



Sayı/Number  
47

Eylül/September  
2019

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

ISSN 1301-0085

<http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>

**SAHİBİ / PUBLISHER**

Eğitim Fakültesi adına Dekan / Dean, on behalf of the Faculty of Education  
Prof.Dr. Bilge CAN

**EDİTÖR / EDITOR**

Prof. Dr. Derya YAYLI  
Prof. Dr. Murat BALKIS

**YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD**

Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Asuman DUATEPE PAKSU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Bilge CAN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Cengiz ALACACI (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye)  
Diğdem Müge SİYEZ (Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye)  
Erdoğan DURU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Firdevs SAVI ÇAKAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye)  
Hüseyin BAĞ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
İzzet KARA (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Kazım ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Kenneth M. GEORGE (University of Madison, ABD)  
Kutlay YAĞMUR (Telburg University, NL)  
Mithat AYDIN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Nesrin İŞİKOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Oylum AKKUŞ İSPIR (Ohlone College CA, ABD)  
Ömer Faruk ŞİMŞEK (İstanbul Arel Üniversitesi, Türkiye)  
Pavol PROKOP (Trnava University, Slovakia)  
Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)  
Şenel POYRAZLI (Pennsylvania Üniversitesi, ABD)  
Uli SCHAMILOGLU (University of Wisconsin, ABD)  
Şükran TOK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)

**DİL EDİTÖRÜ/ LANGUAGE EDITOR**

Dr. Suna Çöğmen  
Arş. Gör. Gamze Yalçın  
Arş. Gör. Sibel Kahraman Özkurt

**DİZİNLENME / INDEXING / ABSTRACTING**

- Emerging Sources Citation Index (ESCI)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
  - Index Copernicus
  - JournalSeek
- Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi
  - Academia Sosyal Bilimler
  - ASOS Index
- Türk Eğitim İndeksi

**YAZIŞMA ADRESİ / CONTACT ADDRESS**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Dergi Editörlüğü)  
Kınıklı Kampüsü 20070, Denizli  
Telefon: 0 258 296 10 93 Faks: 0 258 296 12 00  
e-posta: [pauefdergi@pau.edu.tr](mailto:pauefdergi@pau.edu.tr)

**Grafik ve Tasarım / Graphics and Design**

Öğr. Gör. Gülderen ÇAVUŞ  
Cansu EKİNCİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, altı ayda bir yayınlanan  
uluslararası hakemli bir dergidir.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Dergimiz yayın ilkeleri ve yazım kurallarına, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>  
adresinden ulaşılabilir



## Yeniden Merhaba,

2019 yılının son sayısında farklı alanlardan çalışmalarla karşınıza çıkmanın sevincini yaşıyoruz. Bu çalışmaların okurlarımıza bir katkı sağlayacağını umuyor ve herkese iyi okumalar diliyoruz. İyi okumaların daha iyi okumalara evrilmesi ve nitelikli ürünlere dönüşmesi de en büyük dileğimiz. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, her zaman olduğu gibi bundan sonra da nitelikli çalışmaların buluşma yeri olacaktır. Bu niteliğin her geçen sayıda daha da artması hedeflenmektedir. Bu amaçla hakem listelerinde ve dergi politikalarında bazı küçük güncellemeler yapılacaktır. Yeri ve zamanı geldiğinde bu değişiklikler siz okur ve yazarlarımıza duyurulacaktır.

Hem kurumsal işlerimizin sorumluluğunu hem de dergimize gönderilen çalışmaların değerlendirme sürecini yürütmenin güçlüklerini düşündüğümüzde harcamamız gereken zaman ve emeğin arttığı gerçeğini dikkate almamız gerekir. Bu da makale değerlendirme süreçlerini zaman açısından olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Biz editörlerin işlerini kolaylaştırmak adına, gönderdiğiniz çalışmaların dergi şablonu ve kurallarına uygun olmasını bekliyoruz. Ayrıca gönderilen her çalışma benzerlik taramasından geçirilmiş olmalı ve benzerlik raporuyla birlikte dergimize sunulmalıdır. Şablona uygun olmayan, İngilizce özet ve uzun özetleri sorunlu ve benzerlik raporu bulunmayan çalışmaları değerlendirme sürecine alamıyoruz. Ayrıca yayım sırasında bekleyen makale sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu yüzden dergimize gönderdiğiniz ve göndermeyi planladığınız makalelerin yayımı için belli bir süreyi göze almanız gerekmektedir. Dergimizin Eylül 2019 sayısında 23 araştırma makalesi yer almaktadır. Bu çalışmaların da eğitim bilimlerinin farklı alanlarına katkıda bulunacağı beklentisi içindeyiz. Tüm okur, yazar ve hakemlerimize sağlık, mutluluk ve başarı diliyoruz.

**Editörler**

Murat BALKIS

Derya YAYLI

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi **Emerging Sources Citation Index (ESCI)** tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in **Emerging Sources Citation Index (ESCI)**.



# İÇİNDEKİLER /CONTENTS

## Araştırma Makaleleri - Research Articles

Züleyha AKKURT, Esra KARABAĞ KÖSE Öğrenci Başarısının Okul, Öğretmen ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examination of Student Achievement in terms of School, Teacher, and Family-Related Variables</i>	1
Tuncay ŞAMDAN, Gülsün ATANUR BAŞKAN Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>An Analysis of the Relationship between Organizational Justice and Organizational Cynicism According to the Perceptions of Teachers</i>	17
Zülfü DEMİRTAŞ, Özkan KÜÇÜK Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliği arasındaki İlişki <i>Relationship between School Principals' Toxic Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Silence</i>	41
Ayşegül Oğuz NAMDAR, Kemal AKBAYRAK Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması: Adalet Değeri Örneği <i>The Use of Creative Drama Method in the Teaching of Values of Gifted Children: The Case of Justice Value</i>	59
Gökhan TUZCU Türkiye'de Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Çabaları ve Maliyeti (1990-2002 Dönemi) <i>Efforts to Disseminate and Costs of Preschool Education in Turkey (Years from 1990 to 2002)</i>	88
Levent YAKAR, İsmail YELPAZE Öğretmen Yetiştiren Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları <i>Attitudes toward Teaching Profession and Teacher Self-Efficacy Beliefs of Students in Teacher Training Programs</i>	107
İbrahim Halil YURDAKAL Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi <i>The Effects of Creative Reading Practices on the Skills of Creative Thinking</i>	130
Mehmet Barış HORZUM, İbrahim DUMAN, Mehmet UYSAL İnternet Aile Tutumunun Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Değişimi <i>Children's Age and Gender Differences in Internet Parenting Styles</i>	145
İnayet AYDIN, Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Özge ERDEMLİ, Tuğba GÜNER DEMİR Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gözünden Kamu Hizmeti Motivasyonu: Nitel Bir Çalışma <i>Public Service Motivation from the Point of View of Teachers and School Administrators: A Qualitative Study</i>	167

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#) tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#).

<b>Sinan YILDIRIM, Yılmaz YÜKSEL, Emre BİLGİN, Alper YILDIZ, Özgür Yaşar AKYAR, Ziya KORUÇ</b>	<b>191</b>
<b>Dönüşümcü Öğretim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması</b> <i>Adaptation of Transformational Teaching Questionnaire into Turkish</i>	
<b>Beyhan Ceren BOSTAN, Erdinç DURU</b>	<b>205</b>
<b>Ergenlerde Algılanan Psikolojik İstismar ile Öznel İyi Oluş İlişkisinde Psikolojik Sağlamlık ve Sosyal Bağlılığın Rolü</b> <i>The Role of Psychological Resilience and Social Connectedness in the Relationship between Perceived Psychological Maltreatment and Subjective Well-being among Adolescents</i>	
<b>Ayşegül KARATAŞ, Halil ŞİMDİ, Hakan TUNAHAN</b>	<b>225</b>
<b>Öğrencilerin Öğretim Üyelerine Yönelik Memnuniyetlerinin İncelenmesi</b> <i>Analysis Satisfaction Level of the Students with Instructors</i>	
<b>Seyhan ERYILMAZ TOKSOY, Ali Rıza AKDENİZ</b>	<b>245</b>
<b>Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenme Yaklaşımları ve Fizik Problem Çözme Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi</b> <i>Examination of High School Students' Physics Learning Approaches and Physics Problem Solving Strategies of According to Some Variables</i>	
<b>Gülçin TAN ŞİŞMAN, Bilgen KERKEZ</b>	<b>262</b>
<b>Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Programı Kavramına İlişkin Görüşleri</b> <i>The Views of the Teachers on the Concept of Curriculum in Vocational and Technical Education</i>	
<b>Fatma TORUN</b>	<b>287</b>
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Argümantasyon Düzeyleri ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b> <i>Investigation of the Relationship between Argumentation Level and Decision Making Skills of Secondary School Students</i>	
<b>İsa DEVECİ</b>	<b>311</b>
<b>Ortaokul Öğrencilerinin Takım Çalışması ve Karar Verme Eğilimlerinin İncelenmesi</b> <i>Investigation of Middle School Students' Teamwork and Decision Making Inclinations</i>	
<b>Oğuz ÖZDEMİR</b>	<b>331</b>
<b>Ortaöğretim Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Profili</b> <i>Sustainability Profile of Secondary Students</i>	
<b>Abdurrahman TANRIÖĞEN, Yusuf TÜRKER</b>	<b>348</b>
<b>Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması</b> <i>Adaptation of Rotterdam Emotional Intelligence Scale to Turkish</i>	

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#) tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.  
Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#).

<b>Suphi Önder BÜTÜNER</b>	<b>370</b>
<b>Türk ve Singapur Matematik Ders Kitaplarında Problem Analizi: Kesirlerle Bölme İşlemi</b> <i>Problem Analysis in Turkish and Singapore Mathematics Textbooks: Division of Fraction</i>	
<b>İsmet AYDIN, Osman SİNECAN</b>	<b>395</b>
<b>A Metaphor Analysis of Mathematics Teacher Candidates' Connotations about the Concept of Mathematics</b> <i>Öğretmen Adaylarının Matematik Kavramıyla İlgili Çağrışımları</i>	
<b>Aynur B. BOSTANCI, Gökhan DEMİRHAN, Sebila BÜLBÜL</b>	<b>422</b>
<b>Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetsel Etki Taktikleri</b> <i>Administrative Impact Tactics Used By School Administrators to Influence Teachers</i>	
<b>Evgin ÇAY</b>	<b>439</b>
<b>Özel Gereksinimli Bireylere Serbest Zaman Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi</b> <i>Review of Research on the Teaching of Leisure Time Skills to Individuals with Special Needs</i>	
<b>Safiye BİLİCAN DEMİR, Özen YILDIRIM</b>	<b>457</b>
<b>Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi için Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması</b> <i>Development of an Analytical Rubric for Assessing Writing Skills</i>	

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Emerging Sources Citation Index (ESCI) tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in Emerging Sources Citation Index (ESCI).





## 47. SAYI HAKEMLERİ

### Reviewers of the 47<sup>th</sup> Issue

Abdullah NARALAN <i>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi</i>	Filiz MEŞECİ GIORGETTI <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Necla KÖKSAL <i>Pamukkale Üniversitesi</i>
Abdülkerim KARADENİZ <i>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi</i>	Firdevs SAVİ ÇAKAR <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi</i>	Nesrin ÖZSOY <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>
Ali Ekber ŞAHİN <i>Hacettepe Üniversitesi</i>	Gökhan ÇETİNKAYA <i>Pamukkale Üniversitesi</i>	Orhan KUMRAL <i>Pamukkale Üniversitesi</i>
Ali ERSOY <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Güzin MAZMAN AKAR <i>Uşak Üniversitesi</i>	Osman ÇEKİÇ <i>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi</i>
Aliye ERDEM <i>Ankara Üniversitesi</i>	Hakan TÜRKMEN <i>Ege Üniversitesi</i>	Ömür KAYA KALKAN <i>Pamukkale Üniversitesi</i>
Arzu TAŞDELEN KARÇKAY <i>Akdeniz Üniversitesi</i>	Hasan Hüseyin AKSOY <i>Ankara Üniversitesi</i>	Raşit AVCI <i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>
Ayşegül Kutluca CANBULAT <i>Akdeniz Üniversitesi</i>	Hilal AKTAMIŞ <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Serap ÇALIŞKAN <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Derya YILDIZ <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i>	İbrahim Yaşar KAZU <i>Fırat Üniversitesi</i>	Serap ÖZ AYDIN <i>Balıkesir Üniversitesi</i>
Diğdem Müge SİYEZ <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>	Kadir BİLEN <i>Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi</i>	Serhat SÜRAL <i>Pamukkale Üniversitesi</i>
Dilek ALTAŞ <i>Marmara Üniversitesi</i>	Kasım KARAKÜTÜK <i>Ankara Üniversitesi</i>	Songül KARABATAK <i>Fırat Üniversitesi</i>
Dilek KARIŞAN <i>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Kazım ÇELİK <i>Pamukkale Üniversitesi</i>	Tamer AYDEMİR <i>Pamukkale Üniversitesi</i>
Esra YECEM <i>Pamukkale Üniversitesi</i>	Mehmet Akif HAŞILOĞLU <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi</i>	Tuğrul KAR <i>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi</i>
Ergün HAMZADAYI <i>Gaziantep Üniversitesi</i>	Melihan ÜNLÜ <i>Aksaray Üniversitesi</i>	Ümit KUL <i>Artvin Çoruh Üniversitesi</i>
Emre ÇİMEN <i>Osman Gazi Üniversitesi</i>	Murtaza AYKAÇ <i>Niğde Ömer Halis Üniversitesi</i>	Ümit ŞAHBAZ <i>Ege Üniversitesi</i>
Fatma ŞAHİN <i>Marmara Üniversitesi</i>	Mustafa SURUCU <i>Adıyaman Üniversitesi</i>	Zekavet KABASAKAL <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Feyyat GÖKÇE <i>Uludağ Üniversitesi</i>		Zeynep AYVAZ TUNCEL <i>Pamukkale Üniversitesi</i>

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi **Emerging Sources Citation Index (ESCI)** tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in **Emerging Sources Citation Index (ESCI)**.



