müdürü
34 Hamdi (Akseki)	İlgili	Şer'iyye ve Evkâf Vekâleti
35 Akil	Vekâletlerden (6)	Tedrisat Müdürü
36 Dr. Ziya (Hüznî)		Nafia Vekâleti, Elektrik Mühendisi
37 Cemâl Hüsnü (Taray)		Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekâleti
38 Ağaoğlu Ahmed		İktisat Vekâleti, İstatistik Müdürü
39 Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)	Basın Mensubu (2)	Matbuat ve İstihbarat Müdür-i Umumisi
40 İzzet Ulvi (Elöve)	Türk Ocağı (1)	Muharrir
		Afyonkarahisar Mebusu

Hâkimiyet-i Milliye'nin 15 Temmuz 1923 tarihli haberinde toplantıya katılanların isimleri ve kurum bilgileri ayrıntılı biçimde verilmiştir. Söz konusu habere göre katılımcı sayısı 40 kişidir (Hâkimiyet-i Milliye, 15 Temmuz 1923). Ancak, gazetenin haberinde ismi anılmamasına karşın, Yücel'e (1994) ve Baltacıoğlu'na (1998) göre Müsteşar Samih Rıfat Bey de katılımcılar arasında yer almaktadır.

Bunun yanı sıra mevcut kaynaklar her ne kadar katılımcıların isimlerinin, sayısının, kurumlarının ve görevlerinin büyük oranda belirlenmesini sağlasa da kurumları temsil eden katılımcıların kim olduğunu belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Örneğin Hâkimiyet-i Milliye'nin 28 Haziran 1923 tarihli sayısı ve Yücel'in verdiği Heyet-i İlmiye'nin mesai programı belgesinde, Heyet-i İlmiye toplantılarına Teftiş Heyeti'nden üç, Maarif Vekâleti tarafından seçilen uzmanlardan altı, Büyük İzci Ortasından bir kişinin katılacağı belirtilmiş olsa da hem Hâkimiyet-i Milliye'nin 15 Temmuz 1923 tarihli sayısından hem de Yücel'in verdiği Heyet-i İlmiye yoklama listesinden yola çıkarak bu sayılara karşılık gelen isimleri belirlemek olanaklı değildir. Ancak, son iki belgede kurum ve kişi bilgisi verilmesine karşın, kurumlardan görevli sayıları ve bu kurumları temsilen gelenlerin kimler olduğuna ilişkin açık bir bilgi bulunmamakta, verilen bilgilerin ise kurumlardan katılacak kişi sayısı ile örtüşmediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kurumların ve katılımcı sayılarının bilgilerini gösteren belgelerde (28 Haziran 1923 tarihli Hâkimiyet-i Milliye ve Yücel'in paylaştığı Heyet-i İlmiye'nin mesai programı belgeleri) 40 kişinin olduğu; görevliler ve isimlerinin olduğu belgelerde, 15 Temmuz 1923 tarihli Hâkimiyet-i Milliye'de Maarif Vekili ve Müsteşar hariç 40 kişi, Yücel'in paylaştığı Heyet-i İlmiye yoklama listesinde Maarif Vekili ve Müsteşar hariç 39 kişinin ismi bulunmaktadır. Hâkimiyet-i Milliye'nin 15 Temmuz 1923 tarihli sayısında 40 kişilik listede olup Yücel'in 39 kişilik yoklama listesinde bulunmayan kişi Sıhhiye Vekâletinden Dr. Ziya Hüznî Beydir. Baltacıoğlu'nun katılımcı listesinde de bu kişinin ismine rastlanmamaktadır. Oysa, Dr. Ziya Hüznî Beyin ismi İlk Tahsil Komisyonu hariç tüm komisyonlarda yer almaktadır (Anadolu'da Yenigün, 17 Temmuz 1923; Hâkimiyet-i Milliye, 17 Temmuz 1923). Bununla birlikte, toplantıya katılması gereken Necmettin Sadık ve Yakup Kadri Beylerin, Yücel'in 39 kişilik yoklama listesinde isimleri yazılı olmasına karşın toplantıya katılmadıkları, Baltacıoğlu'nun katılımcı listesinde ise isimlerinin yer almadıkları görülmektedir. Buna karşın Yakup Kadri Beyin ismi 17 Temmuz 1923 tarihli Hâkimiyet-i Milliye'de sadece birinci komisyon listesinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra 17 Temmuz 1923 tarihli Anadolu'da Yenigün gazetesinde "Necmettin Sadık ve Yakup Kadri Beyler henüz gelmemişlerdir." (s. 2) denilse de bu isimler gazetede Heyet-i İlmiye'de oluşturulan komisyonlardan Milli ve İlmi Komisyon üyeleri arasında gösterilmişlerdir. Baltacıoğlu'nun verdiği katılımcı listesinde ise bu üç ismin yer almadığı görülmektedir. Hâkimiyet-i Milliye, Anadolu'da Yenigün ve İkdâm gazeteleri ile Yücel ve Baltacıoğlu'nun eserlerinde sunulan bilgilerden yola çıkarak Necmettin Sadık ve Yakup Kadri'nin toplantıya katılmadıkları, Ziya Hüznî'nin ise toplantıda bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla

Maarif Vekili ve Müsteşar hariç, Heyet-i İlmiye'ye davet edilen 40 üyeden 38'inin toplantılarda hazır bulunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

### **Komisyonlar**

Heyet-i İlmiye'nin çalışma düzeninde komisyonlar ya da o zamanın deyimiyle "encümenler" önemli bir rol oynamıştır. Heyet-i İlmiye'nin gündemindeki çeşitli konular öncelikle komisyonlarda tartışılmış ve daha sonra ortaya çıkan raporlar/tasarılar genel oturumlarda görüşülmüş, gerekirse bazı değişiklikler yapılarak kesin kararlara varılmıştır. Anadolu'da Yenigün (17 Temmuz 1923) ve İkdâm (19 Temmuz 1923) gazetelerinin haberlerinden anlaşıldığı kadarıyla başlangıç aşamasında dört komisyon oluşturulmuştur. Buna karşın araştırmacılar altı komisyonun oluşturulduğunu belirtmektedirler (Ergün, 1982; Güzel, 1987; Gül, 2018; Şanal, 2009; Öz, 2014). Toplantıda altı komisyon oluşturulduğu bilgisi, Hâkimiyet-i Milliye ve Anadolu'da Yenigün gazetelerinin 16 Temmuz 1923 tarihli haberlerinde yer almaktadır. Ancak Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin söz konusu tarihli haberinin ayrıntılarında, toplantıda oluşturulacak komisyon sayısının beş komisyonla sınırlandırıldığı görülmektedir. Gazetelere yansıdığı kadarıyla komisyonların, gündem maddelerinde olduğu gibi Maarif Vekâleti eliyle değil, Heyet-i İlmiye'nin 15 Temmuz günü yaptığı ilk oturumda farklı görüşlerin tartışıldığı bir müzakere sonucunda oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu müzakere sonucunda Heyet'in, başlangıçta kurulması düşünülen altı komisyon yerine, ilk gün dördü oluşturulan beş komisyonla çalışmasına karar verilmiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 16 Temmuz 1923; İkdâm, 19 Temmuz 1923). Gerçekten de Hâkimiyet-i Milliye (16 Temmuz 1923) gazetesinde "istatistik meselesi için ayrıca encümen yapılmayıp 2, 3, 4, 5 arasına" (s. 2) dahil edildiği ifadesi, başlangıçta kurulması düşünülen ikinci komisyonun, yani İstatistik Müdüriyeti Teşkilatı Encümeni'nin oluşturulmasından vazgeçildiğini göstermektedir.

Komisyonların oluşturulmasından sonra komisyon üyelerinin belirlenmesine geçilmiştir. 19 Temmuz 1923 tarihli İkdâm gazetesinin haberinde komisyonlar oluşturulurken katılımcıların isteğinin esas alındığı, ancak çalışmalarını kolaylaştırmak için üyelerin dört komisyona dağıtıldığı, bazı kişilerin birkaç komisyonda yer aldığı, bazı komisyonların da kendi aralarında toplandıklarında çeşitli meselelere göre alt komisyonlar biçiminde çalışabileceği bir düzenin benimsendiği belirtilmektedir.

15 Temmuzda oluşturulan ve 21 Temmuzdaki genel toplantıya kadar dört komisyon biçiminde çalışan komisyonlar ve üyeleri aşağıdaki gibidir (Anadolu'da Yenigün, 17 Temmuz 1923, 2; Hâkimiyet-i Milliye, 17 Temmuz 1923, 3):

1. Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni azaları: Ziya Gökalp, Naci Paşa, Mübarek, (Köprülüzade Mehmet) Fuat, Terbiyeci İsmail Hakkı, Ağaoğlu Ahmet, Veled Çelebi, Cemil, Hüsnü Hamid, Mustafa Rahmi, İbrahim Alaaddin, Avni, Cemal Hüsnü, Darülfünun Hukuk Medresesi İktisad Müderrisi Zühtü Bey (Komisyon Başkanı), Abdülmuttalip, Dr. Ziya Hüznî, İzzet Ulvi, Vehbi,

Yakup Kadri ve Necmettin Sadık Beyler (Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin komisyon listesinde Necmettin Sadık Bey yer almamaktadır).