## Öğrenci Başarısının Okul, Öğretmen ve Aileyle İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

### Examination of Student Achievement in terms of School, Teacher, and Family-Related Variables

Züleyha AKKURT\*\* Esra KARABAĞ KÖSE\*\*\*

• Geliş Tarihi: 08.08.2018 • Kabul Tarihi: 24.06.2019 • Yayın Tarihi: 06.07.2019

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, okul, öğretmen ve aile ile ilgili değişkenlerin öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya Balıkesir merkez ve ilçelerindeki 12 farklı lisede öğrenim gören 698 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak, *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği* ve *Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği* kullanılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri ile yapısal regresyon modelinden yararlanılmıştır. Doğrusal regresyonla oluşturulan modeller, öğrencilerin demografik özelliklerinin ve öğretmen sınıf liderliği algılarının okul başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının okul başarısı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol değişkenlerinin de dâhil edildiği regresyon analizi sonuçları, okul başarısı üzerinde en etkili değişkenin sosyoekonomik düzey olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi takip eden en güçlü değişkenler ise okul ve öğretmen sınıf liderliği değişkenleridir.

**Anahtar sözcükler:** öğretmen sınıf liderliği, okul yaşam kalitesi, sosyoekonomik düzey, okul başarısı

#### Atıf:

Akkurt, Z., ve Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,1-16. doi: 10.9779/pauefd.451853.

\* Çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmış olup, 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde, 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0001-6333-0486, zuleyha0610@gmail.com

\*\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1367-7793, esrakarabağ@gmail.com

**Abstract**

This study aims to compare the effects of school, teacher, and family-related variables on students' academic performance. The study was designed as a relational screening model and included 698 students from 12 high schools in both the city-center and the surrounding townships of Balıkesir Province, Turkey. The measurement tools utilized in this study were the *Quality of Life in High Schools Scale* and the *Teacher Classroom Leadership Scale*. In addition to conducting a correlation and multiple regression analysis, a structural regression model was used to analyze data. The linear regression models reveal that while students' demographic characteristics and teacher classroom leadership perceptions have a significant impact on students' academic performance, students' perceptions of school life quality were found not to be statistically significant. The results of the regression analysis in which control variables were included indicate that families' socioeconomic level followed by school and teacher classroom leadership have the greatest impact of all variables on students' academic performance.

**Keywords:** teacher classroom leadership, school life quality, socioeconomic level, school achievement.

**Cited:**

Akkurt, Z., & Karabağ Köse, E. (2019). Examination of student achievement in terms of school, teacher, and family-related variables. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,1-16. doi: 10.9779/pauefd.451853.

## Giriş

Okul, öğretmen ve aile değişkenleri öğrencilerin okul başarısının en temel belirleyicileri arasındadır. Özellikle PISA araştırmalarının ortaya koyduğu sonuçlar, öğrenci başarısı üzerindeki en etkili faktörlerin aile ve öğrenci özellikleri ile öğretmen ve okul faktörleri olduğunu göstermektedir (OECD, 2017; Sarier, 2016; Yıldırım, 2009). Diğer taraftan okul ve öğretmen faktörleri ile ilgili olarak, öğretim süreçleri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri bakımından son 30 yılda araştırmacıların yoğun bir şekilde ilgisini çeken önemli değişkenler arasında öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öğretmen liderliği değişkenleri yer almaktadır. (Lipessa, 2018; Mok ve Flynn, 1997; Sugg, 2013; Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Bu çalışmada, *okul faktörüyle* ilgili olarak okul yaşam kalitesi, okul türü ve okul; *öğretmen faktörüyle* ilgili olarak öğretmen sınıf liderliği ve *aile faktörüyle* ilgili olarak da ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkileri, oluşturulan bütüncül modelle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

## Okul Yaşam Kalitesi

Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin eğitimle ulaşması hedeflenen akademik, sosyal ve psikolojik kazanımlara en üst düzeyde ulaşabilmesi ve öğrenci memnuniyetinin sağlanması ile ilgili bir kavramdır. Karatzias, Power ve Swanson'a (2001) göre, okul yaşam kalitesinin en önemli göstergesi, öğrencilerin okul yaşamına etkin katılımları yoluyla genel iyi olma hallerinin gerçekleştirilmesidir. Okul yaşamı, öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmelerine katkı sağlayacak etkiler oluşturabileceği gibi, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler de oluşturabilir. Olumlu davranış geliştirmeye katkı sağlayan okul yaşam kalitesi, öğrencilerin sosyal hayatta başarılı olmalarını sağlayacak ve toplumsal uyumlarını destekleyecektir (Bilgiç, 2009; Demir, Kaya ve Metin, 2012). Okulların öğrencinin bireysel ve toplumsal kişiliğinin oluşmasında ve yasa, kural, norm, davranış kuralları ve toplumsal yaşama uyumun öğretilmesindeki sorumlulukları, okul yaşam kalitesinin önemini artırmaktadır (Argon ve Kösterelioğlu, 2009).

Epstein ve Mcpartland (1976) okul yaşamının kalitesini genel olarak okuldan memnuniyet, okul çalışmalarına bağlılık ve öğretmenlere yönelik tutum olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmektedirler. Sarı (2012) tarafından yapılan çalışma ise, okul yaşam kalitesinin; öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü olmak üzere beş alt boyutta ele alınabileceğini göstermektedir. Buna göre, *öğretmenler* alt boyutu, öğretmen-öğrenci iletişiminin niteliği ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme düzeyleri ile ilgilidir. *Öğrenciler* alt boyutu ise öğrenciler arasındaki iletişimin niteliği ile ilgilidir. *Okula yönelik duygular* alt boyutu, öğrencilerin okullarıyla gurur duyması, okula yönelik sevgileri gibi duyguları ele almaktadır. *Okul yönetimi* alt boyutunda, okul yöneticilerinin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, katılımcı yönetim tarzları ve öğrencilere olan ilgileri vurgulanmaktadır. Son olarak *statü* alt boyutu ise, öğrencilerin birer birey olarak kendilerini okulda değerli ve önemli hissetmeleri ile ilgilidir. Bu beş alt boyut bir arada öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını tanımlamaktadır.

Farklı okul türlerinde yapılan ampirik araştırmalar, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ve aile özellikleri, cinsiyet, sınıf büyüklüğü, akademik başarı, okul devamlılığı gibi değişkenlerin öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile yakın bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir (Ereş ve Bilasa, 2017; Leonard, 2002; Özdemir, Kılınç, Ögdem ve Er, 2013).

Öğretmen öğrenci etkileşimi ve sınıf ortamındaki öğrenci deneyimleri, öğrencilerin okul yaşam kalitesi üzerinde etkili olan en önemli faktörler arasındadır (Mok ve Flynn, 2002; Sarı, 2012). Epstein ve Mcpartland'a (1976) göre, okul yaşam kalitesinin önemli belirleyicileri; okulun sosyal yapısı, sınıf içi etkinliklere katılım ve öğretmenlerle olan etkileşimdir. Bu bağlamda, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin, öğretmen etkileşimi ile yakından ilgili olan bir başka önemli değişken olan öğretmen sınıf liderliği ile ilişkilerinin incelenmesi önemli görülmüştür.

### **Öğretmen Sınıf Liderliği**

Okul liderliği yaklaşımları, 90'lı yıllardan sonra, okul yöneticisi ile özdeşleştirilen liderliğin özellikle öğretmenlerle paylaşılmasının tartışıldığı bir dönüşüm geçirmiştir (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009; Karabağ-Köse, 2018). Bu bağlamda en yoğun tartışılan kavramlardan birisini de öğretmen liderliği kavramı oluşturmuştur (Wenner ve Campbell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Liderlik, genel anlamı ile takipçileri belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya getirecek ve harekete geçirecek bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2017). Bu tanımlama öğretmenler açısından, öğrencileri eğitim ve öğretim sürecinin amaçları doğrultusunda harekete geçirecek bilgi ve yetenekler olarak yorumlanabilir. Öğretmen liderliği, okul düzeyinde meslektaşlara yönelik, sınıf düzeyinde ise öğrencilere yönelik farklı liderlik rol ve davranışlarını içermektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Karabağ-Köse, 2018; Watt, Huerta ve Mills, 2010).

Bir sınıf lideri olarak öğretmenin öğrencilere yapmış olduğu liderlik, eğitim yönetimi alanyazınının güncel tartışma konularından birisidir (Ertesvåg, 2009; Karabağ-Köse, 2018; Muijs ve Harris, 2007; Pounder, 2006; Wenner ve Campbell, 2017). Sınıftaki eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmen, hedefleri ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak strateji ve teknikleri belirlemede, gerekli sinerjiyi oluşturmada ve tüm süreci değerlendirerek sınıfı yönetmektedir (Bakioğlu, 1998). Dolayısıyla küçük bir örgüt özelliği taşıyan sınıfta, öğretmenin öğrencilerini ortak amaçlar için harekete geçirebilmesi, onun sınıf liderliği rollerinin çerçevesini oluşturmaktadır. Öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynakları arasında yer alan öğretmenlerin, akademik süreçlerin yanı sıra öğrencilerin davranışsal ve sosyal problemleri ile ilgilenmeleri ve onlara sosyal destek sağlamaları da gerekmektedir (Yıldırım, 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilere liderliği sadece akademik ve sınıf içi süreçlerle ilgili olarak değil, toplumsal, kültürel, etik vb. pek çok boyutta ayrıntılı olarak ele alınması gereken önemli bir olgudur.

Karabağ-Köse (2019a) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen sınıf liderliği kavramı; etkileşim, motivasyon, sınıf içi süreçler ve okul dışı süreçler alt boyutlarında tanımlanmaktadır. Buna göre öğretmen sınıf liderliği, güçlü bir öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrencilerin motive edilmesi, öğretmenin güçlü bir öğretim liderliği göstermesi ve okul dışında da öğrencilerle etkileşimini sürdürmesi ile ilgili öğretmen davranışlarını içermektedir. Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin önemli bir boyutunu da öğretmen etkileşimi oluşturduğu için, öğrenci öğretmen etkileşimini açıklamada önemli bir kavram olarak öne çıkan liderlik olgusunun, okul yaşam kalitesi ile yakından ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenlerin sınıf liderliğinde olduğu gibi, öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin de önemli bir boyutunu sınıf içi süreçlerin ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin niteliği oluşturmaktadır (Epstein ve Mcpartland, 1976; Sarı, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf liderliği ile öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okul başarısı arasındaki ilişkilerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi önem taşımaktadır.

## Okul, Öğretmen ve Aile Faktörleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiler

Eğitim sistemi içerisinde öğrenci ile doğrudan etkileşim içinde bulunan ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından bilen kişiler olan öğretmenlerin, öğrencileri destekleyici bir tutum sergilemeleri öğrencilerin okul başarısı düzeylerini doğrudan etkilemektedir (Yıldırım, 2000). Alanyazında yer alan araştırmalar, öğretmen niteliklerinin öğrencilerin okul başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede okul başarısı üzerinde öğretmen liderliğinin etkisinin önemi birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010; Lipesa, 2018; McLean ve Connor, 2015; Sammons, Toth ve Sylva, 2017; Sugg, 2013). Benzeri şekilde okul yaşam kalitesi de, öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Karalar, Öksüs ve Baba-Öztürk, 2017; Mok ve Flynn, 1997). Bununla birlikte, okul yaşam kalitesi okul içinde öğretmen-öğrenci etkileşimini de içeren geniş bir bağlamda öğrenci memnuniyetine odaklanırken, öğretmen sınıf liderliği, öğretmen öğrenci ilişkilerini okul dışı süreçleri de içeren daha geniş bir çerçevede incelemektedir. Öğrenci başarısını etkileyen faktörleri geniş bir bağlamda ve çok yönlü olarak ele almayı amaçlayan bu çalışmada okulla ilgili faktörlerin yanı sıra öğretmen faktörünün daha derinlemesine incelenebilmesi için öğretmen sınıf liderliğinin araştırmaya değişken olarak dâhil edilmesi önemli görülmüştür.

Öğrenci başarısı üzerinde etkili olan faktörler arasında yer alan okul faktörü ile ilgili olarak araştırmaya dâhil edilen bir diğer değişken ise *okul türü* değişkenidir. Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (OECD, 2017) verileri, başarı puanları açısından okul türleri arasında çok büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri ortalamanın üzerinde puan alırken, anadolu liseleri, imam hatip liseleri, mesleki ve teknik anadolu liseleri ortalamanın altında kalmaktadırlar. Geçmiş PISA sınavlarındaki sonuçlar da, OECD ülkeleri arasında, okul türleri arasındaki başarı farklılaşmasının en yüksek olduğu ülkenin Türkiye olduğunu göstermektedir (EARGED, 2004). Benzeri şekilde öğrenci başarısı üzerindeki etkisi yüksek olan önemli değişkenlerden bir diğeri ailelerin sosyoekonomik düzeyleridir. TIMMS (2015) raporuna göre; sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların başarı ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Aynı rapora göre, okul yaşam kalitesi ile yakından ilgili olan, öğretmenlerin iş doyumunu, öğrenciler arası akran baskısı/zorbalığı, okula devam, öğrenme ile ilgili tutumlar ve öğretmen yeterlilikleri açısından okulların sahip oldukları kaynakların ve koşulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ve Türkiye'nin bu açıdan dezavantajlı durumda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul başarıları ile yakın ilişkileri nedeniyle bu çalışmada; okul türü ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri de kontrol değişkeni olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrenci başarısı ile ilgili temel değişkenler olan; okul, öğretmen ve aile faktörlerini karşılaştırmalı olarak bütüncül bir modelde incelemesi araştırmanın özgün değerini oluşturmaktadır.

### Amaç

Bu araştırma, liselerde öğrenci başarısı ile öğretmen sınıf liderliği, öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ve kontrol değişkenleri (okul, okul türü ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi) arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde araştırma alt problemleri; (1) Lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları, öğretmen liderliği algıları ve okul başarısı düzeyleri arasındaki ilişkiler nasıldır? (2) Lise öğrencilerinin okul başarısı üzerinde, okul yaşam kalitesi algılarının, öğretmen sınıf liderliği algılarının ve kontrol değişkenlerinin etkileri nasıldır? (3) Lise öğrencilerinin okul başarısı üzerinde; okul, öğretmen

ve sosyoekonomik düzey değişkenlerinin doğrudan ve dolaylı etkileri nasıldır? şeklinde tanımlanmıştır.