2. İlk Tahsil Encümeni azaları (Tahsil-i İbtidai): Şefik, İlk Tedrisat Müdürü Refet Bey (Komisyon Başkanı), Abdülfeyyaz Tevfik, Hulusi, Recep Nuri, Edip, İhsan, Selim Sırrı, İbrahim Alaaddin, Şekip, Mustafa Rahmi, Faik, Hamdi, Hasan Fehmi, Müfettiş Hilmi ve Ali Sami Beyler (Anadolu'da Yenigün gazetesinin komisyon listesinde Ali Sami Bey yer almamaktadır).
3. Darümuallimin ve Darümuallimat -İzcilik, Terbiyecilik- Teşkilat Encümeni azaları: İhsan, Naci Paşa, İbrahim Alaaddin, Ali Haydar, Refet, Avni, Selim Sırrı, Ali Sami, Mustafa Rahmi, İsmail Hakkı, Abdülfeyyaz Tevfik, Recep Nuri, Müfettiş Hilmi, Şefik, Şekip, İzzet Ulvi, Nafi Atuf, Müfettiş Hasan Fehmi, Dr. Ziya Hüznü, Mühendis Akil, Hulusi Beyler (Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin komisyon listesinde İsmail Hakkı Bey yer almamaktadır).
4. Orta Tedrisat Encümeni azaları: Hasan Fehmi, Ali Rıza, Nafi Atuf, Faik, Abdülfeyyaz Tevfik, Hüsnü Hamid, Şekip, Ali Haydar, Hamdi, Dr. Vasfi Bey, Dr. Ziya Hüznü, Zühtü, Refet, Veled Çelebi, Mühendis Akil, Cemal Hüsnü, Vehbi, Ali Sami, Köprülüzade Mehmet Fuat, Naci Paşa ve İsmail Hakkı Bey (Anadolu'da Yenigün gazetesinin komisyon listesinde İsmail Hakkı Bey yer almamaktadır).

Anadolu'da Yenigün gazetesi 20 Temmuz 1923 tarihli haberinde, Heyet-i İlmiye komisyonlarının her gün düzenli bir şekilde sabah ve öğleden sonra iki oturum halinde toplanarak görüşmelerde bulunduğunu ve programdaki bütün konular hakkında bir fikir oluştuğunu bildiriyordu. Aynı gazetede, 21 Temmuzda genel bir oturum yapılacağı ve bu oturumda “maarif siyaseti hakkında tetkikatta bulunmak üzere yeni bir komisyon” oluşturulacağı belirtiliyordu (Anadolu'da Yenigün, 20 Temmuz 1923, 2). Diğer komisyonlardaki görüşmeler olgunlaştıktan sonra kurulan bu yeni komisyon, Maarif-i Umumiye İcraat Programı'nı hazırlayacak olan Maarif İcraat Encümeni'di. Bu komisyon, 21 Temmuz tarihli ikinci genel oturumda, tedrisat müdürleri, diğer vekâletlerden gelen altı kişi ve Heyet-i İlmiye'nin dört komisyonundan seçilen ikişer üyeye oluşturulmuştu. Buna göre beşinci komisyon ve üyeleri aşağıdaki gibidir (Anadolu'da Yenigün, 22 Temmuz 1923, 2):

5. Maarif İcraat Encümeni: Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni'nden Ziya Gökalp ve İsmail Hakkı; İlk Tedrisat Encümeni'nden İhsan ve Hasan Fehmi; Darümuallimin ve Darümuallimat Encümeni'nden İbrahim Alaaddin ve Ali Haydar; Orta Tedrisat Encümeni'nden Köprülüzade Mehmet Fuat ve Dr. Vasfi Bey; bakanlıkların altı temsilcisi, Naci Paşa, Abdülmuttalip Bey, Hamdi Bey, Akil Bey, Dr. Ziya (Hüznü) Bey, Cemal Hüsnü Bey; Tedrisat müdürleri Şefik, Nafi Atuf ve Refet Beylerdir.

Beş komisyona bakıldığında, Maarif Vekili ve Müsteşarın dahil olmadığı komisyonlarda Heyet-i İlmiye üyelerinin 15-21 kişilik gruplar biçiminde çalıştığı ve üyelerin çoğunlukla birden fazla komisyonda yer aldığı görülmektedir.

### **Komisyonların Gündemi**

Heyet-i İlmiye'nin inceleyeceği ve görüşeceği 26 gündem maddesi toplantının açılışından bir süre önce Maarif Vekâleti tarafından belirlenmişti (Hâkimiyet-i Milliye, 28 Haziran 1923). İkdâm (18 Temmuz 1923) gazetesinin de vurguladığı üzere gündemde yer alan tüm maddelerin o seneki toplantıda görüşülerek karara bağlanması gibi bir zorunluluk bulunmuyordu. Dolayısıyla karara bağlanamayan maddelerin sonraki Heyet-i İlmiye toplantılarında tamamlanması öngörülüyordu.

Maarif Vekâleti'nce önceden belirlenmiş gündem maddeleri ilk gün kurulan komisyonlara dağıtılmıştı. Bu dağıtımda komisyon üyelerinin uzmanlık alanlarının dikkate alınmış olduğu söylenebilir. Bu çerçevede 16 Temmuz 1923 tarihli Hâkimiyet-i Milliye ve Anadolu'da Yenigün gazetelerine göre, Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni'nin 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 23.; İlk Tahsil Encümeni'nin 14, 15 ve 16.; Darülmüallimin ve Darülmüallimat -İzcilik, Terbiyecilik- Teşkilat Encümeni'nin 17, 21, 22, 24 ve 26.; Orta Tedrisat Encümeni'nin 18, 19, 20 ve 25. maddeleri; Maarif İcraat Encümeni'nin ise birinci madde olan umumi icraat programını görüşmesi kararlaştırılmıştır. Fakat gündem maddelerinden ilki olan bu madde daha sonra görüşülmek üzere ertelenmiştir. İstatistik Müdüriyeti Teşkilatı Encümeni ise, istatistik meselesi için ayrıca bir encümene gerek duyulmadığından oluşturulmamış ve bu komisyonun çalışacağı 4. madde, Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni'nin çalışacağı maddeler arasına devredilmiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 16 Temmuz 1923; Anadolu'da Yenigün, 16 Temmuz 1923). Dolayısıyla başlangıçta düşünülen bu altı komisyon ve çalışacakları gündem maddelerinin de farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra başlangıçta belirlenen maddelerin başka komisyonlara da havale edilebileceği ve heyetin başlangıçtaki programında yer almayan konuların da komisyonların çalışma programına eklenmesi tartışılmıştır. Ali Rıza Beyin, ilk tedrisatın Darülmüallimin Encümeni'nde olmasını önermesi (Hâkimiyet-i Milliye, 16 Temmuz 1923), önceden belirlenen gündem maddesinin başka komisyonda da görüşülebileceğine; Hüsnü Hamid Beyin programın Etnografya Müzesi, Milli Müze, Mektep Müzesi meseleleri arasına bir de Tabiat Müzeleri Teşkilatı maddesinin eklenmesi önerisi (İkdâm, 19 Temmuz 1923) ise, Heyetin başlangıçtaki programında yer almayan konuların gündeme alınması durumuna örnek olarak verilebilir. Ayrıca gündemde yer almayıp dışarıdan gönderilen çeşitli öneri ve raporlar da Heyet tarafından tartışılmıştır.

Heyet-i İlmiye'de ele alınan konular oldukça kapsamlıdır. Tablo 2, toplantıda ele alınan konuları ve konuların hangi komisyonlar tarafından görüşüldüğü bilgisini içermektedir.

Tablo 2

*Toplantıda Görüşülen Maddeler ve İlgili Komisyonlar*

<b>M</b>	<b>Ele Alınan Maddeler</b>	<b>İncelendiği Komisyonlar</b>
1	Maarif-i umumiye icraat programı	Maarif İcraat Encümeni
2	Milli hars	
3	Muhalledelerle (kalıcı eserler) ana kitapların tercümesinde takip olunacak esaslar	
4	İstatistik Müdüriyet-i Umumiyesi Teşkilatı	
5	Milli Kamus ve Sarf	
6	Milli Musiki, Milli Lisan ve Edebiyat	Milli ve İlmi Teşkilat
7	Milli Tarih Kütüphanesi	Encümeni
8	Milli Hazine-i Evrak	
9	Milli Tarih ve Coğrafya Enstitüleri	
10	Etnografya Müzesi	
11	Milli Müze	
12	Mektep Müzesi	
13	Ankara'da Âli Dersler	
14	Tahsil-i İbtidai (İlkokul) Programları	
15	İbtidai Tahsilinden (İlköğretim) Sonra Hayati Tedrisatı Programı	İlk Tahsil Encümeni
16	Tedrisat-ı İbtidaiye Kararnamesinin Tadili Layihası (Değiştirilmesi Teklifi)	
17	Darülmuallimin ve Darülmuallimat (Kız ve Erkek Öğretmen Okulları) Nizamnamesinin ve Programlarının Tadilatı	Darülmuallimin ve Darülmuallimat - İzcilik, Terbiyecilik- Teşkilat Encümeni
18	Sultanilerde Teşkilat ve Tahsil Müddeti ve Sultani İsmi Tebdili (Değiştirilmesi)	Orta Tedrisat Encümeni
19	Sultani Programları Tadilatı	
20	Orta Tedrisat Muallimleri Hakkındaki Kanun Layihası	
21	İzcilik Teşkilat-ı Esasiesi	Darülmuallimin ve Darülmuallimat -İzcilik, Terbiyecilik- Teşkilat Encümeni
22	Heyet-i Teftiş Nizamnamesi Layihası	
23	Âsâr-ı Atıka (Eski Eserler) Nizamnamesinin Tadili	Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni
24	İstanbul Darülmuallimin ve Darülmuallimatında Birer Tâli (Orta Öğretmen Okulu) Kısım Teşkili	Darülmuallimin ve Darülmuallimat -İzcilik, Terbiyecilik- Teşkilat Encümeni
25	Galatasaray Sultanisinin Teşkilatı ve Programları	Orta Tedrisat Encümeni
26	Darülmuallimin-i Âliye'de Kayıtlı Bulunan Talebeye Mesleki Malumat Verilmesi	Darülmuallimin ve Darülmuallimat -İzcilik, Terbiyecilik- Teşkilat Encümeni

Köprülü'ye göre, Heyet-i İlmiye on beş seneden beri memleketimizde eğitim adına yapılmamış olan işleri ele aldığı ve bunları bir karara bağlamaya çalıştığı için önem taşımaktadır. Ayrıca ona göre, ilk kez uzman bir heyet tarafından program yapılmış; ilköğretimden yükseköğretime kadar maarif teşkilatı, öğretim programları, ulusal eğitimin temel hedefleri müsbet bir biçimde tayin ve tespit edilmiştir (Vatan, 21 Ağustos 1923).

### **Komisyonların Çalışmaları**

Heyet-i İlmiye toplantılarında çalışan beş komisyondan birincisi olan Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni, 25 Temmuz 1923 tarihli İkdam gazetesine göre programın en yüklü bölümünü üstlenmiştir. İstatistik Müdüriyeti Teşkilatı'na ilişkin 4. maddeyi ele alacak komisyonun oluşturulmayıp bu maddenin ilk genel oturumda Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni'ne eklenmesiyle söz konusu komisyonun yükü daha da artmıştır (Hâkimiyet-i Milliye, 16 Temmuz 1923). Dolayısıyla ağır iş yükü, bu komisyonun dört alt komisyona ayrılmasını gerektirmiştir. Kültür işlerini ele alacak birinci alt komisyonun raportörlüğüne Ziya Gökalp Bey seçilmiş, Mübarek, Cemil, Fuad, Hakkı, Hüsnü Hamid, Cemal Hüsnü, İzzet Ulvi Beyler de bu alt komisyonun üyeleri olarak Gökalp'le birlikte çalışmıştır. Ankara'daki âli dersler konusunu ele alacak ikinci alt komisyonun raportörlüğüne Ağaoğlu Ahmed Bey seçilmiş, Ziya Gökalp, Fuad, Hakkı, Cemal Hüsnü, Mustafa Rahmi ve Zühtü Beyler de bu alt komisyonda yer almışlardır. Mektep müzeleri hakkında rapor düzenleyecek üçüncü alt komisyonun raportörlüğüne İbrahim Alaaddin Bey seçilmiş, o da İhsan, Şekip, Mustafa Rahmi, Abdülfeyyaz Tevfik Beyler ile birlikte çalışmıştır. Muhalledat (kalıcı eserler) ve insaniyat sorunlarını ele alacak dördüncü alt komisyonun raportörlüğüne ise Mustafa Rahmi Bey seçilmiş, Fuad, Ziya Gökalp, Zühtü, Hüsnü Hamid, Cemil, İsmail Hakkı Beyler de onun çalışma arkadaşları olmuşlardır (İkdam, 25 Temmuz 1923). Milli ve İlmi Teşkilat Encümeni'nin görüştüğü ana maddeler Tablo 2'de yer aldığı üzere, muhalledelerle (kalıcı eserler) ana kitapların çevirisinde izlenecek ilkeler; İstatistik Müdüriyet-i Umumiyesi Teşkilatı; milli kamus ve sarf; milli musiki, milli lisan ve edebiyat; Milli Tarih Kütüphanesi; Milli Hazine-i Evrak; Milli Tarih ve Coğrafya Enstitüleri; Etnografya Müzesi; Milli Müze; Mektep Müzesi; Ankara'da âli dersler başlıklarında toplanmaktadır.

Bu komisyonun hazırladığı raporlardan biri Kültür Teşkilatı Hakkında Rapor'dur. Ziya Gökalp, komisyonda okunan raporla Hars Müdüriyet-i Umumiyesi (Kültür Genel Müdürlüğü) adıyla İlk, Orta, Yükseköğretim Müdüriyetleri gibi Maarif Vekâleti'ne bağlı, ancak ilmi ve hükmi şahsiyete (bilimsel ve tüzel kişiliğe) sahip bir teşkilat kurulmasını önermiştir (İkdam, 25 Temmuz 1923). Bu öneriye göre Kültür Genel Müdürlüğü altı enstitüden oluşacaktır. Bunlar Milli Müze Enstitüsü, Milli Tarih Enstitüsü, Milli İstatistik Teşkilatı, Milli Coğrafya Enstitüsü, Türkiyat Enstitüsü ve Bedi'iyat (Güzel Sanatlar) Enstitüsü'dür (Baltacıoğlu, 1998; Hâkimiyet-i Milliye, 6 Ağustos 1923; İkdam, 25 Temmuz 1923).

Komisyonunda görüşülen raporlardan bir diğeri, Ankara'daki Âli Dersler Hakkında Rapor'dur. Ağaoğlu Ahmed Bey ve çalışma arkadaşları tarafından

hazırlanan rapora göre, Ankara'daki âli dersler yeni bir Darülfünun'un temelini atılmasına doğru dönüşmekte ve bunun bir göstergesi olarak İctimaiyat Fakültesi niteliğinde bir Edebiyat Fakültesi kurulması düşünülmektedir. Ankara Edebiyat Fakültesi, şahsiyet-i ilmiye ve hükmiyeyi haiz (bilimsel ve tüzel kişiliğe sahip), müstakil bir Darülfünun olacak ve on kadar kürsü ile bu kürsülere o miktarda muallim bulunacaktır. Bunlar, Felsefe, Milli İctimaiyat, Milli Edebiyat, Milli İktisadiyat, Milli Hukuk, Milli Tarih, Milli Terbiye, Milli Coğrafya, Milli Bediiyat kürsüleridir. Bu kürsülerin her birine mülhak muallimlikler ise, Ahlâk, Umumi İctimaiyat, İstatistik, Garb Edebiyatı Tarihi, Umumi ve İctimai İktisat, Mukayese-i Hukuk, Medeniyet Tarihi, Tecrübi Ruhiyat, Tabii ve Beşeri Coğrafya, Sanayi-i Nefise Tarihi alanlarıdır (İkdam, 25 Temmuz 1923). Bu raporun, 14 Haziran 1935'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilen, 22 Haziran 1935 tarih ve 3035 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 2795 nolu kanunla kurulan, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin ön hazırlığı olduğu söylenebilir.

İkinci komisyon olan İlk Tahsil Encümeni, Tahsil-i ibtidai (ilkokul) programları; İbtidai tahsilinden (ilköğretim) sonra Hayati Tedrisat Programı; Tedrisat-ı İbtidaiye Kararnamesinin Tadili Layihası (değiştirilmesi önerisi) maddelerini görüşmüştür. Bu çerçevede, ilkokulun zorunlu ve parasız olarak altı yıl olması; ilkokul öğretmenlerinin maaşlarının genel bütçeden ödenmesi; diğer gereksinimlerin (bina, ders araç-gereçleri vb.) mahalli bütçelerden karşılanması yoluyla halkın kendi maarifiyle doğrudan doğruya alâkadarlığına imkân verilmesi konuları tartışılmıştır. Bunun yanı sıra, ilkokul öğretmenlerinin maaşlarına 1000 kuruştan başlayarak her üç senede 250 kuruş zam yapılması; ikiden fazla çocuğu olan öğretmenlere bir maaş oranında ikramiye verilmesi; görevleri sırasında hastalandıklarında tam maaşla iki seneye kadar izinli sayılmaları ve hastalıklarının devlet hastanelerinde ücretsiz yapılması (İkdam, 25 Temmuz 1923) gibi çeşitli düzenlemelerle ilkokul öğretmenlerinin sosyo-ekonomik koşullarının iyileştirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Üçüncü (Darülmuaallimin ve Darülmuaallimat Teşkilat Encümeni) ve dördüncü (Orta Tedrisat Encümeni) komisyonlar, üyelerinin diğer komisyonlarda da yer almaları nedeniyle ilerleme kaydedememiş; özellikle orta tedrisat (ortaöğretim) konusuyla meşgul olan komisyon, öncelikle maarif siyasetindeki ana hatların belirlenmesini gerekli gördüğü için durumu genel oturumlarda ele almaya karar vermiştir (İkdam, 25 Temmuz 1923). Bu çerçevede, üyeleri ilk iki komisyonda da yer alan üçüncü ve dördüncü komisyonun çalışmalarını başlangıçta kaç kişiyle yürüttüğü bilinemese de az sayıda kişiyle yürüttüğü ve ilk iki komisyona göre konularını daha geç bir zamanda genel oturumlara havale ettiği söylenebilir. Örneğin, Heyet toplantılarının bitiminden bir gün önce, 14 Ağustos 1923'te, Terbiye-i Bedeniye ve İzcilik komisyonunun kararlarının heyet-i umumiyenin tasdikine sunulduğunun belirtilmesi bu durumun göstergesidir. Bunun yanı sıra, bu kararın alınmasında encümende çalışmış azadan yalnızca Naci Paşa, İhsan, Refik, Selim Sırrı, İzzet Ulvi, Ali Sami ve Avni Beylerin (Hâkimiyet-i Milliye, 15 Ağustos 1923) isimlerinin yer alması, 21 kişilik üçüncü komisyonun daha az sayıda kişiyle çalıştığı ya da bu isimlerin karar sürecinde etkin olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.



Burada dikkat çekici bir nokta da komisyonda çalışan üyeler arasında Refik Bey'in isminin geçmesidir. Bu kişi Heyet-i İlmiye'ye davetli üyelerden biri değildir. 15 Ağustos 1923 tarihli Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde Kuleli İdadi-i Askerisi Ders Nazırı olarak tanıtılan Refik Beyin Heyet-i İlmiye'nin üçüncü komisyonunda bulunma nedenine ilişkin hiçbir açıklama yapılmamıştır. Diğer kaynaklarda da onun ismine rastlanmamaktadır. Ayrıca haberde isminin yanında görevinin de yazıyor olması, bu ismin hata sonucu yazılmış olma ihtimalini zayıflatmaktadır. Refik Beyin buradaki varlığı, Heyet-i İlmiye komisyonlarına Heyet üyesi olmadığı halde dışarıdan da uzmanların davet edilmiş olabileceği kanısını uyandırmaktadır.

Darülmualimin ve Darülmualimat-İzcilik, Terbiyecilik-Teşkilat Encümeni'nin gündem maddeleri, Darülmualimin ve Darülmualimat (Kız ve Erkek Öğretmen Okulları) Nizamnamesi ve Programlarının Tadilatı; İzcilik Teşkilat-ı Esasiyesi; Heyet-i Teftişîye Nizamname Layihası; İstanbul Darülmualimin ve Darülmualimatında birer tâli kısım (Orta Öğretmen Okulu) teşkili; Darülmualimin-i Aliye'de kayıtlı bulunan talebeye mesleki malumat (Pedagojik Formasyon) verilmesi maddeleridir. Dördüncü komisyon olan Orta Tedrisat Encümeni, Sultanilerde teşkilat ve tahsil müddeti ve Sultani isminin tebdili (Lise olarak değiştirilmesi); Sultani programları tadilatı; Orta Tedrisat Muallimleri Hakkındaki Kanun Layihası; Galatasaray Sultanisi'nin teşkilatı ve programları maddelerini görüşmüştür.