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırma evrenini, 2017/2018 eğitim öğretim yılında, Balıkesir merkez ve ilçelerinde bulunan liselerde öğrenim gören 53.565 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi ve tesadüfi örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İlk aşamada İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Biriminden alınan bilgiler doğrultusunda okullar sosyoekonomik düzeylerine göre kümelendirilmiştir. Her kümeden tesadüfi olarak belirlenen eşit sayıda okul araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Örnekleme dahil edilmesine karar verilen okulların müdürleri ile görüşülerek sosyo ekonomik düzey tanımlamaları teyit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, küme örnekleme yöntemi ile belirlenen alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerde 12 farklı okuldan tesadüfi olarak seçilen öğrenciler oluşturmuştur. Bu çerçevede araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 698 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler**

Değişkenler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	343	49.1
	Erkek	355	50.9
Sosyoekonomik Düzey	Alt	109	15.6
	Orta	359	51.4
	Üst	230	33.0
Okul Türü	Meslek Lisesi	230	33.0
	Anadolu Lisesi	216	30.9
	Fen Lisesi	165	23.6
	İmam Hatip Lisesi	87	12.5
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	153	21.9
	10. Sınıf	188	26.9
	11. Sınıf	210	30.1
	12. Sınıf	147	21.1

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Sarı (2012) tarafından geliştirilen “Lise Öğrencileri Okul Yaşam Kalitesi Algıları Ölçeği” ile Karabağ-Köse (2019a) tarafından geliştirilen “Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ise 2016/2017 eğitim öğretim yılı yılsonu okul başarı ortalamaları esas alınmıştır.

Lise Öğrencileri Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği, 5 faktörden oluşan 32 maddelik bir ölçektir. Sarı (2012) tarafından yapılan çalışma, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerlerinin .84 ile .69 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma için tekrar edilen

analiz sonuçlarına göre güvenilirlik değerleri sırasıyla; .80, .77, .86, .77, .70 şeklindedir. Ölçeğin özgün faktör yapısı bu çalışmada da doğrulanmış olup, model uyum değerleri [ $\chi^2/sd=2.52$ ; GFI=.90; CFI=.90; NFI=.85; RMSEA=.05] şeklindedir.

Öğretmen Sınıf Liderliği Ölçeği, 4 faktörden oluşan 25 maddelik bir ölçektir. Karabağ-Köse (2019a) tarafından yapılan çalışma, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik değerlerinin .73 ile .84 arasında değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma için tekrar edilen analiz sonuçlarına göre güvenilirlik değerleri sırasıyla; .89, .74, .76, .83 şeklindedir. Ölçeğin özgün faktör yapısı bu çalışmada da doğrulanmış olup, model uyum değerleri [ $\chi^2/sd=2.56$ ; GFI=.93; CFI=.94; NFI=.91; RMSEA=.05] kabul edilebilir düzeydedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını değerlendirmek üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşılama durumları değerlendirilmiştir. Bu çerçevede, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, tekli ve çoklu normallik değerlendirmeleri yapılmış, değişkenler arası çoklu bağıntı durumları değerlendirilmiştir. Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek üzere korelasyon ve aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizleri ile yapısal regresyon modelinden yararlanılmıştır.

### Bulgular

Araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel veriler ve basıklık/çarpıklık katsayıları ile değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirmek üzere yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Betimsel İstatistikler, Basıklık/Çarpıklık ve Korelasyon Katsayıları**

	OYK	ÖSL	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okul Yaşam Kalitesi (OYK)			2.98	.59	.122	-.247
Öğretmen Sınıf Liderliği (ÖSL)	.650*		3.09	.71	.036	-.549
Okul Başarısı	.144*	.162*	76.46	11.09	-.807	-.070

\* $p<.01$

Tablo 2 incelendiğinde, değişkenler arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte değişkenler arası korelasyon değerleri, çoklu bağıntı oluşturacak düzeyde güçlü değildir ( $r^2<.5$ ). Ayrıca öğretmen sınıf liderliğinin okul başarısı ile ilişkisinin okul yaşam kalitesi değişkenine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma değişkenlerine ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları, verinin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir.

Aşamalı doğrusal regresyon analizinde öncelikle araştırmanın temel değişkenleri olan *öğretmen sınıf liderliği* ve *okul yaşam kalitesi* değişkenleri modele dahil edilmiştir. Sonrasında kontrol değişkenleri olarak; okul türü, okul, ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri de sırasıyla modele dahil edilmiş ve alternatif regresyon modelleri aşamalı olarak test edilmiştir. Elde edilen regresyon modellerine ilişkin veriler Tablo 3’de sunulmaktadır.



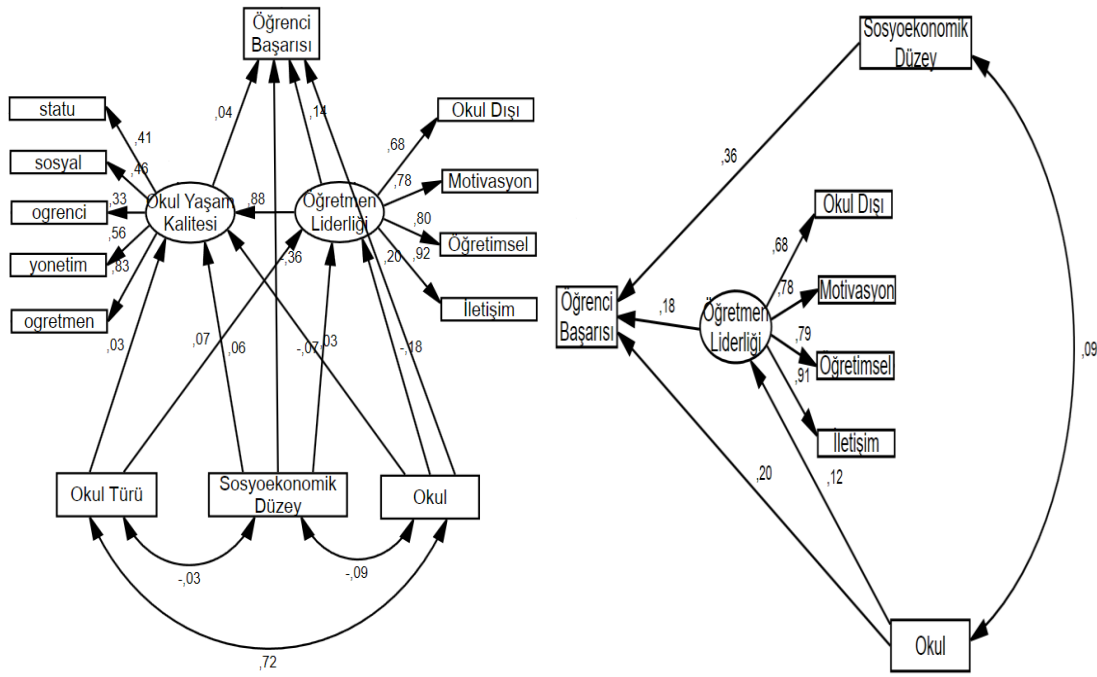
**Tablo 3. Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları**

Model	Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
1	(Sabit)	78.618	1.988		39.540	.000
	ÖSL	2.541	.628	.162	4.047	.000
2	(Sabit)	76.962	2.371		32.458	.000
	ÖSL	1.855	.825	.118	2.247	.025
	OYK	1.265	.988	.067	1.281	.201
3	(Sabit)	73.083	2.477		29.504	.000
	ÖSL	2.126	.814	.136	2.613	.009
	OYK	.978	.974	.052	1.004	.316
	Okul Türü	1.673	.360	.183	4.642	.000
4	(Sabit)	70.978	2.518		28.187	.000
	ÖSL	2.271	.807	.145	2.816	.005
	OYK	1.163	.965	.062	1.205	.229
	Okul Türü	.302	.517	.033	.585	.559
	Okul	.637	.174	.208	3.670	.000
5	(Sabit)	85.112	2.729		31.185	.000
	ÖSL	1.961	.748	.125	2.621	.009
	OYK	1.019	.895	.054	1.139	.255
	Okul Türü	.561	.479	.061	1.169	.243
	Okul	.469	.162	.154	2.902	.004
	SED	-6.285	.629	-.364	-9.992	.000

\*  $p < .01$ 

Aşamalı olarak elde edilen regresyon modellerinin tahmin gücünü belirlemek üzere  $R$  ve  $R^2$  değerleri incelendiğinde, tüm modellerin güçlü ve anlamlı ilişkiler gösterdiği anlaşılmaktadır [Model 1 ( $R=.162$ ,  $R^2=.026$ ,  $p<.000$ ), Model 2 ( $R=.170$ ,  $R^2=.029$ ,  $p<.000$ ), Model 3 ( $R=.250$ ,  $R^2=.062$ ,  $p<.000$ ), Model 4 ( $R=.288$ ,  $R^2=.083$ ,  $p<.000$ ) ve Model 5 ( $R=.462$ ,  $R^2=.213$ ,  $p<.000$ )]. Tablo 3 incelendiğinde, Öğretmen Sınıf Liderliğinin öğrencinin okul başarısı üzerindeki etkisi beş modelde de doğrulanmaktadır. *Okul türü* değişkeni, üçüncü modelde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahipken, dördüncü modelde *okul* değişkeninin modele dâhil edilmesi ile birlikte istatistiksel anlamını kaybetmiştir. Okuldan kaynaklanan ancak okul türünün açıklayamadığı etkiyi belirleyebilmek amacıyla okuldaki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin eklendiği beşinci bir regresyon modeli oluşturulmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayıları ( $\beta$ ) değerlendirildiğinde yordayıcı değişkenlerin öğrenci başarısına etkisinin sırasıyla; “sosyoekonomik düzey”, “okul” ve “öğretmen sınıf liderliği” olduğu anlaşılmaktadır. Tüm değişkenlerin toplam varyans üzerindeki açıklama gücü .21 düzeyinde bulunmuştur. Regresyon katsayılarına ilişkin  $t$  değerlerine göre, okul yaşam kalitesi ve okul türü değişkenlerinin genel modeldeki istatistiksel etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Çoklu regresyon sonuçları doğrultusunda iki alternatif yapısal regresyon modeli oluşturulmuştur. Araştırmanın tüm değişkenlerinin dâhil edildiği birinci modele ve doğrusal regresyonun anlamlı sonuç verdiği değişkenlerin dâhil edildiği ikinci modele ilişkin yapısal regresyon modelleri ve regresyon değerleri Şekil 1’de verilmiştir.



**Şekil 1. Alternatif Yapısal Regresyon Modelleri**

Şekil 1’de yer alan yapısal eşitlik modellerinin yol katsayıları incelendiğinde, doğrusal regresyonla elde edilen bulguların daha güçlü bir istatistiksel model olan yapısal regresyon modelinde de doğrulandığı görülmektedir. Tüm değişkenlerin dahil edildiği birinci modelin uyum değerleri [ $\chi^2/sd=3.13$ ; GFI=.96; CFI=.96; NFI=.94; RMSEA=.06] kabul edilebilir düzeydedir. Buna karşın doğrusal regresyonun anlamlı sonuç verdiği değişkenlerin test edildiği alternatif modele ilişkin uyum değerleri [ $\chi^2/sd=1.99$ ; GFI=.99; CFI=.99; NFI=.99; RMSEA=.04] mükemmel düzeydedir. Uyum değerlerinin mükemmel düzeyde bulunduğu alternatif modele göre, öğrenci başarısı üzerinde en etkili değişkenin sosyoekonomik düzey değişkeni olduğu görülmektedir ( $\beta=.36$ ;  $p<.01$ ). Öğrenci başarısı üzerinde ikinci etkili değişken okul değişkeni ( $\beta=.20$ ;  $p<.01$ ), üçüncü etkili değişken ise öğretmen sınıf liderliği değişkenidir ( $\beta=.18$ ;  $p<.01$ ). Okul değişkeninin öğretmen sınıf liderliği değişkeninin üzerinden dolaylı etkisi ( $.12*.18=.02$ ;  $p<.01$ ) düzeyinde bulunurken okul türü değişkeninin dolaylı etkisi anlamlı bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin sınıf liderliği düzeylerinin açıklanmasında okul türü değişkeninin anlamlı bir etki göstermediği söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul, öğretmen ve ailelerin sosyoekonomik düzeyleriyle ilgili değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğretmen faktörünün başarı üzerindeki etkisini değerlendirmek üzere öğretmen sınıf liderliği, okul faktörünün etkisini değerlendirmek üzere öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile okul ve okul türü, aile faktörünün etkisini değerlendirmek üzere ailelerin sosyoekonomik düzeyi, öğrenci başarısını değerlendirmek üzere öğrencilerin okul başarı puanları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri tanımlamak üzere oluşturulan yapısal regresyon modellerinin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci okul başarısı üzerindeki etkisi, istatistiksel olarak, tüm regresyon modellerinde doğrulanmaktadır. Öğretmen sınıf liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri ile ilgili bu sonuç, alanyazındaki çok sayıda araştırma bulgularını da destekler niteliktedir (Kythreotis, Pashiardisve Kyriakides, 2010; Lipesa, 2018; Sugg, 2013). Öğretmen sınıf liderliğinin alt boyutları değerlendirildiğinde okul başarısı üzerindeki açıklayıcılığı en güçlü olan boyut iletişim boyutudur. Öğretmenin öğrencilerle kurduğu güçlü iletişim, onların okul başarıları üzerinde, okul dışı süreçlerdeki liderliğinden, motivasyon gücünden ve öğretimsel liderlik düzeyinden daha etkilidir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf liderliği rollerinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde de etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Sarı, Ötünç ve Erceylan'ın (2007) öğrencilerin okul yaşam kalitesini açıklama gücü en yüksek faktörün öğretmen faktörü olduğu bulgusu ile uyumludur. Bu sonuçlara göre, eğitim politikacıları tarafından öğretmenlerin mesleki yeterliklerin belirlenmesinde, sınıf liderliği becerilerinin daha güçlü vurgulanması gerektiği söylenebilir. Öğretmen sınıf liderliği, alt boyutlar bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin iletişim becerilerinin öğretim becerilerinden daha önemli olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin öğretimle ilgili teknik becerilerinden çok iletişim becerilerinin etkili olduğu söylenebilir. Buna göre hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde iletişim becerilerinin öneminin daha güçlü vurgulanması ve program içeriklerine yansıtılması önerilebilir.