Beşinci komisyon olan Maarif İcraat Encümeni ise vahdet-i terbiye (eğitimde birlik) konusunu tartışarak ilköğretimde teftiş ve idare haklarının tamamen Maarif Vekâleti'ne ait olduğuna karar vermiş ve bu karar, Heyet-i İlmiye'nin 2 Ağustos Perşembe günü gerçekleştirilen üçüncü genel oturumunda tartışılmıştır. Diğer bir ifadeyle farklı okul kademeleri (ibtidai, idadi, sultani) ve okul türlerinin (askeri, mesleki okullar ile ziraat, ticaret ve sanat okulları) hangi vekâletin sorumluluğunda olacağı konusu kararlaştırılmıştır (İkdam, 5 Ağustos 1923). Bunun yanı sıra komisyonda, sultani mektepleri, yeniden açılacak olan ev idaresi ve açılış mektepleri konuları da görüşülmüştür (İkdam, 4 Ağustos 1923).

### Genel Oturumlar

Heyet-i İlmiye'nin genel oturumları, komisyonların kendi içlerinde görüşüp olgunlaştırdığı konuların, belirlediği ilkelerin, üzerinde çalıştığı kanun tasarısı ve önerilerin, hazırladığı raporların vb. son bir kez daha görüşüldüğü ve kararlaştırıldığı toplantılardı.

Genel oturumlar, komisyonların yoğun olarak çalıştığı ilk iki haftada sadece iki kez, son iki haftada ise artan bir sıklıkla düzenlendi. Bu çerçevede toplantının ilk günü olan 15 Temmuz Pazar günü ilk genel oturum; 21 Temmuz Cumartesi günü ikinci genel oturum; 2 Ağustos Perşembe günü üçüncü genel oturum; 4 Ağustos Cumartesi günü dördüncü genel oturum yapılmıştır (İkdam, 5 ve 8 Ağustos 1923). Heyetin 9 Ağustos Perşembe günü dokuzuncu genel oturumunu gerçekleştirmesi (İkdam, 12 Ağustos 1923), 4 Ağustostan itibaren her gün bir genel oturumun yapıldığını

göstermektedir. 16 Ağustos 1923 tarihli Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde, son toplantının Yüksek Tedrisat Müdürü Şefik Beyin başkanlığında gerçekleştirildiği ve Heyet-i İlmiye’de, “yirmi genel celsede on dokuz müsbet karar” (s. 1) alındığı belirtilmektedir. Dolayısıyla Heyetin son altı gününde, 10-15 Ağustos günlerinde, on bir genel oturumun yapıldığı söylenebilir. Baltacıoğlu (1998), Heyetin tüm oturum tutanaklarının Millet Meclisi tutanak kurulu tarafından her birleşimde düzenli olarak tutulduğunu fakat yayımlanmadığını ve bu tutanakların kaybolduğunu belirtmektedir.

Heyet-i İlmiye’nin ilk toplantısından son toplantısına kadar genel oturumlarda, binalar ve öğretim araçları; tevhid-i terbiye (eğitimin birleştirilmesi) meselesi; çeşitli derecedeki okullar arasındaki ilişkiler; öğrenci ve öğretmenlerin askerliği; Darülfünun muallim ve müderrislerinin maaşları; Galatasaray Lisesi; Heyet-i Teftişiyeye layihası; bütün memurların geçim sıkıntısına ilişkin hükümetin dikkatinin çekilmesi; ibtidai ve tali (ilköğretim ve orta öğretim) programlarında ana esaslar; izcilik ve keşşafılık; Darümuallimin nizamnamesi; Terbiye-i Bedeniye Darümuallimini (Beden Eğitimi Öğretmen Okulu); halk eğitimi; hars, telif ve tercüme, lisaniyat; öğretmenlerin hukukunun korunması; Ankara’da içtimaiyat fakültesi; liselerde müze oluşturulması; maarif müntesipleri (eğitim çalışanları) çocuklarının gündüzlü okullara ücretsiz alınması; Darülfünun muallimlerinin ve müderrislerinin siyasetle veya başka işlerle meşgul olmamaları; maarif mıntukaları (bölge eğitim yönetimleri); mektep müzeleri; ilk tedrisat kararnamesi; orta tedrisat; orta tedrisat muallimleri kanun tasarısı; dini tedrisat esasları hakkında kararlar alınmış, bazı esaslar belirlenmiş ve temennilerde bulunulmuştur (Hâkimiyet-i Milliye, 17 Ağustos 1923). Bunun yanı sıra kadınların Heyet-i İlmiye’ye girebilecekleri ve ilköğretim müfettişi olarak da görev yapabilecekleri; Terbiye Darülmesai (Eğitim Enstitüsü) ile Terbiyevi Ruhîyat Darülmesai (Eğitim Psikolojisi Enstitüsü) oluşturulması (Hâkimiyet-i Milliye, 10 Ağustos 1923) alınan diğer kararlardan bazılarıdır. Bu iki enstitünün Darülfünun’un ilgili kürsülerine bağlı olarak açılması düşünülmüştür. Terbiye Darülmesai 1923’te kurulur ve Baltacıoğlu başkanlığında 1933 yılına kadar varlığını sürdürür (Altunya, 2018).

15 Temmuz’da başlayan Heyet-i İlmiye genel oturumlarının önemli bir özelliği de sınırlı olanaklara rağmen kamuya açık olmasıdır. 15 Temmuz 1923 tarihli Anadolu’da Yeniğün gazetesi, toplantının yapılacağı Darümuallimin konferans salonunun yetersizliği nedeniyle dinleyici olarak her gün sadece 30 kişinin kabul edilebildiğini, arzu edenlerin Maarif Vekâleti Kalem-i Mahsusuna bir gün önceden başvurarak alacakları belge ile toplantıya katılabileceklerini bildirmektedir. Gazetelere yansıyan haberlerden de toplantıların bazı oturumlarına öğretmenlerin, milletvekillerinin ve bazı devlet erkanının dinleyici olarak katıldığı anlaşılmaktadır.

Heyetin ikinci hafta çalışmaları, 23 Temmuz milli bayramıyla birlikte hem kurban bayramına hem de zafer barışına denk gelmiştir. Bayramlaşma töreni için Büyük Millet Meclisi’ne gidilmiş; Gazi Paşa hazretleri İzmir’de olduğu için Meclis ikinci başkanı Ali Fuad Paşa ile bayramlaşmıştır. Daha sonra Heyet üyeleri, Kâzım Karabekir Paşa’nın daveti üzerine onun Keçiören bağlarındaki köşküne gitmiş;

bayramın dördüncü Cuma günü Kayaş'a gidilmiş, Selim Sırrı Beyin yöneticiliğinde düzenlenen oyunlara heyetin yaşlı, genç bütün üyeleri katılmış ve milli danslar sergilenmiştir (İkdam, 1 Ağustos 1923). Dolayısıyla Heyetin yoğun gündem maddelerinin yanı sıra çeşitli sosyal-kültürel etkinliklere de zaman ayırdığı söylenebilir. 14 Ağustos 1923 salı günü saat 17.00'de Türk Ocağı'nda Başkan Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey, kurulun onuruna çay ziyafeti vermiş ve Atatürk de bu davete katılmıştır (Anadolu'da Yenigün, 15 Ağustos 1923; Baltacıoğlu, 1998; Tevhid-i Efkâr, 15 Ağustos 1923). 15 Ağustos 1923 Çarşamba günü, Heyet-i İlmiye'nin son oturumunun bitiminde, Kâzım Karabekir Paşa'nın mevlüd-i nebevi günlerinin kitap bayramı sayılmasını ve o gün herkesin birbirine kitap hediye etmesini teklifi, Heyet tarafından kabul edilmiştir. Başkan yardımcısı Şefik Beyin Heyet-i İlmiye'nin görevini tamamladığını bildirmesinden sonra Maarif Vekili Safa Bey kısa bir konuşma yaparak toplantıyı sona erdirmiştir. Toplantının bitiminde Darülmuallimin bahçesinde grup halinde Vatan fotoğrafçısı Muhterem Bey tarafından fotoğraf çekimi gerçekleştirilmiştir (Hâkimiyet-i Milliye, 16 Ağustos 1923; İkdam, 16 Ağustos 1923).

### **Birinci Heyet-i İlmiyeye İlişkin Görüşler**

Araştırmacılar, Birinci Heyet-i İlmiye'nin ulusal eğitimin temellerini atması anlamında öncü bir rol oynadığını düşünmekte ve bu toplantıya önem vermektedirler (Ergün, 1982; Sakaoğlu, 2003; Yılmaz, 1988). Bununla birlikte Birinci Heyet-i İlmiye, o dönemin gazete ve dergilerinde, övgülerin yanı sıra ciddi eleştiri ve itirazlarla da karşılaşmıştır. İkdam gazetesinin Paris muhabiri Haşim Nahit (Erbil) Heyet-i İlmiye toplantıları başlamadan hemen önceki bir yazısında Maarif Vekâleti'nin bu girişimini anlamlı ve övgüye değer bulmakla beraber, toplantıda görüşülecek gündem maddelerini ve Heyet üyelerinin yeterliklerini "İstatistik Teşkilatıyla milli hars, milli musiki, milli lisan, edebiyat ve ilh... meselelerinin yan yana ve mektep müdür ve muallimleri tarafından halledilmesine inanmak bir hurafe olur" sözleriyle eleştirmiştir (İkdam, 17 Temmuz 1923, 3). Anadolu Terbiye Mecmuası'nda da Heyet-i İlmiye toplantısına olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşılmaktadır. Derginin Eylül 1923 tarihli sayısında yayımlanan kısa bir yorum yazısında "Heyetin müzakerelerinden müsbet bir netice çıktığını zannetmiyoruz" (s. 17) deniyor ve bu durum Heyeti oluşturan kişiler arasında deneyimli eğitimcilerin ve eğitim bürokratlarının çok az sayıda olmasıyla bağlantılandırılıyordu. Dergiye göre, Heyet-i İlmiye üyelerinin "çoğu terbiye ilminin geçirmekte olduğu terakkilerden haberdar değildi" (Anadolu Terbiye Mecmuası, 1339, 17). Heyet-i İlmiye'ye çok daha olumlu yaklaşan Muallimler Mecmuası'nda (1923) bile "çağrılan zevatın bir kısmında isabet edilmemişti; ümidimiz bazı azanın bizce mücerreb (sınanmış) liyakatlerine münhasırdı" (s. 243) denilerek Heyet üyelerinin bir kısmının yetersizliğine dikkat çekiliyordu. Görüldüğü üzere eleştirilerin odağında Heyet üyelerinin niteliğine duyulan güvensizlik vardı. Üyelerden Köprülüzade Fuat Bey, 21 Ağustos 1923 tarihli Vatan gazetesinin kendisi ile yaptığı görüşmede, Avrupa'dan uzman çağrılarak okul programlarını onlara düzenlemek gibi önerilerin ileri sürüldüğünden söz ediyordu. Programların düzenlenmesinde yabancı uzmanların fikirlerine başvurulması gerektiği

yolundaki itirazlara karşı Köprülü, Heyet-i İlmiye’de gerek Türkiye’deki gerekse de Avrupa’daki eğitim ve öğretim sorunlarını her yönüyle bilen, deneyimli, memleketi karış karış gezmiş ve çeşitli maarif memuriyetlerinde hizmet etmiş birçok muktedir insan bulunduğunu söylüyor ve Avrupalıların memleketimizi bizim uzmanlarımız kadar bilmedikleri gibi milli eğitime verilmesi gereken yönü de bizim gibi takdir edemeyeceklerini ileri sürüyordu (Vatan, 21 Ağustos 1923). Köprülü bu sözleriyle, eğitimin ulusallığının yine ulusal öğelerle sağlanabileceğine de vurgu yapmış oluyordu.

Dönemin tanıklarının alanyazında yer alan metinlerine bakıldığında da, Birinci Heyet-i İlmiye ile ilgili farklı değerlendirmelerin söz konusu olduğu görülmektedir. Hasan-Âli Yücel, Heyet-i İlmiye’nin, gündemindeki konuları ayrıntılı incelediğini, her konunun ayrıca incelenmesi için seçilen komisyonların raporlar hazırladığını ve bunların genel oturumlarda okunarak esaslı tartışmaların yapıldığını söylemektedir (Yücel, 1994).

Heyet üyelerinden Baltacıoğlu (1998), katılımcıların hep uzmanlardan oluştuğunu ve aradan geçen zamana karşın bu kurultayın sıcaklığını ve zevkini hiç unutamadığını; tartışmaların salt bir özgürlükle yapıldığını, önemli eğitim sorunlarının düşünüldüğünü; eğitimin bilimsel esaslar üzerine kurulması ve kültürel egemenliğimizin özgürlüğünü sağlamak için yoğun tartışmalar sonucunda kararlar verdiklerini ve ilk kez maarif siyasetinde demokrasi ve özgürlük ilkelerinin bütünüyle uygulandığını belirtmektedir.

Tonguç (1998), Heyetin çok zengin bir programı olduğunu ve hemen bütün eğitim sorunlarının Heyete sunulduğunu söylemekle birlikte, konuşulan sorunların çetin olduğunu; Heyet üyelerinin bazılarının Doğu İslam kültürü değerlerine, bazılarının Avrupa uygarlığına bağlı bulunduğunu, diğerlerininse eğitim meselelerini ve pedagoji ilkelerini hiç bilmeyen kimselerden oluştuğunu; bu yüzden ele alınan meselelerden hemen hiçbirinin çözülemediğini vurgulamaktadır.

Tonguç’un değerlendirmesine benzer biçimde 30 Temmuz 1923 tarihli İkdâm gazetesi de komisyon üyelerinin temayüllerini sınıflandırmanın olanaklı olduğunu, bu çerçevede bazı üyelerin memleketin yalnız hal-i hazırdaki imkânlarını ve müesseselerini düşündüğünü, yapılacak esasat için yine onların esas olarak muhafazasını talep ettiklerini; diğer üyelerin mevcut gerçeklikle hiç ilgisi olmayan teşkilat ve tesisat vücuda getirilmesine taraftar olduğunu; bir kısmının ise bir mefkure tayiniyle ona doğru daha ölçülü hareketten yana olduğunu belirtmektedir. Ayrıca üyeler arasında hars ve edebiyat taraftarlarıyla fenniyat gayretkârlarının küçük muarazalarına (karşı çıkma) rastlanıldığı vurgulanmaktadır (İkdâm, 30 Temmuz 1923). Heyet-i İlmiye üyelerinin zihniyet farklılıklarına özel bir önem atfeden Tonguç (1998), bu toplantıda hiçbir işte esaslı karara varılamamasının nedenini, her meselenin karşısına mektepliler ve medreseliler zihniyetinin dikilmesine ve her iki tarafın onu kendi görüş açısından halletmek istemesine bağlamaktadır. Ona göre, “medrese-mektep ikiliği devam ettiği müddetçe Türkiye eğitim kurumlarını asrileştirmek kolay kolay mümkün olamayacaktır” (s. 289).

İkdam gazetesinin Ankara'daki özel muhabirinin 30 Temmuz 1923 tarihli haberi de tartışmaların uzamasında üyeler arasındaki görüş ayrılıklarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Öyle ki, Maarif Vekili bir ara şaka yollu da olsa "müsbet netayic meydana konulmadıkça davetli azayı salıvermemek niyetinde bulunduğu" tehdidini dile getirmiştir. Maarif Vekâleti'nin toplantıdan mutlaka olumlu bir sonuç elde etme isteği ve kararlılığı, üyeleri günde iki kez uzun toplantılar yapmaya yöneltmiştir (İkdam, 30 Temmuz 1923, 2). Sonuçta Heyet-i İlmiye üyeleri, farklı görüşlerine karşın, uzun tartışmalar sonucunda yeni Türkiye'nin maarif siyasetine yön verebilecek bazı kararlar alabilmiştir.

Köprülüzade Fuat Bey, Vatan gazetesine yaptığı açıklamalarda Heyet-i İlmiye'de kabul edilen ilkelerden en önemli gördüklerini sıralamıştır. Bunların ilki tevhid-i terbiye konusudur. Ona göre kabul edilen bu ilke sayesinde "medrese, askeri mektep, sivil mektep hülâsa bütün talim ve terbiye müesseseleri aynı programı tatbik ve aynı ruh ve seciyede milli kanaatlere malik ve aynı asri mefhumları mefkuresine yerleştirmiş gençler yetiştirecektir" (Vatan, 21 Ağustos 1923, 1). İkinci önemli ilke, devletin demokratik halinin nazar-ı dikkate alınmasıdır. Bu ilkeden hareketle "ibtidai tahsil mesarifi yalnız mahalli bütçelere bırakılmamış ve bilhassa ibtidai muallimleri maaşatının umumi bütçeden temini esas" kabul edilmiştir (Vatan, 21 Ağustos 1923, 1). Üçüncü ilke mesleki eğitime de klasik eğitim kadar önem verilmesidir. Ona göre "memlekete yüksek bir seviye-i fikriye, ve ahlakiyede yetişen güzideler sınıfı ne kadar lazım ise iş adamları, yüksek bir tahsil görmeden sanayi, ticaret ve ziraate atılacak müstahsil insanlar yetiştirmek de o kadar zaruridir." Bunu sağlamak için de birtakım meslek idadileri kurulması kararlaştırılmıştır (Vatan, 21 Ağustos 1923, 1). Dördüncü ilke ise öğretmenlik mesleğinin "bir meslek-i mahsus haline" yükseltilmesidir. Ona göre "Heyet-i İlmiye toplantılarında öğretmenlerin atama, yükseltme ve emeklilikleri belirli esaslara bağlanmıştır ki bunlar kabul edildiği takdirde artık muallimliği, ameleliğe tercih edenler bulunmayacaktır" (Vatan, 21 Ağustos 1923, 1).

Baltacıoğlu, Birinci Heyet-i İlmiye toplantısında ortaya atılan büyük eğitim sorunları arasında vahdet-i terbiye (eğitimin birliği), maarif mıntukaları ve ilkokulların pedagojik yapısını saymaktadır. Bu üç sorundan ilki, yani vahdet-i terbiye meselesi, 3 Mart 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile sonuçlanmıştır. Maarif mıntukaları sorununa ilişkin olarak Birinci Heyet-i İlmiye toplantısından üç sene sonra, 1926 Maarif Teşkilatına Dair Yasa ile Türkiye 13 maarif mıntukasına ayrılmış ve her mıntikanın başına da bir maarif emini getirilmiştir. Ancak bu uygulama uzun süreli olmamıştır. Üçüncü sorun olan ilkokulların pedagojik yapısına ilişkin ise önemli bir gelişme kaydedilememiştir. Heyet tarafından tartışılan, ilkokulların okuma-yazma okulu olmaktan çıkarılarak iş ve hayat okulu durumuna getirilmesi tezi olan müstahsil terbiye (üretici eğitim) konusu, ayrıntılarda anlaşma sağlanamadığı için uygulanma şansı bulamamıştır. Bu tez, yıllar sonra Eğitim Kurslarında ve Köy Enstitülerinde uygulanma alanı bulabilmiştir (Baltacıoğlu, 1998).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut belge ve bilgilerden Heyet-i İlmiye toplantısına katılanların isimleri, kurumları ve görevleri belirlenebilirken, bu isimlerin tamamının hangi kurumu temsil ettiği ve kaç kişinin toplantıya katıldığı bilgisi kesin olarak verilememektedir.