Öğretmen sınıf liderliğinin aksine, okul yaşam kalitesi değişkeninin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Alanyazında, okul yaşam kalitesinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan araştırma bulgularına (McLean ve Connor, 2015; Mok ve Flynn, 1997) karşın bu araştırmadaki etkisinin sınırlılığı dikkat çekici bir sonuçtur. Bununla birlikte, okul yaşam kalitesi algılarını, öğrencilerin okul başarıları ile ilişkisiz bulan çalışmalara da rastlanabilmektedir (Ainley ve Bourke, 1992). Bu sonuç, öğrencilerin okul yaşam kalitesinin önemli bir belirleyicisinin öğretmen boyutu olması ile açıklanabilir. Pek çok çalışma (Elitok-Kesici ve Türkoğlu, 2012; Sarı, 2012; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Karabağ-Köse, 2019b) öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen en önemli faktörün öğretmen faktörü olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları da bu sonuçlarla uyumludur. Buna göre, öğretmenle doğrudan ilgili olan öğretmen liderliği faktörünün başarı üzerindeki yüksek etkisinin, okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen öğrenci, yönetim, okul ortamı gibi diğer faktörlerin etkisini azalttığı ileri sürülebilir. Bu bulgu, öğretmen liderliğinin ve güçlü öğretmen öğrenci etkileşiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmaları (Kythreotis, Pashiardisve Kyriakides, 2010; O'Connor ve McCartney, 2007; Sugg, 2013) destekler niteliktedir. Bu sonuca göre, okul düzeyli uygulamalarda okul yönetimlerinin önceliği okulun fiziksel kapasitesinden ziyade, öğretmen niteliklerini iyileştirici çalışmalara vermeleri önerilmektedir.

Öğretmen liderliği, okul yaşam kalitesi, okul türü, okul ve ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenleri bütüncül bir modelde değerlendirildiğinde, öğrencilerin okul başarısı üzerindeki etkisi en güçlü olan değişken, ailelerin sosyoekonomik düzeyi değişkenidir. Oluşturulan doğrusal regresyon modelinde "okul türü" değişkeni istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahipken, okul değişkeninin modele dahil edilmesi ile birlikte istatistiksel anlamını kaybetmiştir. Buna göre sosyoekonomik eşitsizliklerin başarı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada en önemli faktörün öğretmen liderliği olduğu, buna karşın okul yaşam kalitesi ile ilgili faktörlerin başarıya etkisinin daha sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle PISA

araştırmalarının sonuçları, okul türünün öğrenci başarısı açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir (EARGED, 2004; OECD, 2017). Liseye geçiş ve üniversite yerleştirme sınavları için de benzeri bir durum söz konusudur. ÖSYM istatistiklerinde (2016) okul türüne göre sınav başarıları incelendiğinde lise türleri arasında özellikle fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri lehine önemli bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Benzeri şekilde, Cansız, Ozbaylanlı ve Çolakoğlu (2019) tarafından yapılan araştırma da okul türünün öğrencilerin sınav başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Genel ortalamalara dayalı bu verilerden farklı olarak, bu araştırma örneğinde yer alan, anadolu lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi ve meslek lisesi olmak üzere dört farklı türdeki ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda, okul başarısı üzerinde okul türünün değil okul faktörünün ve ailelerin sosyoekonomik düzeyinin daha belirleyici olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise okuldan kaynaklanan ancak okul türünün açıklayamadığı etkiyi belirleyebilmek amacıyla oluşturulan alternatif doğrusal regresyon modeli, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin öğrenci başarısını en güçlü açıklayan değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre her okul türünde başarılı ve başarısız okulların varlığından söz edilebilirken başarıyı etkileyen en önemli faktör öğretmen ve sosyoekonomik düzey faktörleridir. Özellikle sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri de pek çok araştırmacı tarafından desteklenen bir sonuçtur (Engin-Demir, 2009; Özdemir ve Gelbal, 2014; Sarier, 2016; Yelgün ve Karaman, 2015). Bu sonuçlara göre, akademik başarıya odaklı politik tedbirlerde sosyoekonomik düzey ve öğretmenle ilgili unsurların okul yaşam kalitesi, okul türü gibi okulla ilgili unsurlardan daha önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda özellikle okullar arasındaki sosyoekonomik eşitsizlikleri giderici tedbirlerin alınması önem taşımaktadır. Sosyoekonomik eşitsizlikler giderilmeden ve öğretmen niteliğini iyileştirmeden okula yapılacak diğer yatırımların başarı üzerindeki etkisinin sınırlılığı, eğitim politikacıları açısından dikkate alınması gereken en önemli sonuçlardan birisidir. Bu kapsamda, sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak üzere, her okulun öğrenci profilini çok iyi tahlil ederek gerekli sosyal destek mekanizmalarını okul düzeyinde ve yerel düzeyde harekete geçirmesi önerilebilir. Spesifik örneklem üzerinde yapılan bu ampirik çalışmanın sonuçları, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerle ilgili kitlesel sonuçlar ortaya koyan ÖSYM, PISA, LGS gibi sınavlara dayalı yapılan araştırmalarla nispeten farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılaşmayı derinlemesine inceleyen daha ileri araştırmalar yürütülebilir. Buna göre özellikle okul türü ve sosyoekonomik farklılıkların kontrol edildiği daha geniş kapsamlı ampirik araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## Kaynakça

- Ainley, J. ve Bourke, S. (1992). Student views of primary schooling. *Research Papers in Education* 7(2), 107-128. doi: 10.1080/0267152920070202
- Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., ve Weber, T.J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 11-19.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bilgiç, S. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Cansız, M., Ozbaylanlı, B. ve Çolakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 275-314. doi:10.15390/EB.2019.7378
- Cheong-Cheng, Y. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71. doi: 10.1108/09578239410063111
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2016). Beceriler önemlidir: yetişkin becerileri araştırmasının kapsamlı sonuçları: Türkiye ülke notu [Çevrim-içi: <https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills-Matter-Turkey-Turkish-version.pdf>] erişim tarihi: 07.06.2018.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise öğrencilerinde okul kültürünün bir ögesi olarak yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- EARGED. (2004). *Öğrenci başarısını belirleme programı ulusal ön rapor*. Ankara: MEB.
- Elitok Kesici, A. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 149-162.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17-29.
- Epstein, L.J. ve Mcpartland, J.M. (1976). The Concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Ereş, F. ve Bilasa, P. (2017). Middle school students' perceptions of the quality of school life in Ankara. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 175-183. doi: 10.5539/jel.v6n1p175
- Ertesvåg, S. K. (2009). Classroom leadership the effect of a school development programme. *Educational Psychology*, 29(5), 515-539.
- Karabağ-Köse, E. (2018). Öğretmen sınıf liderliği ölçeği öğretmen formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 5-18.
- Karabağ-Köse, E. (2019a). Öğretmen sınıf liderliği ölçeğinin (ÖSLÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(1), 139-168. doi: 10.14527/kuey.2019.004.
- Karabağ-Köse, E. (2019b). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim* (Baskı düzenlemesinde).
- Karalar, M., Öksüz, Y. ve Baba-Öztürk, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algıları: demografik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(52), 430-442.
- Karatzias, A., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.

- Kythreotis, A., Pashiardis, P. ve Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools*. Yayımlanmamış doktora tezi. Newcastle Üniversitesi, Newcastle.
- Lipesa, H. A. (2018). The role of teacher leadership in student achievement in mathematics. *SSRN Electronic Journal*. doi: 10.2139/ssrn.3276372.
- McLean, L. ve Connor, M. C. (2015). Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child Development*, 86(3), 945-954. doi: 10.1111/cdev.12344
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Mok, M. C. ve Flynn, M. (1997). Quality of school life and students' achievement in the HSC: A multilevel Analysis. *Australian Journal of Education*, 41(2), 169- 188. doi: 10.1177/000494419704100206.
- Muijs, D. ve Harris A. (2007). Teacher leadership (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 111-134.
- O'Connor E. ve McCartney K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340-369. doi:10.3102/0002831207302172
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: PISA OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264273856-en
- ÖSYM. (2016). Ortaöğretim Kurumlarına göre 2016 öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi sonuçları kitabı. [Çevrim-içi: <http://www.osym.gov.tr/TR,13413/bolum-1-ozet-tablolar-lys.html>] erişim tarihi: 04.08.2018.
- Özdemir, B. ve Gelbal, S. (2014). PISA 2009 sonuçlarına göre öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin kanonik ortak etki analizi ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 41-57.
- Özdemir, S., Kılınç, A. Ç., Öğdem, Z. ve Er, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235. doi: 10.5961/jhes.2013.081
- Pounder, S. J. (2006). Transformational classroom leadership: the fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration Leadership*, 34, 533-545.
- Sammons, P., Toth, K., & Sylva, K. (2017). The drivers of academic success for 'bright' but disadvantaged students: A longitudinal study of AS and A-level outcomes in England. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 31-41. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.10.004
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627. doi: :10.16986/HUJE.2016015868
- Sugg, S. A. (2013). The Relationship between teacher leadership and student achievement. [Çevrim-içi: <https://encompass.eku.edu/etd/138>] erişim tarihi: 18.07.2018.
- TIMMS. (2015). TIMMS 2015 ulusal fen ve matematik ön raporu. [Çevrim-içi: [http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS\\_2015\\_Ulusal\\_Rapor.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf)] erişim tarihi: 22.07.2018.

- Watt, K. M., Huerta, J., ve Mills, S. J. (2010). Advancement Via Individual Determination (AVID) professional development as a predictor of teacher leadership in the United States. *Professional Development in Education*, 36(4), 547-562, doi: 10.1080/19415250903430122
- Wenner, J. A. ve Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership a review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. doi: 10.3102/0034654316653478
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir? *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 259-268. doi: 10.15390/EB.2015.2331
- York-Barr, A. J. ve Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74, 255–316. doi:10.3102/00346543074003255
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım K. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 2006 yılı verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

## Extended Abstract

### Introduction

School, teacher and parent variables are among the most important determinants of student success in school. In the present research, quality of school life, school type and school, teachers' class leadership, and socioeconomic level of parents was examined. Surveys in the literature reveal that teacher qualifications affect the academic achievement of students. The impact of teacher leadership on academic achievement has been highlighted in a number of studies. Likewise, quality of school life is one of the important variables affecting student achievement. Therefore, it is important to examine the relationship between the teacher classroom leadership and the quality of the students' school life and academic achievement in a holistic approach. Because of the close association of pupils with school achievement, variables of school type and socioeconomic level of families were included in the present study as control variables. In addition, school was taken as an analysis unit and school-based differentiation as a control variable was also examined. The study seems to be crucial for the comparative study of school and teacher effectiveness on student achievement, using school-related control variables. This conceptual framework it is aimed to examine the relationship between student achievement, teacher classroom leadership and perceptions of school life quality of students and control variables (school, school type and socioeconomic level of families) in high schools.

### Method

The research is structured in the relational screening model. The sample of the research consists of 698 students randomly chosen from 12 different schools in lower, middle and upper socioeconomic levels determined by cluster sampling in high school in Balıkesir central and districts in the academic year of 2017/2018. The "Teacher Classroom Leadership Scale" and "School Life Quality Perception Scale for High School Students" was used in the collection of data. In the assessment of the student success, 2016/2017 school year achievement averages are taken. Explanatory and confirmatory factor analyzes were conducted to evaluate the validity and reliability of the measurement instruments used in the research. It is evaluated the normality and linearity assumptions of research data. In this frame, the kurtosis and skewness coefficients were examined, single and multiple normality evaluations and the multiple correlation situations between the variables were evaluated. The study utilized a structural regression model and stepwise multiple linear regression analyzes to assess the relationships between variables.

### Findings and Discussion

The aim of the study was to compare the effects of variables related to socioeconomic levels of school, teacher and families on student achievement. In order to evaluate the effects of variables on student achievement, it is considered that teacher classroom leadership related to teacher factors and students' perceptions of school life quality, school type and school related to school factors and socioeconomic levels of students related to the family factors. The fit index of the structural regression model to define the direct and indirect relationships between the variables was found to be at a good level.

According to the results of the research, the effect of teacher classroom leadership on student achievement is confirmed in all regression models. However, the effect of quality of



school life on student achievement was not significant. In the created linear regression model, the "school type" variable had statistically significant effect, however, with the addition of the school variable, the statistical meaning has been lost. According to this, it can be said that teacher leadership is the most important factor in reducing the negative effects of socioeconomic inequalities on success whereas the effect of variables related to school life quality is limited. Unlike the PISA and ÖSYM examinations based on general averages, in this research sample, 4 different types of socioeconomic levels, including anatolia high school, high school, imam hatip high school and vocational high school, socioeconomic level seems to be more decisive. The alternative linear regression model, which is designed to determine the effect of the school, which cannot be explained by the school type, reveals that the socioeconomic level of the families is the strongest explaining variable of student success. According to this, although the existence of successful and unsuccessful schools can be mentioned in every kind of school, the most important factor affecting success is teacher and socioeconomic level factors.

Although research findings reveal the positive effects of school life quality on student achievement in the literature, the limit of these effects in this research is remarkable.

This result can be explained by the fact that teachers are important determinant of students' perceptions of school life quality. As in many studies these research findings also show that the most important explanatory factor of school life quality is the teacher dimension. According to this, it can be argued that the high effect of the teacher leadership factor on the success, minimize the other effects of sub dimensions of quality of the school such as student, management, school environment. This finding supports the studies that demonstrate the effects of teachers' leadership and strong teacher-student interaction on student achievement.



## Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Adalet ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi \*

### An Analysis of the Relationship between Organizational Justice and Organizational Cynicism According to the Perceptions of Teachers

Tuncay ŞAMDAN\*\*, Gülsün ATANUR BASKAN \*\*\*

• Geliş Tarihi: 06.11.2018 • Kabul Tarihi: 17.04.2019 • Yayın Tarihi: 06.07.2019

#### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bir karma yöntem araştırması olarak tasarlanmış bu araştırmanın; nicel çalışma grubunu 789, nitel çalışma grubunu 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, branşı, görev yaptıkları okul türü örgütsel adalet algılarında anlamlı farklılaşmaya neden olurken mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Nitel bulgulara göre örgütsel adalet algısının düşük olduğu durumlarda; öğretmenlerin sinik davranışlar sergiledikleri fakat bu sinik tutumlarını eğitim ortamına yansıtmadıkları saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sinizm, örgütsel sinizm, adalet, örgütsel adalet

#### Atıf:

Şamdan, T., ve Atanur Başkan, G. (2019). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 17-40. doi: 10.9779/pauefd.479173

\* Bu çalışma, Tuncay ŞAMDAN'ın Gülsün ATANUR BASKAN danışmanlığında 2019 yılında tamamladığı aynı başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Okul Müdürü, Okan Koleji, ORCID: 0000-0001-9907-6731, [tsamdan@gmail.com](mailto:tsamdan@gmail.com)

\*\*\* Prof. Dr., İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-3198-8870

[gulsun.baskan@okan.edu.tr](mailto:gulsun.baskan@okan.edu.tr)

**Abstract**

The aim of this study is to examine the relationship between organizational justice and organizational cynicism according to the perceptions of teachers. 789 teachers constitute the quantitative and 20 teachers constitute the qualitative sample group of this mixed method study. As a result of the research, it was determined that there was a significant and strong relationship between teachers' organizational justice perception levels and organizational cynicism levels. Again, according to the qualitative findings, when the teachers' perception of organizational justice is low, teachers showed cynic behaviors, but they did not reflect these cynical attitudes in the educational environment.

**Keywords:** Cynicism, organizational cynicism, justice, organizational justice

**Cited:**

Şamdan, T., & Atanur Başkan, G. (2019). An analysis of the relationship between organizational justice and organizational cynicism according to the perceptions of teachers. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 17-40. doi: 10.9779/pauefd.479173

## Giriş

Örgütsel etkililiği, verimliliği, dinamizmi ve örgütsel bağlılığı etkilediği için örgütsel adalet ve örgütsel sinizm konuları tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de son yıllarda çalışılan konular olmuştur. Alanyazın incelendiğinde örgütsel adaletin; örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven kavramlarıyla ilişkili olması nedeniyle de tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de gitgide önem kazanan bir kavram haline geldiği saptanmıştır. Küreselleşen dünya ekonomisi çalışanların uğradıklarını düşündükleri haksızlıklar, hayal kırıklıkları nedeniyle örgütsel sinizmin yıkıcı etkilerini artırırken, örgütsel adaletin de önemini artırmıştır. Örgüt, toplumun gereksinim duyduğu bir malı, hizmeti veya düşünceyi üretmek için bir araya gelen insanlardan oluşur (Başaran, 2004). Yönetim ise, belirli amaçlara ulaşmak için başta insan olmak üzere örgütteki tüm kaynakları birbiriyle uyumlu, verimli ve etkili kullanabilecek kararları alma ve uygulama sürecidir (Gümüseli, 2014). Tüm örgütlerde olduğu gibi hammaddesi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algıları örgütsel etkililiği, yani örgütsel amaçlara ulaşmayı bu değişkenlere bağlı olarak olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Gerald'a (2002) göre iş görenler örgütsel kararlarda ve yönetsel faaliyetlerde önyargı ve haksızlık olduğunu algıladıklarında örgüte ve yönetime karşı kızgınlık, kırgınlık ve öfke gibi negatif duygular hissedip, sinik tutumlar geliştirebilmektedir.

## Örgütsel Adalet

Alan yazın incelendiğinde “adalet” ve “örgütsel adalet kavramları ile ilgili pek çok tanıma rastlanmaktadır. Türk Dil Kurumu (2017) sözlüğünde “adalet” herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk. Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel adalet ise, çalışanların kurumda ne dereceye kadar adil muamele gördüklerine ilişkin algılarını ifade eder (Greenberg, 1990). Örgütsel adalet, örgütsel çıktıların ve kazanımların (ödül, ceza, statü vb.) nasıl ve hangi yöntemlerle dağıtılacağı, dağıtım kararlarının alınması ve kişiler arası uygulamalara ilişkin örgütsel kurallar ve sosyal normlardır (Folger ve Cropanzano, 1988). Genel bir tanımla örgütsel adalet “Ödül, ceza, terfi vb. örgütsel kaynakların dağıtımıyla ilgili olarak alınan kararlar, bu kararların alınış ve uygulama biçimlerine ilişkin örgütsel kurallar, normlar ve bunların uygulanmasının adil olup olmadığına ilişkin iş görenlerde oluşan adalet algısıdır.” Alanyazında örgütsel adaletin dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç boyutlu bir yapıdan oluştuğu ifade edilmektedir. Dağıtım adaleti, iş görene verilen ücret ve terfilerin adil olup olmadığıyla ilgilidir (Moorman, 1991). İşlemsel adalet bireylerin karar alma süreçlerine katılabilmeleri ve karar alma sürecinin tarafsız ve objektif kriterlere dayanıp dayanmadığına ilişkin algıyı ifade eder (Moon vd., 2008). Etkileşim adaleti ise, dağıtım adaletine ilişkin alınan kararların nasıl aktarıldığına ilişkin algıyı ifade eder (Cropanzano vd., 2001).

## Örgütsel Sinizm

Sinizm, bir kişiye, guruba, ideolojiye, sosyal geleneğe ya da örgüte karşı hissedilen, hayal kırıklığı, hüsrana, güvensizlik ve olumsuz duyguları içeren özel bir tutumdur (Andersson, 1996). Örgütsel sinizm ise, örgüte karşı olumsuz duyguları, küçük düşürücü, eleştirel davranışları içeren ve örgütün bütünlükten yoksun olduğu inancına dayanan bir tutumdur (Dean & Brandes, Dharwadkar, 1998). Başka bir ifadeyle, örgütsel sinizm “ Küreselleşen yeni dünya düzeninde,

çalışanların örgüte sağladıkları katkıların karşılığını alamadıklarını ya da uğradıklarını düşündükleri haksızlıklar veya adil olmayan uygulamalar nedeniyle; örgüte karşı hissettikleri hayal kırıklığı, kızgınlık, güvensizlik vb. duygulardan kaynaklanan olumsuz tutum ve davranışlardır.” Örgütsel sinizm bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm olmak üzere üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Bilişsel boyut, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inançtır. Sinik kişiler, örgütsel uygulamalarda adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi değer ve ilkelerin göz ardı edildiğine ve etik dışı davranışların örgütsel normlara dönüştüğüne inanırlar (Dean vd., 1998). Bilişsel sinizm, bireye, guruba, bir ideolojiye, sosyal geleneğe ya da örgüte karşı güvensizliği ifade eden inançtır (Anderson ve Bateman, 1996). Duyuşsal boyutta öfke, mahcubiyet duyma, nefret etme gibi örgüte yönelik içsel tepki içeren negatif duygular yer almaktadır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Davranışsal boyutun kapsamına bireylerin örgüte karşı bilişsel boyutta oluşturdukları olumsuz inanışların duyuşsal boyutta örgüte yönelik olumsuz duygulara dönüşmesinin bir sonucu olarak örgüte yönelik fiili eylem ve eğilimler girmektedir (Helvacı, 2010).

Brandes ve Das’ın (2015) “İşyerinde davranışsal sinizm” adlı çalışması da sinik davranışların, çalışanların iş performansı üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Cropanzano vd. (2007), “Örgütsel adalet yönetimi” adlı araştırmalarında örgütsel adaletin hem kuruluşlar hem de çalışanlar için güçlü faydalar yaratma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar arasında daha fazla güven ve bağlılık, daha iyi iş performansı, daha yararlı vatandaşlık davranışları ve daha az çatışma bulunmaktadır. Köybaşı vd. (2017) “Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı araştırmanın bulgularına göre örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Ürünün, hizmetin nitelikli olarak üretilebilmesi için iş görenlerin, el birliği, gönül birliği içinde dayanışma ile eş güdüm içinde çalışması etkili ve dinamik bir örgüt için zorunluluktur. Bu da ancak ve ancak, örgütsel adaletin sağlanabildiği örgütlerde mümkündür (Başaran, 2004).

Alan yazın incelendiğinde olumlu bir örgüt iklimi, örgüt kültürü ve etkili bir öğretme öğrenme ortamı yaratmada çok önemli iki kavram olan örgütsel adalet ve örgütsel sinizm konularının Türkiye’de özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde yeterince incelenmediği görülmüş ve alan yazına katkı yapacağı düşünülerek böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

### **Araştırma Problemi**

Araştırmanın problem cümlesi “*ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi*” şeklinde belirlenmiş ve bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ve örgütsel sinizm düzeyleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü vb. demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin “adalet ve adil olmak” kavramlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Adil olmayan örgütsel uygulamaların öğretmenlerin üzerindeki etkileri nelerdir?

## Yöntem

Öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırma bir karma yöntem araştırması (nicel ve nitel) olarak tasarlanmış olmakla birlikte temelde betimsel nitelikte, ilişkisel tarama modeli esas alınarak yapılmış bir çalışmadır.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasındaki 14 ilçede bulunan resmi ve özel ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 31.167 öğretmen, çalışma grubunu ise 789 öğretmen oluşturmaktadır. Temelde nicel bir araştırma olan bu karma yöntem araştırmasının nitel çalışma grubunu ise 10’u resmi okul, 10’u da özel okuldan olmak üzere; 13 kadın, 7 erkek 20 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün, belirlenen istatistiksel kurallar çerçevesinde, ana evrenden % 99 güvenirlilik sınırları içinde % 5’lik bir hata payı dikkate alınarak ‘oranlı eleman örnekleme’ yöntemine göre en az 652 olması gerektiği hesaplanmış ve detayları tablo 1’de verilen 789 kullanılabilir anket ve ölçek dönüşü olmuştur.

**Tablo 1. Dönen Anket-Ölçek Sayısı ve Evrene Göre Dönüş Oranları (N=789)**

İlçe	İlkokul				Ortaokul				Toplam	
	Resmi		Özel		Resmi		Özel		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Adalar	5	15,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	7,8
Ataşehir	18	1,9	11	2,4	26	2,7	8	1,6	63	2,2
Beykoz	8	1,3	4	4,8	23	3,7	7	4,8	42	2,8
Çekmeköy	15	2,6	4	1,1	21	4,1	13	3,1	53	2,8
Kadıköy	24	3,1	32	9,4	31	3,8	5	1,2	92	3,9
Kartal	6	0,6	15	6,1	27	3,0	11	3,2	59	2,3
Maltepe	46	4,7	20	9,0	2	0,2	21	6,1	89	3,6
Pendik	20	1,0	2	1,2	29	1,7	13	5,4	64	1,6
Sancaktepe	11	1,1	12	4,7	19	2,7	9	3,6	51	2,3
Sultanbeyli	4	0,4	0	0,0	25	4,1	0	0,0	29	1,8
Şile	3	3,7	0	0,0	4	4,2	0	0,0	7	3,9
Tuzla	46	6,3	8	2,9	21	3,3	8	2,6	83	4,3
Ümraniye	55	3,5	6	1,2	23	1,7	5	0,9	89	2,2
Üsküdar	10	0,9	16	2,3	13	1,2	24	3,2	63	1,7
Genel	271	2,2	130	3,6	264	2,4	124	2,9	789	2,5

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik/kişisel özellikleri aşağıda, Tablo 2.’de özetlenmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N=789)**

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	583	73,9
	Erkek	206	26,1
Yaş	30 ve altı	142	18,0
	31-40	360	45,6
	41-50	209	26,5
	51 ve üstü	78	9,9
Medeni durum	Evli	587	74,4
	Bekâr	202	25,6
Eğitim düzeyi	Ön Lisans	26	3,3
	Lisans	574	72,8
	YL/Doktora	189	24,0
Branş	Sınıf öğretmeni	319	40,4
	Branş öğretmeni	470	59,6
Görev yapılan kademe	İlkokul	401	50,8
	Ortaokul	388	49,2
Görev yapılan Okul türü	Resmi okul	535	67,8
	Özel okul	254	32,2
Mesleki kıdem	1-5 yıl	109	13,8
	6-10 yıl	159	20,2
	11-15 yıl	189	24,0
	16-20 yıl	153	19,4
	21 yıl ve üstü	179	22,7
Okuldaki çalışma süresi	1-3 yıl	353	44,7
	4-6 yıl	241	30,5
	7-9 yıl	79	10,0
	10 yıl ve üstü	116	14,7

**Tablo 3. Yüzyüze Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı (N=20)**

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	13	65
	Erkek	7	35
Branş	Sınıf öğretmeni	8	40
	Branş öğretmeni	12	60
Görev yapılan Okul türü	Resmi okul	10	50
	Özel okul	10	50

### Veri Toplama Araçları

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacı tarafından ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin demografik özelliklerini (cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim düzeyi, branşı, vb.) belirlemek üzere 12 soruluk Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### *Örgütsel Adalet Ölçeği*

Öğretmenlerin, örgütsel adalete ilişkin algılarını ölçmek üzere Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan 19 madde ve üç faktörden oluşan 5'li Likert tipi "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği ve alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) katsayılarının değerlendirilmesinde şu sınırlar dikkate alınmıştır:  $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek/alt boyut güvenilir değildir,  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise alt boyutun güvenilirliği düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise alt boyut oldukça güvenilir ve  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek/alt boyut yüksek derecede güvenilirdir (Karagöz, 2016). Dağıtımsal Adalet için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=0,924$ ; İşlemsel için 0,961 ve Etkileşimsel için 0,949 olarak hesap edilmiştir. Dağıtımsal Adalet alt boyutuna ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,708 ile 0,837; İşlemsel Adalet alt boyutunun 0,815 ile 0,857 ve Etkileşimsel Adalet alt boyutunun 0,864 ile 0,894 arasında olduğu bulunmuş ve maddeler ile boyutlar arasında yeterli düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel Adalet Ölçeğinin 19 maddesi birlikte analize dahil edildiğinde genel güvenilirlik katsayısının 0,977 olduğu bulunmuştur.



**Tablo 4. Örgütsel Adalet Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Model	Model Uyum İstatistikleri								
	$X^2$	$sd$	$X^2/sd$	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	NFI	CFI
Örgütsel Adalet Ö.	433,59	149	2,91	0,930	0,892	0,062	0,049	0,917	0,936

RMSEA'nın 0,050'den küçük olması 'mükemmel', 0,080'den küçük olması 'iyi' ve 0,10'dan küçük olması ise 'zayıf' uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom,1979). Buna göre; Örgütsel Adalet Ölçeği modelinin uyumu 'iyi' düzeydedir ve diğer uyum indeksi değerleri de test edilen modelin araştırma örnekleminde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### *Örgütsel Sinizm Ölçeği*

Öğretmenlerin, örgütsel sinizm düzeylerini ölçmek üzere Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen ve Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan, toplam 13 madde ve üç faktörden oluşan 5'li Likert tipi "Örgütsel Sinizm Ölçeği" kullanılmıştır. Bilişsel Sinizm için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha)  $\alpha=0,921$ ; Duyuşsal Sinizm için 0,962 ve Davranışsal Sinizm için 0,871 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bilişsel alt boyutuna ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,777 ile 0,838; duyuşsal alt boyutun 0,873 ile 0,932 ve davranışsal boyut için 0,673 ile 0,787 arasında bulunarak yeterli düzeyde ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin tüm maddeleri birlikte analize dahil edildiğinde ise genel güvenilirlik katsayısı 0,945 bulunmuştur.