Heyetin eğitime ilişkin geniş gündem maddelerinin Maarif Vekâleti tarafından Heyet-i İlmiye'nin toplanmasından önce belirlendiği anlaşılmaktadır. Ancak Heyet-i İlmiye'nin ilk günkü oturumunda yapılan görüşmelerde İstatistik Müdüriyet-i Umumiyesi maddesinin çıkarılmasının ve bazı yeni maddelerin gündeme eklenmesinin tartışılması, Vekâletin başlangıçta belirlemiş olduğu gündemde birtakım değişiklikler yapılmasının önünde bir engel olmadığını göstermektedir. Gündem maddeleri üzerinde yürütülen ilk günkü tartışmalara rağmen, Vekâletin belirlemiş olduğu maddelerde bir değişikliğe gidilmemiştir. Öncelikle komisyonlarda ele alınan maddeler daha sonra genel oturumlarda tartışılmış ve bu maddelere ilişkin kararlar alınmıştır. Her ne kadar ilk genel oturumdaki konuşmalarda 26 maddenin bir ayda tamamlanamayacağı iddia edilse de (Hakimiyet-i Milliye, 16 Temmuz 1923) gündem maddelerinin tamamı görüşülebilmektedir. Ayrıca Heyetin başlangıçtaki programında yer almayan konular da gelen öneriler üzerine komisyonların çalışma programına eklenmiştir. Bu çerçevede, Heyetin başlangıçta gündem maddelerinin dışında bir taslak programının bulunmadığı söylenebilir.

Heyet-i İlmiye üyelerinin, 15-21 kişiden oluşan komisyonlarda çalışması, üyelerin çoğunlukla birden fazla komisyonda yer almasına neden olmuştur. Dolayısıyla toplantının yoğun gündemiyle toplantıya katılan üye sayısının örtüşmediği görülmektedir. Heyetin ilk iki haftasında komisyonlar halinde çalışılmış ve iki genel oturum gerçekleştirilmiştir. Özellikle, Heyetin ikinci hafta programının "Hürriyet" ve kurban bayramlarıyla Lozan görüşmelerinin sonuna rastlaması nedeniyle verilen kısa ara Heyetin çalışmalarını yavaşlatmıştır. Bu durum, son iki haftanın programının daha yoğun geçmesine neden olmuştur. Gerçekten de son iki haftada hem komisyonlar çalışmalarını sürdürmüş hem de çok sayıda genel oturum gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Heyetin son haftasında, bir taraftan komisyonlar çalışmaya devam ederken diğer taraftan on bir genel oturumun yapılması bu çerçevede değerlendirilebilir.

Birinci Heyet-i İlmiye'nin komisyonlar ve genel oturumlarına ilişkin tutanaklar, dönemin gazetelerine sınırlı ölçüde yansımıştır. Gazeteler bazı komisyon raporlarına ve genel oturumlardaki tartışmalara kısmen yer vermiştir. Ayrıca genel oturumlarda yapılan görüşme kayıtlarının düzenli olarak tutulmasına karşın, bu tutanakların yayımlanmamış ve daha sonra kaybolmuş olması, komisyonlar ve genel oturumlarda yapılan tartışmaların ayrıntılı biçimde ortaya konulmasını güçleştirmektedir.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte ortaya çıkan yeni yönetimin, bu toplantıda alınan kararları olanaklar çerçevesinde uyguladığı ve bu kararların diğer Heyet-i İlmîyeler için zengin bir deneyim ve bilgi birikimi sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte Heyet kararlarının bir bağlayıcılığının ve yaptırım gücünün olmaması, ülkenin içinde

bulunduğu koşullarla birlikte düşünüldüğünde, alınan kararların kısa zamanda uygulamaya konmasını zorlaştırmıştır. Buna karşın, 7 Ağustos 1923 tarihli Vatan gazetesinde Heyet-i İlmiye'nin icrai yetkiye sahip olmasının önerildiği ve bu önerinin kabul edildiği, toplantının bitiminden sonra Maarif Vekâleti'nde Heyet üyeleri arasından birkaç kişinin oluşturduğu bir komisyon ile Heyetin kararlarının uygulanmasına çalışılacağı belirtilmiştir. Ancak hiçbir kaynakta, bu komisyonun aktif hale geldiğine ilişkin bir bilgi yer almamaktadır.

Birinci Heyet-i İlmiye kararlarının, yeni devletin ve henüz adı konmamış rejimin yapısına uygun bir ulusal eğitimin yönünü belirlemede etkisi olduğunu söylemek olanaklıdır. Sakaoğlu'na (2003) göre, toplantıların bitiminden bir gün önce 14 Ağustos 1923'te Meclis'te okunan hükümet programında eğitime uzun bir bölüm ayrılmış ve programın eğitim içeriği Heyet-i İlmiye görüşmelerinden ve kararlarından esinlenmiştir. Ayrıca toplantıda ortaya konan hedefler bir anda gerçekleştirilemese de bu toplantıyla, ümmetçi eğitim düşüncesinden hızla sıyrılıp milli eğitime, yaşama, işe ve uygulamaya yönelik çağdaş eğitime geçiş süreci başlamıştır. Öte yandan 27 Ağustos 1923 tarihli İkdam gazetesinin haberi dikkate alınacak olursa, Maarif Vekâleti'nin 26 Ağustos tarihinde İstanbul Maarif Müdüriyetine gönderdiği bir talimatname, Heyet-i İlmiye'nin bazı kararlarının uygulanmaya başladığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Gerçekten de Heyet-i İlmiye'de üzerinde ciddiyetle durulan bazı konuların çok gecikmeden uygulamaya geçirildiği görülmektedir. Bunlardan biri olan "tevhid-i terbiye" konusu, toplantıdan yaklaşık yedi ay sonra 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu olarak yasalaşmıştır. Bu çerçevede, "Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur" maddesiyle (m. 1), ülkedeki bütün eğitim kurumları Maarif Vekâleti'ne bağlanarak Cumhuriyet'in eğitim-öğretim birliği sağlanmıştır. Ünder'e (1999) göre de Birinci Heyet-i İlmiye'de Cumhuriyet eğitiminin temelleri özgürce tartışılmış ve alınan kararların büyük bir kısmı Maarif Vekâleti tarafından uygulanmıştır. Ayrıca dönemin karar vericileri, daha sonra bir benzeri görülmeyecek şekilde, kendi politikalarını aydınlara veya uzmanlara onaylatma amacı gütmemiş, aksine politikalarını onların görüşleri üzerinden şekillendirme niyeti taşımıştır. Bu görece özerklik durumu, diğer Heyet-i İlmiye toplantılarıyla 1939'dan itibaren toplanan Milli Eğitim Şûralarında görülmeyecektir.

Birinci Heyet-i İlmiye toplantı tutanaklarının kaybolması, araştırmacıların bu konuda yeni bilgiler sunabilmesini sınırlandırmaktadır. Buna karşın, dönemin gazete ve dergileri aracılığıyla yapılan bu tür çalışmalarda araştırmacıların elde ettikleri verileri karşılaştırmalı ve eleştirel bir yöntemle değerlendirmeleri, daha tutarlı ve doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra Cumhuriyet eğitiminin inşasında önemli bir yer tutan Heyet-i İlmiye toplantılarının tamamını birarada değerlendiren karşılaştırmalı çalışmalar yapılması dönemin eğitim uygulamalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sunacaktır.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000 – M. S. 2007)*. (Gözden geçirilmiş 11. Bası ). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altunya, N. (2018). *Türkiye’de eğitim bilimleri öğretimi-başlangıçtan 1965’e kadar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ankara Heyet-i İlmiye müzakereleri. (1923, 4 Ağustos). *İkdam*.
- Ankara Türk Ocağı’nda ziyafet. (1923, 15 Ağustos). *Tevhid-i Efkâr*.
- Ankara’da Heyet-i İlmiye azası. (1923, 1 Ağustos). *İkdam*.
- Ankara’da Heyet-i İlmiye müzakeratı. (1923, 12 Ağustos). *İkdam*.
- Ankara’da Heyet-i İlmiye müzakeratı. (1923, 30 Temmuz). *İkdam*.
- Ankara’da Heyet-i İlmiye müzakeratı. (1923, 5 Ağustos). *İkdam*.
- Ankara’daki Heyet-i İlmiye’nin mesaisi. (1923, 25 Temmuz). *İkdam*.
- Baltacıoğlu, I. H. (1998). *Hayatım*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Ergün, M. (1982). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Fraenkel, J., Wallen, N., and Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. London: McGraw-Hill Higher Education.
- Gül, O. K. (2018). Maarif Kongresi, Heyet-i İlmiyeler ve Uluslararası Ortaöğretim Öğretmenleri Kongresi üzerine bir değerlendirme. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 509-523. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/604343> adresinden edinilmiştir.
- Güzel, A. (1987). İlk Heyet-i İlmiye çalışmaları, alınan kararlar ve dini tedrisat. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4, 337-356. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/eruidf/article/view/5000067478/5000062693> adresinden edinilmiştir.
- Haşim Nahit (1923, 17 Temmuz). Ankara’da ilmi cemiyetler. *İkdam*, s. 3.
- Heyet-i İlmiye için istihzarat. (1923, 18 Temmuz). *İkdam*.
- Heyet-i İlmiye vazifesini bitirmiş. (1923, 16 Ağustos). *İkdam*.
- Heyet-i İlmiye. (1923, 15 Temmuz). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Heyet-i İlmiye. (1923, 16 Ağustos). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Heyet-i İlmiye. (1923, 17 Ağustos). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Heyet-i İlmiye. (1923, 28 Haziran). *Hâkimiyet-i Milliye*.



- Heyet-i İlmiye'nin dünkü mesaisi. (1923, 19 Temmuz). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Heyet-i İlmiye'nin içtimaı. (1923, 16 Temmuz). *İkdam*.
- Heyet-i İlmiye'nin ilk içtimaı. (1923, 16 Temmuz). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Heyet-i İlmiye'nin mühim içtimalarından. (1923, 10 Ağustos). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Heyet-i İlmiye'nin müsbet neticelerinden. (1923, 6 Ağustos). *Hâkimiyet-i Milliye*.
- Heyet-i İlmiye'nin netice-i mesaisi. (1923, 21 Ağustos). *Vatan*.
- Heyet-i İlmiye'nin resm-i küşadı. (1923, 19 Temmuz). *İkdam*.
- Heyet-i İlmiye'ye icrai salahiyet veriliyor. (1923, 7 Ağustos). *Vatan*.
- İlmi heyet bugün içtima ediyor. (1923, 15 Temmuz). *Anadolu'da Yenigün*.
- İlmi heyet hakkında. (1923). *Muallimler Mecmuası* 1(12), 243.
- İlmi heyet mukarreratı. (1923, 27 Ağustos). *İkdam*.
- İlmi heyetin dünkü umumi içtimaı. (1923, 22 Temmuz). *Anadolu'da Yenigün*.
- İlmi heyetin ilk içtimaı. (1923, 16 Temmuz). *Anadolu'da Yenigün*.
- İlmi heyette. (1923, 17 Temmuz). *Anadolu'da Yenigün*.
- İlmi heyette. (1923, 20 Temmuz). *Anadolu'da Yenigün*.
- Kabacalı, A. (2000). *Başlangıcından günümüze Türkiye'de matbaa, basın ve yayın*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Maarif şunu. (1923). *Anadolu Terbiye Mecmuası* 2(11), 17.
- Öz, A. (2014). Heyet-i İlmiye toplantıları ve Millî Eğitim şûralarında din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(29), 129-156. <http://www.ifdergisi.sakarya.edu.tr/article/view/1052000397/1052000335> adresinden edinilmiştir.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şanal, M. (2009). *Birinci Heyet-i İlmiye. Cumhuriyet dönemi Türk kültürü ve Atatürk dönemi (1920-1938)*, C. 2. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim yolu ile canlandırılacak köy*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Türk Ocağı'nda. (1923, 15 Ağustos). *Anadolu'da Yenigün*.

- Ünder, H. (1999). Birinci Heyeti İlmîye'de Tevhid-i Tedrisat tartışması. *Tarih ve Toplum*, 31(186), 349-354.
- Yılmaz, H. (1988). *Heyet-i İlmîyeler (1923, 1924, 1926)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, H.-Â. (1994). *Türkiye'de orta öğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.



## The First Scientific Committee (Birinci Heyet-i İlmiye) and Its Rules of Procedure

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	02.10.2019	03.25.2019	03.26.2019

Engin Deniz Tanır <sup>1</sup> and Cengiz Aslan <sup>2</sup>  
Ankara University

### Abstract

Scientific Committee (Heyet-i İlmiye) meetings, in which educational problems were discussed and educational policies were determined according to the thoughts and the experiences of contemporary educators, were held three times starting from a few months before proclamation of the Republic until 1926. This study is about the First Scientific Committee meeting held between 15 July and 15 August 1923; and accordingly this study aims to reveal the people attended the meeting, the commissions established in the meeting, working styles of the commissions, and the subjects discussed and the decisions taken in these commissions. The methodology of this study is historical research and the data were collected through document analysis. With this methodology, papers on the topic of the First Scientific Committee meetings published between June and August 1923 in the newspapers of “Hâkimiyet-i Millîye”, “Anadolu’da Yenigün”, “İkdam” were investigated. While the names, institutions and missions of the people who participated in the meeting can be determined, the information of the institutions that these people represented and how many people participated in the meeting cannot be given exactly. Large agenda topics of the Committee for education were determined by Ministry of Education before the Scientific Committee meeting and all the agenda topics were discussed. Members of the Scientific Committee worked in the groups consisted of 15-20 people, and the members mostly participated in more than one group.

**Keywords:** The First Scientific Committee, The First Scientific Committee Commissions, Ministry of Education.

<sup>1</sup>Corresponding Author: Res. Asst. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Philosophical, Social and Historical Foundations of Education, E-mail: enginarius@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4253-6156>

<sup>2</sup>Dr. Faculty of Educational Sciences, Department of Philosophical, Social and Historical Foundations of Education. E-mail: cngzaslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3710-9838>

### **Purpose and Significance**

The Education Congress (Maarif Kongresi) and the Scientific Committee meetings (Heyet-i İlmiye) are amongst the most prominent attempt in the field of education during the foundation of the Republic. The Scientific Committee meetings were held three times in Ankara between the years of 1923-1926, the first of which was held between 15 July and 15 August 1923, which is just a few months before the declaration of the Republic; the second of which was between 23 April and 1 May 1924; and the third of which was between 26 December 1925 and 8 January 1926.

The First Scientific Committee meeting was assembled under the presidency of the Minister of Education with the participation of the undersecretary and general managers, teachers, representatives of relevant ministries and educational institutions of various types and levels. Ergun (1982) defines this meeting as the most fruitful endeavor of pre-Republican education and Sakaoğlu (2003) defines as the first serious work, in which all aspects of the educational affairs were discussed.

Although the Scientific Committee meetings have an important place in the establishment of the educational foundations of the Republic, there are limited researches in the literature. Therefore, this study is thought to be important in terms of filling this gap in the literature. This study is aimed to collect and analyze the data related to the First Scientific Committee meeting held between 15 July and 15 August 1923 and to determine who participated in the First Scientific Committee meeting, which commissions were created, what their rules of procedure were, which issues were discussed, and which decisions were taken by the Committee. Additionally, it is tried to analyze the views of the press of those years regarding the meeting.

### **Method**

The methodology of this study is historical research, which is one of the qualitative research methods. Historical research is the systematic collection and evaluation of data to describe, explain, and thereby understand actions or events that occurred sometime in the past (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, 535). In this context, the research data were collected through the document analysis, which is one of the qualitative research methods. The collected data were analyzed according to descriptive analysis approach. According to Yıldırım and Şimşek (2005), the purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in an edited and interpreted manner. In this line, initially the collected data are systematically and clearly described, explained and interpreted; then cause-effect relationships are figured out to reach some conclusions. During this study, after having surveyed a number of newspapers in the Section of the Manuscript Works and Periodicals in the Digital Library System of the National Library of Turkey, the limitation of this study was determined as *Hâkimiyet-i Milliye*, *İkdam*, *Anadolu'da Yenigün*, and *Vatan* between June and August of 1923. Then, the research data were collected from these newspapers and analyzed.

## Results

In the first session of the Scientific Committee, which was held on the 15<sup>th</sup> of July, it was decided to work with five commissions, four of which were formed on the first day even though the six commissions were initially considered as the Commission of National and Scientific Organization, the Commission of Directorate of Statistics, the Commission of Primary Education, the Organization Commission of Teacher Training Schools, the Commission of Secondary Education, and the Sixth Commission. The Commission of Directorate of Statistics was not been formed. The agenda items of the meeting were shared with the commissions as follows 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup>, 12<sup>th</sup>, 13<sup>th</sup>, and 23<sup>rd</sup> items to the Commission of National and Scientific Organization; 14<sup>th</sup>, 15<sup>th</sup>, and 16<sup>th</sup> items to the Commission of Primary Education; 17<sup>th</sup>, 21<sup>st</sup>, 22<sup>nd</sup>, 24<sup>th</sup>, and 26<sup>th</sup> items to the Organization Commission of Teacher Training Schools–Scouting and Training-; 18<sup>th</sup>, 19<sup>th</sup>, 20<sup>th</sup>, and 25<sup>th</sup> items to the Commission of Secondary Education; lastly 1<sup>st</sup> item, which is the general executive program, to the Education Executive Commission. All items of the agenda were discussed. The issues, which were discussed and finalized by the commissions were reported and decisions related to the agenda items were settled after discussing in the general meetings. Twenty general sessions were held in the First Scientific Committee.

The Commission of National and Scientific Organization, which is the first of the five commission as a part of the Scientific Committee, has undertaken the busiest part of the program according to the İkdam newspaper issued on 25 July 1923. Therefore, the heavy workload required the commission to be divided into four sub-commissions. The main items discussed by the Commission of National and Scientific Organization are as follows: principles to be followed in translation of masterpieces and main books; General Directorate of Statistics; national dictionary and grammar; national music, national language and literature; National History Library; the National Archives; the National History and Geographic Institutes; Ethnography Museum; the National Museum; School Museum; higher courses (âli dersler) in Ankara. The second commission, which is the Commission of Primary Education, discussed the primary school curriculum and the proposal for the amendment of the Primary Education Decree. The Organization Commission of Teacher Training Schools –Scouting and Training- discussed the amendment of the Regulation and curriculum of the Teacher Training Schools; the Scouting constitution; the Regulation Bill of the Inspection Board; the establishment of a section for the secondary teacher training within the Teacher Training Schools for men and women (Darülmuaallimin and Darülmuaallimat) in İstanbul; the delivery of pedagogical content knowledge to the students of higher teacher training college for high schools (Darülmuaallimin-i Aliye). The fourth one, which is the Commission of Secondary Education discussed the organization and the study period of Sultanies (High Schools); change of the name Sultani as “Lise”; revision of Sultani curriculum; draft law on secondary education teachers; Galatasaray High School’s organization and curriculum. The fifth commission, which is the Education Executive Commission debated the subject of the

unification of education and decided that the right to inspect and administer the primary education was fully owned by the Ministry of Education.

### **Discussion and Conclusions**

Although it is possible to determine the names, institutions, and roles of the participants through the currently available documents and information, it is not possible to exactly determine the institutions that the participants represent and the number of participants. The First Scientific Committee was assembled with a very intensive and extensive agenda of education. Hence, some commissions and even sub-commissions were formed to talk about the items of the agenda. First of all, the agenda items discussed by the commissions were later transferred to the general sessions, and decisions were made after the final discussion. In addition, sometimes the subjects which were not included in the first program of the Scientific Committee were included in the work program of the commissions based on internal or external proposals. It is observed that the members of the First Scientific Committee worked as groups of 15-21 people in commissions and that most of the members were involved in more than one commission and some commissions worked in sub-commissions within themselves. Requests of the members were taken into consideration when forming the commissions. It is also clear that the decisions taken at this initial meeting provided a wealth of experience and knowledge for the subsequent Scientific Committees. However, given that the lack of binding and enforcement power of decisions taken by the Scientific Committee and the disadvantage of the country's socio-economic conditions, it was difficult to implement the decisions of the Committee in the short term.

## Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

**Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 6'ya göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.**

### YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca makaleler yayınlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir. Aynı kurallar Fransızca ve Almanca makaleler için de geçerlidir.

Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

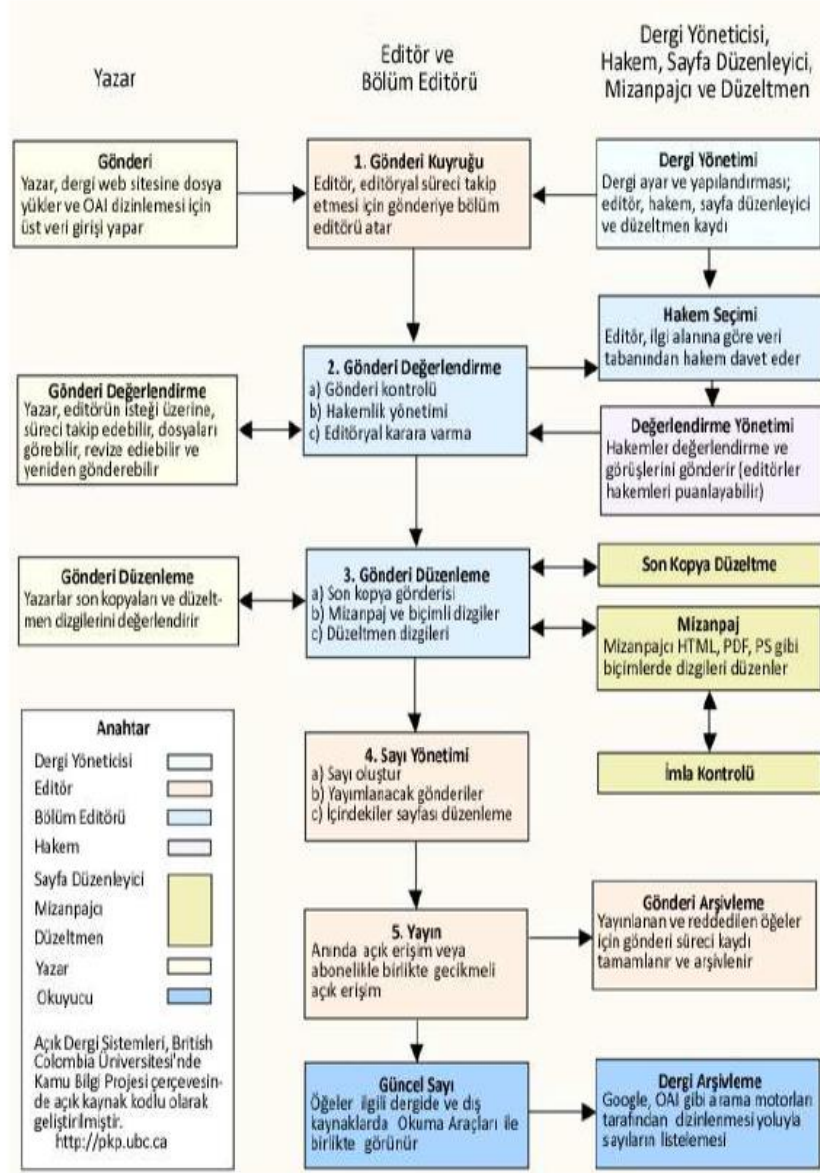
1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle

ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak kaynaççası dışta kalmak koşuluyla % 10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, % 10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, % 25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıklarını neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.



7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basıla” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikasını doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.



Şekil 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi aday makale değerlendirme ve yayımlama süreci.

## YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 6. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2015) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

### Biçimsel Özellikler

**Sayfa Yapısı:** Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

**Yazı Tipi ve Boyutu:** Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

**Paragraf Yapısı:** Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

**Sayfa ve Sözcük Sınırı:** Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

### Makalenin Bölümleri

**Başlık:** Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

**Yazar Adları:** Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1.

*Yazar İsimlerinin Yazımı*

<b>Durum</b>	<b>Örnek Yazım</b>
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ileti, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu (Şablonu)).

**Öz ve Abstract:** Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

*Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,*

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

*Alanyazın (literatür) taraması* ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

*Kuramsal yönelimli* bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

*Yöntembilimsel* bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

**Ana Metin:** Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

**Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,**

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

#### **Yöntem bölümünde,**

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

#### **Bulgular bölümünde,**

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,**

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

### **Kaynakça**

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

### **Ekler**

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre yazılmalıdır.

### **Başlık**

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

*Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri*

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	<b>Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</b>
2	<b>Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</b>
3	<b>Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</b>
4	<b><i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i></b>
5	<b><i>Sekmeyle başlanmış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i></b>

### Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır. Örneğin Tablo 1. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı, şeklin altında yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.



Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören alt yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (Şekil 1 gibi). Şekil ve numara italik olarak yazılmalı numaradan sonra nokta konulmalıdır. Bu noktadan sonra gelecek olan alt yazı ise ilk harfi büyük ve dik olarak yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atıf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

#### **Kaynak Gösterimi**

**Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-6'nın dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.**

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntıyı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak yer verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol ve sağ kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak küme yalnızca alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "para." kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir

makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

### **Metin İçinde Kaynak Gösterimi**

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında .... (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları .....

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışmanın adı tırnak işareti içinde italik olarak verilmelidir.

Örnek: ..... (“*Study Finds*”, 1982), “*Colloge Bound Seniors*” (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ....., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..... , Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Basım tarihinin söz konusu olamayacağı bir eser varsa veya çeviri eserlerden yararlanılmışsa bu durumda İngilizce için "trans." ve Türkçe için "çev." yazarak arkasından yararlanılan çeviri kaynağının basım yılı belirtilmelidir.

Örnek: (Aristotle, trans. 1931), (Aristo, çev. 1931).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında "vd." ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler*

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
<b>Tek yazarlı</b>	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
<b>İki yazarlı</b>	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
<b>Üç yazarlı</b>	Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
<b>Dört yazarlı</b>	Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

<b>Beş yazarlı</b>	Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
<b>Altı veya daha fazla yazarlı</b>	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
<b>Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)</b>	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
<b>Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)</b>	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

### Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında asılı olarak yazılmalı, bir kaynak ile diğer bir kaynak arasında çift satır aralığında bir boşluk bırakılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N'nin öncesinde gelir.

Lopez, M.E., Lopez de Molina G'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda A ve The gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için \* işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakçadaki ilk maddeden sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta analize dahil edilen çalışmaların sayısı 50'den fazla ise analize dahil edilen makaleler bir listeye konmalı ve çevirim içi arşiv olarak yayınlanmalıdır.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17 .

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

### Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

#### Sürelî Yayınlar

#### Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

NOT: Eğer makale yediden fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk altı yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/34383/380942> adresinden edinilmiştir.

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

5. Popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zekâ çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok!. *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok> adresinden edinilmiştir.

7. Yazarı belirtilmemiş haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915> adresinden edinilmiştir.

8. Haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*, s. 17.

9. Çevrimiçi haber makalesi

Balıca, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*.  
<https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html> adresinden erişilmiştir.

10. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal Barışı Sağlama Ve Korumada Eğitimin Rolüne İlişkin Öğretmen Adayları Görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

11. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

12. İmzasız editörden yazılar

Editörden: “Türkiye Ruh Sağlığı Profili [Editörden]. (2017), *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

### Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yer: Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* [Introduction to meta-analysis]. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü

Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [e-kitap sürümü].  
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk> adresinden edinilmiştir.

5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap

Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden edinilmiştir.

6. Kitap bölümünün basılı hali

Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap  
Joint Committee on the Standards for educational and psychological testing. (2014).  
*Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC:  
American Educational Research Association.

### **Sözlü ya da Poster Bildiriler**

1. Sözlü Bildiri  
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri  
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan poster bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
3. Çevrimiçi konferans metninin özeti  
Tuzcu, G. (2016, Haziran). *Endüstri meslek liseleri ve kız meslek liselerine finansal bakış*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla. Özet <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf> adresinden edinilmiştir.

### **Tezler**

1. Ticari bir veri tabanından alınan tez  
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Doktora tezi). Proquest Dissertations and Theses veritabanından ulaşılmıştır. (Yayın No: 9516016)
2. Kurumsal bir veri tabanından alınan tez  
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/> adresinden edinilmiştir.
3. Üniversitelerden alınan tez  
Özdoğan Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



#### 4. ABD dışındaki üniversitelerin tezleri

Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 431269)

#### Resmi Gazete ve Yönetmelikler

*Milli Eğitim Temel Kanunu*. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

#### Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

##### 1. Kurumsal yazarlı devlet raporu

Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). 2017 yılı performans programı (Yayın No. Ocak, 2018). Erişim adresi: <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38> adresinden edinilmiştir.

##### 2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu

American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). Report of the APA task force on the sexualization of girls. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>

##### 3. Özel bir organizasyona ait rapor

Eğitimde Görme Engelliler Derneği (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara: Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

#### İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*. <http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuclu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden elde edilmiştir.

#### Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

*Purpose and Significance:*

*Method:*

*Results:*

*Discussion and Conclusions:*

### **Diğer Durumlar**

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde .... gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

**ANKARA UNIVERSITY  
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)**

**NOTES FOR CONTRIBUTORS**

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

**Title**

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

**Author(s) Name(s) ORCID Number**

*Affiliation(s)*

**Abstract**

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

**Introduction**

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

**Method**

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

**Results / Findings**

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

**Discussion and Conclusions**

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

**References**

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

### **Kaynakça**

APA (2015). *APA yayım kılavuzu (6. Basımın Türkçesi)*. [Publication manual of the american psychological association]. (C. Pamay, Z. G. Üstün, Çev., H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009)