**Tablo 5. Örgütsel Sinizm Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Model	Model Uyum İstatistikleri								
	$X^2$	$sd$	$X^2/sd$	GFI	AGFI	RMSEA	RMR	NFI	CFI
Örgütsel Adalet Ö.	169,26	62	2,73	0,928	0,899	0,048	0,036	0,911	0,913

RMSEA'nın 0,050'den küçük olması 'mükemmel', 0,080'den küçük olması 'iyi' ve 0,10'dan küçük olması ise 'zayıf' uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom,1979). Buna göre; Örgütsel Sinizm Ölçeği modelinin uyumu 'mükemmel' düzeydedir ve diğer uyum indeksi değerleri de test edilen modelin araştırma örnekleminde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

#### *Yüz Yüze Görüşme Formu*

Araştırmanın nitel kısmı için araştırmacı tarafından geliştirilen yüz yüze görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın taranarak ve uzman görüşleri alınarak geliştirilen görüşme formu ile ön uygulama yapılmış, eksiklikler giderilerek görüşme formuna son şekli verilmiş ve asıl uygulama aşamasına geçilmiştir. Veri analizleri sonucunda belirlenen temalara göre soruların dağılımı şu şekildedir: Tema 1- Adalet ve adil olmak : "Adalet" "adil olmak" kavramı size ne ifade ediyor ( Adil olan bir kişi hangi özellikleri taşır)?, Çalıştığınız kurumda ödül, terfi, görev ve kaynak dağılımları sizce nasıl yapılıyor (Objektif kriterler var mı, adil ve eşit mi )?, Tema 2- Adil olmayan uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkileri : Görev yaptığınız kurumda adil

uygulamalar olmadığını algıladığınız zamanlar ne tür tepkiler veriyorsunuz? Bu durum sizi nasıl etkiliyor?, Okulunuza karşı olumsuz duygular hissettiğinizde; Bunun okula ve eğitim ortamına yansımaları ne şekilde oluyor, kendinize olan yansımaları ne şekilde oluyor, yöneticilerinize yansımaları nasıl oluyor?, Tema 3- Kararlara katılım: Okulun işleyişi hakkında bilgi sahibi misiniz (Karar süreci nasıl işliyor, kararlar size nasıl bildiriliyor)?, Tema 4- İletişim ve etkileşim: Okulunuzda iş görenler arasındaki iletişim ve etkileşim nasıldır (Okul yöneticileri-öğretmen, öğretmen-öğretmen)?

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerden, Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği ile toplanan verilerin tümü SPSS 23.0 for Windows programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Örgütsel Adalet Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeklerinin bu çalışma için uygunluğunu test etmek üzere (doğrulayıcı faktör analizleri için-DFA) ise AMOS 23 programı kullanılmıştır. Toplanan veriler ile herhangi bir istatistiksel analiz yapılmadan önce, bu verilerin anket formu ile belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş daha sonra ise parametrik ve non-parametrik analizlerden hangilerinin uygulanacağına karar vermek üzere normallik dağılımları incelenmiş, sonrasında aşağıdaki analizler yapılmıştır;

Öğretmenlerin; Örgütsel adalet algısı ve örgütsel sinizm düzeylerini araştırmak üzere, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) değerleri, örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkileri araştırmak üzere Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmış ve örgütsel adalet algılarının örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak üzere doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin, cinsiyete, görev yapılan okul kademesine ve görev yapılan okul türüne bağlı olarak, örgütsel adalet algıları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız/ilişkisel gruplar t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve şu anki okulda çalışma süresine bağlı olarak, örgütsel adalet algıları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere tek-yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, eğitim durumu ve bransa bağlı olarak, örgütsel adalet algıları ve örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığında) Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan görüşme formu 10'u resmi okul, 10'u da özel okuldan olmak üzere toplam 20 öğretmene (13 kadın, 7 erkek) uygulanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Yüz yüze yapılan bu görüşmeler görüşmecilerin izni alınarak

ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Görüşme verilerinin analizinde şu aşamalar izlenmiştir. Görüşme verilerinin yazıya geçirilmesi, verilerinin düzenlenmesi, anlamlı veri birimlerinin saptanması, taslak temaların belirlenmesi, taslak tema ve kodlara göre verinin düzenlenmesi, temaların kontrol edilmesi ve kesinleştirilmesi, temaların araştırma soruları altında organize edilmesi, alıntılara yer verilmesi, açıklanması, yorumlanması ve nicel araştırma bulgularıyla birlikte değerlendirilmesi.

## Bulgular

**Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=789)**

Boyut/Ölçek	$\bar{X}$	ss	Düzye
Dağıtımsal Adalet	3,70	0,99	Yüksek
İşlemsel Adalet	3,75	1,02	Yüksek
Etkileşimsel Adalet	3,56	1,11	Yüksek
Örgütsel Adalet	3,67	0,99	Yüksek

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin hem genel örgütsel adalet algıları hem de alt boyutlara ilişkin adalet algı düzeyleri yüksektir. Boyutlar karşılaştırıldığında, öğretmenlerin işlemsel adalet ( $\bar{X}_{\text{İşlemsel Adalet}}=3,75\pm 1,02$ ; 'Yüksek' düzeyde) algısının en yüksek olduğu, bunu sırasıyla dağıtımsal adalet ( $\bar{X}_{\text{Dağıtımsal Adalet}}=3,70\pm 0,99$ ; 'Yüksek' düzeyde) ve daha sonra etkileşimsel adaletin ( $\bar{X}_{\text{Etkileşimsel Adalet}}=3,56\pm 1,11$ ; 'Yüksek' düzeyde) takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin genel örgütsel adalet algı düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{Örgütsel Adalet}}=3,67\pm 0,99$ ; 'Yüksek' düzeyde).

**Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N=789)**

Boyut/Ölçek	$\bar{X}$	ss	Düzye
Bilişsel B.	2,26	1,01	Düşük
Duyuşsal B.	1,79	1,06	Çok Düşük
Davranışsal B.	2,35	1,03	Düşük
Örgütsel Sinizm	2,13	0,90	Düşük

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin hem genel hem de alt boyutlara ilişkin sinizm düzeyleri düşüktür. Öğretmenlerin bilişsel ( $\bar{X}_{\text{Bilişsel B.}}=2,26\pm 1,01$ ; 'Düşük' düzeyde) ve davranışsal ( $\bar{X}_{\text{Davranışsal B.}}=2,35\pm 1,03$ ; 'Düşük' düzeyde) boyutlarının düşük, duyuşsal boyutun ( $\bar{X}_{\text{Duyuşsal B.}}=1,79\pm 1,06$ ) ise çok düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel örgütsel sinizm düzeylerinin de düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{Örgütsel Sinizm}}=2,13\pm 0,90$ ; 'Düşük' düzeyde).

**Tablo 8. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular (N=789)**

Puan		Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal	Örgütsel Sinizm (Genel)
Dağıtımsal Adalet	r	-,642***	-,615***	-,555***	-,690***
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
İşlemsel Adalet	r	-,662***	-,614***	-,547***	-,694***
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Etkileşimsel Adalet	r	-,629***	-,562***	-,531***	-,655***
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Örgütsel Adalet (Genel)	r	-,677***	-,627***	-,572***	-,714***
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

\*\*\* $p < .001$ 

Tablo 8.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar verilmiştir. Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin iki ölçek ve tüm alt boyut puanları arasında negatif yönlü,  $p < .001$  düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, örgütsel adaletle ilişkin algı düzeyleri ile bilişsel boyut ( $r_{\text{Örgütsel Adalet} \times \text{Bilişsel}} = -,677$ ;  $p < .001$ ), duyuşsal boyut ( $r_{\text{Örgütsel Adalet} \times \text{Duyuşsal}} = -,627$ ;  $p < .001$ ) ve davranışsal boyut ( $r_{\text{Örgütsel Adalet} \times \text{Davranışsal}} = -,572$ ;  $p < .001$ ) arasında negatif düzeyde ve güçlü derecede, genel örgütsel sinizm ( $r_{\text{Örgütsel Adalet} \times \text{Örgütsel Sinizm}} = -,714$ ;  $p < .001$ ) arasında ise negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi (N=789)**

Puan	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Dağıtımsal Adalet	Kadın	583	3,58	0,99	5,77	787	0,000***
	Erkek	206	4,03	0,90			
İşlemsel Adalet	Kadın	583	3,65	1,03	4,55	787	0,000***
	Erkek	206	4,02	0,96			
Etkileşimsel Adalet	Kadın	583	3,45	1,12	4,75	787	0,000***
	Erkek	206	3,87	1,03			
Örgütsel Adalet	Kadın	583	3,56	0,99	5,27	787	0,000***
	Erkek	206	3,97	0,92			

\*\*\* $p < .001$ 

Katılımcıların cinsiyeti değişkenine göre örgütsel adalet algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre "cinsiyet" değişkeninin hem genel hem de tüm alt boyutlarda (dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet) anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmüş ve test sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA testi (N=789)**

Puan	Yaş	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe
		n	$\bar{X}$	ss	F	Sig.	
Dağıtimsal Adalet	30 ve altı (1)	142	3,58	1,08	3,19	0,041*	1 ile 3, 4
	31-40 (2)	360	3,65	0,97			
	41-50 (3)	209	3,82	0,97			
	51 ve üstü (4)	78	3,79	0,90			
İşlemsel Adalet	30 ve altı (1)	142	3,69	1,09	0,68	0,567	-
	31-40 (2)	360	3,72	0,99			
	41-50 (3)	209	3,80	1,04			
	51 ve üstü (4)	78	3,85	1,03			
Etkileşimsel Adalet	30 ve altı (1)	142	3,54	1,18	0,52	0,668	-
	31-40 (2)	360	3,52	1,08			
	41-50 (3)	209	3,58	1,14			
	51 ve üstü (4)	78	3,69	1,06			
Örgütsel Adalet	30 ve altı (1)	142	3,61	1,05	0,90	0,442	-
	31-40 (2)	360	3,63	0,96			
	41-50 (3)	209	3,73	1,00			
	51 ve üstü (4)	78	3,77	0,96			

\* $p < .05$ 

Yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre öğretmenlerin yaşı sadece dağıtimsal adalet boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür (Tablo 10). ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 30 ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin ( $\bar{X}_{30 \text{ ve altı}}=3,58$ ) dağıtimsal adalet algı düzeyleri, 41-50 ile 51 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenlerden ( $\bar{X}_{41-50}=3,82$ ;  $\bar{X}_{51 \text{ ve üstü}}=3,79$ ) daha düşüktür.

**Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis testi (N=789)**

Puan	Eğitim düzeyi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Dağıtimsal Adalet	Ön Lisans (1)	26	400,04	11,48	2	0,003**	3 ile 1, 2
	Lisans (2)	574	410,82				
	YL/Doktora (3)	189	346,27				
İşlemsel Adalet	Ön Lisans (1)	26	423,00	14,28	2	0,001**	3 ile 1, 2
	Lisans (2)	574	411,64				
	YL/Doktora (3)	189	340,61				
Etkileşimsel Adalet	Ön Lisans (1)	26	432,29	15,16	2	0,001**	3 ile 1, 2
	Lisans (2)	574	411,63				
	YL/Doktora (3)	189	339,36				
Örgütsel Adalet	Ön Lisans (1)	26	421,94	15,52	2	0,000***	3 ile 1, 2
	Lisans (2)	574	412,50				
	YL/Doktora (3)	189	338,15				

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre öğretmenlerin eğitim durumu, ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Yüksek lisans/doktora yapan öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel, etkileşimsel ve genel örgütsel adalet algı düzeyleri diğer öğretmenlerden daha düşüktür (Tablo 11).

**Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t- testi (N=789)**

Puan	Okul türü	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Dağıtımsal Adalet	Resmi okul	535	3,74	0,96	1,61	787	0,108
	Özel okul	254	3,62	1,03			
İşlemsel Adalet	Resmi okul	535	3,78	1,02	1,25	787	0,211
	Özel okul	254	3,68	1,02			
Etkileşimsel Adalet	Resmi okul	535	3,61	1,13	2,00	787	0,046*
	Özel okul	254	3,44	1,07			
Örgütsel Adalet	Resmi okul	535	3,71	0,99	1,72	787	0,086
	Özel okul	254	3,58	0,97			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türünün örgütsel adalet algı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre okul türünün, sadece bir alt boyutta (etkileşimsel adalet) anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür (Tablo 12). Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, *etkileşimsel adalet* algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın resmi okullarında görev yapan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur [ $t_{(787)}=2,00$ ;  $p < .05$ ]. Resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}_{Resmi}=3,61$ ) çalıştıkları okullara ilişkin *etkileşimsel adalet* algı düzeyleri, özel okullarda görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{X}_{Özel}=3,44$ ) daha yüksektir.

**Tablo 13. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo**

Değişkenler	Örgütsel Adalet Ölçeği			
	Dağıtımsal Adalet	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet	Örgütsel Adalet
Cinsiyet	***	***	***	***
Yaş	*			
Medeni durum	*	*		
Eğitim durumu	**	***	***	***
Branş	*			
Görev yapılan kademe	**	*	*	**
Okul türü			*	
Mesleki kıdem				
Okuldaki çalışma süresi				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeylerini demografik özelliklerine göre farklılaşmalarını özetlemek gerekirse (Tablo 13); öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, branşı, görev yapılan kademe ve okul türü anlamlı

farklılaşmaya neden olurken mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri anlamlı bir farka neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).

**Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Yaşa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA testi (N=789)**

Puan	Yaş	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe
		n	$\bar{X}$	ss	F	Sig.	
Bilişsel	30 ve altı (1)	142	2,30	1,12	3,42	0,017*	4 ile 1, 2
	31-40 (2)	360	2,36	0,99			
	41-50 (3)	209	2,17	0,98			
	51 ve üstü (4)	78	2,01	0,88			
Duyuşsal	30 ve altı (1)	142	1,79	1,06	0,75	0,524	-
	31-40 (2)	360	1,84	1,09			
	41-50 (3)	209	1,72	1,01			
	51 ve üstü (4)	78	1,70	1,05			
Davranışsal	30 ve altı (1)	142	2,41	1,05	5,02	0,002**	1, 2 ile 3, 4
	31-40 (2)	360	2,43	1,04			
	41-50 (3)	209	2,22	0,99			
	51 ve üstü (4)	78	2,16	0,97			
Örgütsel Sinizm	30 ve altı (1)	142	2,20	0,94	3,34	0,019*	1, 2 ile 3, 4
	31-40 (2)	360	2,21	0,90			
	41-50 (3)	209	2,04	0,87			
	51 ve üstü (4)	78	1,92	0,85			

\*\* $p<.01$

Yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre öğretmenlerin yaşı, ölçeğin iki boyutu (bilişsel ve davranışsal boyut) ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 14).

**Tablo 15. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-testi (N=789)**

Puan	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Bilişsel	Kadın	583	2,32	1,02	3,00	787	0,003**
	Erkek	206	2,08	0,94			
Duyuşsal	Kadın	583	1,85	1,08	2,59	787	0,010*
	Erkek	206	1,62	0,99			
Davranışsal	Kadın	583	2,43	1,06	3,55	787	0,000***
	Erkek	206	2,13	0,92			
Örgütsel Sinizm	Kadın	583	2,20	0,92	3,50	787	0,000***
	Erkek	206	1,95	0,80			

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Yapılan ilişkisiz gruplar t-testine göre cinsiyetin, öğretmenlerin hem genel hem de tüm alt boyutlarda sinizm düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür (Tablo 15). Kadın öğretmenlerin, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve genel örgütsel sinizm

düzeylerinin ( $\bar{X}_{Kadın}=2,20$ ) erkek öğretmenlerden ( $\bar{X}_{Erkek}=1,95$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 16. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Eğitim Duruma Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Kruskal-Wallis testi (N=789)**

Puan	Eğitim düzeyi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Bilişsel	Ön Lisans (1)	26	345,83	5,07	2	0,048*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	574	401,92				
	YL/Doktora (3)	189	409,26				
Duyuşsal	Ön Lisans (1)	26	391,06	3,07	2	0,216	-
	Lisans (2)	574	387,37				
	YL/Doktora (3)	189	418,71				
Davranışsal	Ön Lisans (1)	26	303,63	8,59	2	0,014*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	574	405,41				
	YL/Doktora (3)	189	410,58				
Örgütsel Sinizm	Ön Lisans (1)	26	342,46	5,44	2	0,036*	1 ile 2, 3
	Lisans (2)	574	402,31				
	YL/Doktora (3)	189	410,58				

\* $p < .05$

Yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre öğretmenlerin eğitim durumu bilişsel, davranışsal alt boyutlarda ve genel örgütsel sinizm bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Tablo 16'da da görüldüğü üzere yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri daha yüksektir.

**Tablo 17. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t- testi (N=789)**

Puan	Okul türü	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Bilişsel	Resmi okul	535	2,27	1,02	0,26	787	0,794
	Özel okul	254	2,25	0,98			
Duyuşsal	Resmi okul	535	1,81	1,09	0,81	787	0,418
	Özel okul	254	1,74	0,99			
Davranışsal	Resmi okul	535	2,41	1,04	2,40	787	0,017*
	Özel okul	254	2,22	1,00			
Örgütsel Sinizm	Resmi okul	535	2,16	0,92	1,33	787	0,184
	Özel okul	254	2,07	0,85			

\* $p < .05$

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okul türünün örgütsel sinizm düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığını araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre okul türü, ölçeğin sadece bir alt boyutu (davranışsal sinizm) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 17). Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin,



*davranışsal* boyut puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [ $t_{(796)}=2,40$ ;  $p<.05$ ]. Resmi okullarında görev yapan öğretmenlerinin ( $\bar{X}_{Resmi}=2,41$ ) *davranışsal* boyut puanları, özel okullarda görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{X}_{Özel}=2,22$ ) daha yüksektir.

**Tablo 18. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Özet Tablo**

Değişkenler	Örgütsel Sinizm Ölçeği			
	Bilişsel	Duyuşsal	Davranışsal	Örgütsel Sinizm
Cinsiyet	**	*	**	**
Yaş	**		**	**
Medeni durum				
Eğitim durumu	*		*	*
Branş				
Görev yapılan kademe	**	*		*
Okul türü			*	
Mesleki kıdem	*		**	*
Okuldaki çalışma süresi				

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

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşmalarını özetlemek gerekirse (Tablo 18); öğretmenlerin, cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, görev yapılan okul kademesi (ilkokul/ortaokul), görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken medeni durum, branş ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri anlamlı bir farka neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).

### Nitel Araştırma Bulguları

Örgütsel adalete ilişkin öğretmen algılarını ölçmeye yönelik sorulara öğretmenlerin yüz yüze yapılan görüşmelerde verdikleri yanıtlardan bir kısmı ve bu verilerin analizleri sonucunda oluşturulan temalar ve alt temalar (Tablo 19-22) aşağıda sunulmuştur.

“Adalet”, “adil olmak” kavramı size ne ifade ediyor? Adil olan bir kişi hangi özellikleri taşır?

Kişinin rengi, cinsiyeti, tercihleri ne olursa olsun verdiği hizmeti yansız bir şekilde sunmaktır. Adil olan kişi, uygulamalarda adil, eşitlikçi olmalı. Kişinin görüşü, siyasal bakış açısına göre karar vermemeli (ROE1).

Adil olan kişi herkese eşit davranır. Dil, din, ırk, sendikal vb. ayrımlar yapmaz (ROK1). Adalet, herkese eşit davranmak, hakkı olanı vermek demektir. Adil olan kişi hakkaniyetli davranmalı, davranışları tutarlı olmalı, yasa ve yönetmelikleri herkese eşit ve tarafsız uygulanmalı (ROK2).

Çalıştığınız kurumda ödül, terfi, görev ve kaynak dağılımları sizce nasıl yapılıyor? Objektif kriterler var mı, adil ve eşit mi?

Herhangi bir kriter yok. Yerleşmiş bir ödül ve terfi sistemi yok. Genellikle yönetim kendi arkadaşlarına ödül ve terfide öncelik tanıyor (ROK2).

Objektif kriterler olmasa da “adil ve eşit” olduğunu düşünüyorum. Terfileri de kişinin alan bilgisi, yeterliliği de çok önemli oluyor. Alan hâkimiyeti, akademik yetkinliklere bakılarak görevlendirme yapılıyor (ÖOK2-V).

Görev yaptığınız kurumda adil uygulamalar olmadığını algıladığınız zamanlar ne tür tepkiler veriyorsunuz? Bu durum sizi nasıl etkiliyor?

Zaman zaman yöneticilerimin ben de yarattığı gerilimi sınıfın içine sokmuyorum. Sorun idare ile benim aramda kalıyor, sınıfıma, eğitim ortamına yansıtıyorum. Bu durum motivasyonumu, yaratıcılığımı olumsuz etkiliyor (ROE1).

Adil uygulamalar, etik uygulamalar olmadığında üzülüyorum, motivasyonum düşüyor (ÖOE1).

Okulun işleyişi hakkında bilgi sahibi misiniz? Karar süreci nasıl işliyor, kararlar size nasıl bildiriliyor?

Bulduğum okul eski bir okul ve yerleşik kuralları var. Kararlar sene başı toplantısında alınıyor. Okul müdürü bu konuda demokratik davranıyor (ROK1).

Karar süreçlerine katılmamız pek fazla olmuyor. Yönetim tarafından alınan kararlar bizlere bildiriliyor (ÖOE1).

Okulunuzda iş görenler arasındaki iletişim nasıldır ? Okul yöneticileri-öğretmen, öğretmen-öğretmen?

Sendikal farklar, siyasi görüş açılarından kaynaklanan öğretmenler arası bir gerilim yaşanabiliyor. İnfomal gruplaşmalar oluşabiliyor öğretmenler odasında sendikal farklar, siyasi görüş farklılıkları hatta eğitime bakış açılarından dolayı (ROE1).

Okul yöneticilerimiz çok sık değiştiği için istikrarlı bir yapı ve iletişim yok. Her sene farklı yöneticiler, farklı kurallar. Bu durum etkili bir iletişimi engelliyor (ÖOE2).

**Tablo 19. Tema 1- Adalet ve Adil Olmak**

Ana Tema	Alt Temalar
Adalet ve Adil Olmak	Renk, cinsiyet, mezhep vb. ayırım yapmamak Siyasal, sendikal fark gözetmemek Yansız, adil ve eşitlikçi uygulama Hak edene hakkını vermek Tarafsızlık, tutarlılık Yasa ve yönetmelikleri eşit uygulama Objektif kriterler Her görüşe saygı Doğruluk, haktan yana olmak Önyargısız davranmak

Öğretmenler, adalet ve adil olmak kavramını genel olarak “ yansız, adil, hakkaniyetli olmak, yasa-yönetmelikleri herkese eşit uygulamak ve siyasal-sendikal farklara göre ayırım yapmamak” olarak ifade etmişlerdir.

**Tablo 20. Tema 2- Adil Olmayan Uygulamaların Öğretmenler Üzerindeki Etkileri**

Ana Tema	Alt Temalar
Adil Olmayan Uygulamaların Öğretmenler Üzerindeki Etkileri	Motivasyon düşmesi Yaratıcılığın azalması Mutsuz hissetme Moral bozukluğu Örgütsel sessizlik Performansın düşmesi Üzüntü, kızgınlık İletişim kopukluğu Çatışma Örgütsel adanmışlığın azalması Sinik tutumlar geliştirme

Araştırmaya katılan öğretmenler okullarında adil uygulamalar olmadığında “motivasyon ve performanslarının düştüğünü, yaratıcılıklarının ve örgütsel adanmışlıklarının azaldığını, moral bozukluğu yaşadıklarını, bireyler ve gruplar arası çatışmaların yaşandığını ve sinik tutumlar geliştirdiklerini” ifade etmişlerdir.

**Tablo 21. Tema 3- Kararlara Katılım**

Ana Tema	Alt Temalar
Kararlara Katılım	İnisiyatif Fikir, görüş Söz hakkı Demokratik davranış Karar sürecine katılım Uygulanabilir kararlar Merkezi yönetim Karar merkezinin dışında olmak

Öğretmenler, karar alma süreçleriyle ilgili olarak gerek resmi gerekse özel okullarda “genel olarak kararların alınış sürecinde demokratik bir karar süreci olmadığını, görüşlerinin alınmadığını ve kararların daha yönetim tarafından alındığını fakat kurumsal özel/vakıf okullarında kararlara katılım sürecinin kısmen daha demokratik işlediğini” ifade etmişlerdir.

**Tablo 22. Tema 4- İletişim ve Etkileşim**

Ana Tema	Alt Temalar
İletişim ve Etkileşim	Açık iletişim Etkili iletişim Sınırlı iletişim İnformal gruplar Siyasal görüş, sendikal farklar Otosansür Çatışma İletişim kopukluğu

Katılımcılar okul ortamındaki iletişimle ilgili olarak “genelde etkili ve açık bir iletişim olmadığını, özellikler resmi okullarda siyasal görüş ve sendikal farklılıklarına göre ayrışmalar olduğunu, bunun da hem çatışmalara neden olduğunu hem de açık ve etkili bir iletişimi engellediğini” ifade etmişlerdir.

### Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel adalet ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algı düzeyleri ile genel örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin, örgütsel adaletin alt boyutları olan dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletle ilişkin algı düzeyleri ile; örgütsel sinizmin alt boyutları olan bilişsel sinizm, duyuşsal sinizm, davranışsal sinizm ve örgütsel sinizm arasında da negatif düzeyde ve güçlü derecede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hem genel örgütsel adalet algılarının hem de dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında adalet algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri demografik özelliklerine göre ise şöyledir: Öğretmenlerin, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, branşı, görev yaptıkları okul kademesi ve görev yaptıkları okul türü anlamlı farklılaşmaya neden

olurken mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerinin anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Bu durum-özellikle örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasındaki ilişki bağlamında-aşağıda verilen araştırma sonuçlarıyla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Köybaşı , Uğurlu ve Öncel'in (2017) yaptıkları "Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmada örgütsel sinizm ile örgütsel adalet arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Çetin, Özgan ve Bozbayındır'ın (2013) yaptıkları "İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet ile sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı, negatif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bölükbaşıoğlu'nun (2013) "Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki" adlı çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmüştür. Araştırmada incelenen branş, eğitim durumu, okul tipi, mezun olunan okul değişkenlerine ait sonuçlara bakıldığında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Örgütsel adalet algısı ve örgütsel sinizm düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Girgin ve Gümüşeli'nin yaptıkları (2018) "Meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel adalet ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönlü "yüksek" düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arttıkça örgütsel sinizm düzeyleri azalmaktadır. Kutanis ve Çetinel'in (2010) "Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi? Bir örnek olay" adlı araştırma sonucunda sinik tutumlar sergileyen akademisyenlerin genel olarak örgütsel adaletle ilişkin olumsuz algılara sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hem genel örgütsel sinizm düzeyleri hem de örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarında sinizm düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşmalarını özetlemek gerekirse: Öğretmenlerin, cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, görev yapılan okul kademesi , görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri anlamlı farklılaşmaya neden olurken medeni durum, branş ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri anlamlı bir farka neden olmamaktadır. Bu sonuçlar, cinsiyet ve branş değişkenleri dışında büyük ölçüde Kalağan ve Güzeller'in yaptıkları (2010) "Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi" adlı araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyi ile branşları, mesleki kıdemleri, eğitim durumları, çalıştıkları okul türü, öğretmenliği seçme nedenleri arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı araştırmanın bulguları öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmanın nitel kısmında öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular ışığında; gerek resmi gerekse özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ve sinizm düzeylerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen nitel bulgulara göre, öğretmenlerin genel olarak okullarında ödül, terfi, görev ve kaynak dağılımlarına ilişkin objektif kriterler olmadığından ve kararların alınmasında demokratik, katılımcı bir yaklaşım sergilenmediğinden yakındıkları görülmüştür.

Herhangi bir kriter yok. Yerleşmiş bir ödül ve terfi sistemi yok. Genellikle yönetim kendi arkadaşlarına ödül ve terfide öncelik tanıyor (ROK2).

Ödül, terfi ve benzeri konularla ilgili süreçlere öğretmenler hiç dahil değil. Objektif kriterler olmadığını düşünüyorum. Bizi nasıl, neye göre değerlendirdikleri belirsiz (ÖOK5).

Karar süreçlerine katılmamız pek fazla olmuyor. Yönetim tarafından alınan kararlar bizlere bildiriliyor (ÖOE1).

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, “Adalet ve adil olmak size neyi ifade ediyor?” sorusunu “yansız, adil, hakkaniyetli olmak, yasa-yönetmelikleri herkese eşit uygulamak ve siyasal-sendikal farklara göre ayırım yapmamak” şeklinde yanıtlamışlardır.

Adalet ve adil olmak eğitim alanında kişinin rengi, cinsiyeti, tercihleri ne olursa olsun verdiği hizmeti yansız bir şekilde sunmaktır. Adil olan kişi, uygulamalarda adil, eşitlikçi olmalı. Kişinin görüşü, Siyasal bakış açısına göre karar vermemeli (ROE1).

Adil olan kişi herkese eşit davranır. Dil, din, ırk, sendikal ve benzeri ayrımlar yapmaz (ROK1).

Öğretmenler “Okullarındaki adil olmayan uygulamaların” üzerlerindeki etkilerini ise “motivasyon ve performanslarının düşmesi, yaratıcılıklarının ve örgütsel adanmışlıklarının azalması, moral bozukluğu, bireyler ve gruplar arası çatışmaların ortaya çıkması ve sinik davranışlar sergileme” şeklinde ifade etmişlerdir. Yine yüz yüze yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre örgütsel adalet algısının düşük olduğu durumlarda; öğretmenlerin sinik davranışlar sergiledikleri fakat bu sinik tutumlarını eğitim öğretim ortamına yansıtmadıklarını ifade etmişlerdir.

Zaman zaman yöneticilerimin ben de yarattığı gerilimi sınıfın içine sokmuyorum. Sorun idare ile benim aramda kalıyor, sınıfıma, eğitim ortamına yansıtıyorum. Bu durum motivasyonumu, yaratıcılığımı olumsuz etkiliyor (ROE1).

Adil uygulamalar, etik uygulamalar olmadığında üzülüyorum, motivasyonum düşüyor (ÖOE1).

Sonuç olarak, bir karma yöntem araştırması olan fakat temelde nicel bir çalışma olan ve öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algı düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koyan bu çalışmanın alan yazına katkı yapacağı umulmaktadır. Ayrıca, bu araştırmanın, kanun koyucular, eğitim liderleri ve özel okul kurucu ve yöneticilerinde örgütsel adalet ve örgütsel sinizm kavramları konularında farkındalık yaratacağı ve bu konuyu daha kapsamlı inceleyecek olan araştırmacıları cesaretlendirerek bu araştırmanın bulguları ışığında onlara yol göstereceği umulmaktadır.

## Kaynakça

- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1996). *Cynicism in the work place: Some causes and effects. Journal of Organizational Behaviour, 18*, 449-469.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Nobel yayın dağıtım.
- Brandes, P., & Das, D. (2006). *Locating behavioral cynicism at work: Construct issues and performance implications. In Employee health, coping and methodologies* (pp. 233-266). Emerald Group Publishing
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice* (pp. 3-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cropanzano, R., Ambrose, M. L., Greenberg, J., & Cropanzano, R. (2001). Procedural and distributive justice are more similar than you think: A monistic perspective and a research agenda. *Advances in organizational justice, 119*, 151.
- Çetin, B., Özgan, H., ve Bozbayındır, F. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet ile sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi, 37*, 1-20.
- Çırak, S., ve Baskan, G.A. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı-Ankara-Yeni Mahalle. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi. 23* (3), 1091-1106
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management review, 23*(2), 341-352.
- Eaton, J. A. (2000). A social motivation approach to organizational cynicism. *Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate Program in Psychology, York University, Toronto*.
- Efeoğlu, İ. E., ve İplik, A. G. E. (2011). Algılanan örgütsel adaletin örgütsel sinizm üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik ilaç sektöründe bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(3), 343-360.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: Justice as accountability. *Advances in organizational justice, 1*, 1-55.
- Girgin, S., & Gümüşeli, A. İ. (2018). A Study On The Correlation Between Organizational Justice And Organizational Cynicism Perceived By Vocational High School Teachers. *European Journal of Education, 4*(4), 446.
- Greenberg, J. E., & Colquitt, J. A. (2014). *Handbook of organizational justice*. London: Psy. Press
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of management, 16*(2), 399-432.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(6), 201.
- Gün, F., ve Baskan, G.A. (2015). Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U.Journal of Education). 32*(2), 361-379.
- Helvacı, M. A., (2010). *Ö.Sinizm ve YY Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi
- İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5*(1), 67-92.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1979). *Advances in factor analysis and structural equation models*. New York: University Press of America.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. *Akdeniz Üniversitesi, Antalya*.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 83-97.
- Karagöz, Y. (2016). SPSS ve AMOS Uygulamalı İstatistiksel Analizler, Güncellenmiş 2. Basım, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler* (16. Basım) Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Köklü, N., ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kasalak, G. (2017). Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 853-879.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Öncel, A. (2017). Examining the relationship between teachers' organizational justice perceptions and organizational cynicism levels. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18, 1-14.
- Kutanis, R. Ö., ve Çetinel, E. (2010). Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi?: Bir örnek olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 1-10.
- Kwak, Y. H., & Anbari, F. T. (2006). Benefits, obstacles, and future of six sigma approach. *Technovation*, 26(5-6), 708-715.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Mirvis, P. H., & Kanter, D. L. (1989). Combatting cynicism in the workplace. *Global Business and Organizational Excellence*, 8(4), 377-394.
- Mishra, A. K., & Spreitzer, G. M. (1998). Explaining how survivors respond to downsizing: The roles of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of management Review*, 23(3), 567-588.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of applied psychology*, 76(6), 845.
- Naus, A.J.A.M. (2007). Organizational cynicism on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Maastricht University, Maastricht
- Özgan, H., Külekçi, E., ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. Yayımlanmış Doktora Tezi. Kocaeli Üniv.
- Ribbers, I. L. (2009). *Trust, cynicism, and organizational change: The role of management*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Tilburg Department Organisation and Strategy, Tilburg, Netherlands.
- Serinkan, C., ve Erdiş, Y. (2014). *Dönüşümcü liderlik bağlamında örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

The concepts of organizational justice and organizational cynicism have become important issues that have been frequently studied in educational organizations as well as in all other organizations in recent years since they affect organizational commitment, organizational citizenship, organizational trust, and organizational productivity. Organizational justice has become more important as the globalizing new world order increases the destructive effects of organizational cynicism due to the injustices and frustrations the employees think they suffer. According to Gerald (2002), when employees perceive prejudice and injustice in organizational decisions and administrative activities, they can feel negative emotions such as anger, resentment, and anger against the organization and management and develop cynical attitudes. Anderson (1996) stated that developing cynical attitudes is a reaction to help employees cope with their perceptions about the insufficient organizational output that they get in repayment of their labour and their judgement that the administrative and interaction processes used to determine these outputs are unfair. The aim of this study is to examine the relationship between organizational justice and organizational cynicism according to the perceptions of teachers working in public and private elementary and secondary schools.

### Methodology

Although this study is planned as a mixed method research (quantitative and qualitative), it is basically a quantitative study of the relational screening model in descriptive nature. The universe of this research is composed of 31,167 teachers working in public and private elementary and secondary schools in 14 provinces on the Anatolian side of Istanbul, in the academic year of 2017-2018. A total of 789 teachers constitute the quantitative sample group of this study and a total of 20 public and private school teachers, who were interviewed face to face, constitute the qualitative sample group of this study. The data of the study was collected with the following scales and forms: "the personal information form", "organizational justice scale" developed by Niehoff and Moorman (1993) and adapted to Turkish by Polat (2007), "organizational cynicism scale" developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and adapted to Turkish by Kalağan (2009) and a "face-to-face interview form" of 12 questions developed by the researcher. Statistical analyzes were done using SPSS 23.0 for Windows. In the analysis of the data, arithmetic mean, correlation coefficient, linear regression analysis, one-way variance analysis, One-way ANOVA, post-hoc Scheffe test, Kruskal-Wallis test and post-hoc Mann-Whitney U test were used. The basic level of significance was accepted as 0.05 in all the statistical calculations made. Face to face interviews recorded with the permission of the interviewers was analyzed using descriptive and content analysis methods.

### Results and Discussion

As a result of the research, it was determined that there was a significant and very strong relationship between teachers' organizational justice perception levels and organizational cynicism levels. In other words, as teachers' perceptions of organizational justice increased (positively), cynicism levels (general and cognitive, affective, behavioral dimensions) decreased (or vice versa). It has been observed that teachers' attitudes towards justice are high in both general organizational justice perceptions and distribution, procedural and interactional justice



sub-dimensions. The teachers' gender, age, marital status, education status, branch, school level (primary/secondary) and school type (public/private) caused a meaningful difference in the level of organizational justice perception, but occupational seniority and duration of working in the school did not cause any significant difference. Both the organizational and the sub-dimensions (cognitive, affective, behavioral) cynicism levels of the teachers participating in the research were found to be low. The teachers' gender, age, education status, school level (primary school-middle school), school type (official-private) and occupational seniority caused a meaningful difference in the level of organizational cynicism perception. Marital status, branch and duration of working in the school did not cause any significant difference. According to the findings obtained from qualitative data, through face-to-face interviews, it was revealed that the teachers have complained that there are no objective criteria for rewards, promotion, duties and resource distribution in their schools in general and that they did not have sufficient participation in the decision-making process and that a democratic, participatory approach was not taken in taking decisions. Again, according to the findings obtained from face-to-face interviews, when the teachers' perception of organizational justice is low, teachers showed cynic behaviors in cognitive, affective and behavioral dimensions, but they did not reflect these cynical attitudes in the educational environment. The results of this study, which revealed that there was a negative and significant relationship between teachers' perceptions of organizational justice and organizational cynicism attitudes, was largely consistent with the results of the following studies. Investigation of Teachers' Organizational Cynicism Levels (Kalağan & Güzeller, 2010). In this study; A significant relationship was found between the teachers' organizational cynicism level and their branches, their seniority, their educational status, the type of school they worked and the reasons for choosing to be teachers. The findings of the same study showed that there was no significant relationship between teachers' gender and levels of organizational cynicism. Investigation of the Relationship between Organizational Justice and Organizational Cynicism according to the perceptions of Vocational High School Teachers (Girgin & Gümüşeli, 2018).

According to the findings of this study, It was found that there was a significant negative correlation between organizational justice perceptions and organizational cynicism levels of teachers. The level of organizational cynicism decreases as teachers' perception of organizational justice increases.

In conclusion, this research revealed the relationship between organizational justice and organizational cynicism according to the perceptions of the teachers and the results were discussed in detail and contributed to the literature.



## Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliği arasındaki İlişki\*

### Relationship between School Principals' Toxic Leadership Behaviors and Teachers' Organizational Silence

Zülfü DEMİRTAŞ\*\*, Özkan KÜÇÜK\*\*\*

• Geliş Tarihi: 29.11.2018 • Kabul Tarihi: 04.03.2019 • Yayın Tarihi: 03.07.2019

#### Öz

Bu çalışmada, lise ve ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile kendi örgütsel sessizliklerine yönelik algılarının düzeyi ve müdürlerin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma kapsamında Elazığ ili merkezinde küme örnekleme yoluyla belirlenen on lise ve sekiz ortaokulda görev yapan 411 öğretmene, Toksik Liderlik ve Örgütsel Sessizlik ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ortalama ve standart sapmanın yanı sıra regresyon analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin beraber çalıştıkları okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları düşük düzeyde; kendi örgütsel sessizlik algıları orta düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin algıları, örgütsel sessizliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

**Anahtar Kelimeler:** lider, toksik lider, örgütsel sessizlik

#### Atıf:

Demirtaş, Z., ve Küçük, Ö. (2019). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 41-58. doi: 10.9779/pauefd.489747

\* Bu çalışmanın ilk hali 13-15.05.2015 tarihlerinde düzenlenen ICEFIC 2015'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-1072-5772, zdemirtas@firat.edu.tr,

\*\*\* Doktora öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ORCID: 0000-0002-0340-6650, kucuko23@gmail.com,

**Abstract**

The perception level of high school and secondary school teachers concerning toxic leadership behaviors of school administrators and their organizational silence behaviors and the effect of toxic leadership behaviors of school administrators on teachers' organizational silence was examined in this study. The study was carried out through the relational screening model. The Toxic Leadership and Organizational Silence scales were conducted on 411 teachers working in ten high schools and eight secondary schools in the province of Elazığ and which were selected through the cluster sampling method. A regression analysis along with the average and standard deviation values were used in analyzing the study data. Perception levels of teachers concerning the toxic leadership behaviors of their school administrators were observed to be at low level; perception levels concerning their own organizational silence behaviors were observed to be at moderate level. Teacher perceptions concerning toxic leadership behaviors of their school administrators are significant predictors of their organizational silence.

**Keywords:** leader, toxic leader, organizational silence

**Cited:**

Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2019). Relationship between school principals' toxic leadership behaviors and teachers' organizational silence. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 41-58. doi: 10.9779/pauefd.489747

## Giriş

Okulları amaçlarına ulaştırmada gereksinim duyulan en önemli ögenin, örgütsel kaynakların temin edilmesinde ve yetiştirilmesinde becerikli ve yeterli okul yöneticilerinin olduğu söylenebilir. İyi bir okul yöneticisinin okulun bütün çalışanlarına liderlik yapması beklenir. Liderlik, okulun hedeflerini gerçekleştirme doğrultusunda başkalarını etkileme gücüdür. Bu doğrultuda okul lideri tarafından, öğrenciye kişilik kazandırma ve hayatında işlevsel değeri olan bilgilere ulaşmasını sağlama yolunda eğitim hizmeti sunulur. Şişman (2002), okulların bu hizmetlerini ve amaçlarını yerine getirirken yoğun bir çaba göstermeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Liderlik konusunda yapılan araştırmaların çoğunda “iyi” ve “etkili” liderlik biçimlerini anlamaya (Uymaz, 2014, s. 39) ya da başarılı liderlik özelliklerinin neler olduğunu açıklamaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, etik liderlik, süper liderlik, vizyoner liderlik ve transformasyonel liderlik (Çelik, 2012) gibi liderlik yaklaşımları araştırmacıların ilgi odağı olmuş, bu liderlik tarzlarının örgütler açısından pozitif etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Ancak, okul yöneticilerinin liderlik davranışları üzerinde uzlaşmış genel bir özellikler listesi ortaya konmamıştır (Şişman, 2012).

Literatürde yer alan çok az sayıda araştırma işlevi olmayan, zarar verici liderliğin örgütlere etkilerini ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bununla beraber son yıllarda, işlevsiz liderliğin daha detaylı olarak ele alınmaya başlandığı ifade edilebilir. Bu liderlik biçimlerinden birisi de toksik liderliktir. Olumsuz birçok liderlik özelliğinin bir arada değerlendirilmesi “toksik liderlik” olarak ifade edilmektedir. Latince “toksikus” olarak isimlendirilen toksik sözcüğü, bir toksin veya zehir içeren bu yolla canlı organizma üzerinde hasara neden olan zararlı madde şeklinde ifade edilebilir. Buna bağlı olarak ortaya çıkan toksik olma durumuna ya da niteliğine “toksisite” denilmektedir (Kırbaç, 2013).

Toksik lider kavramını ilk kez Whicker (1996) kullanmış ve toksik liderliği uyumsuz, kötü niyetli ve huzursuz lider olarak ifade etmiştir (Çelebi, Güner ve Yıldız, 2015). Sonraki süreçte negatif durum ifade eden işlevsiz/yıkıcı liderlik çeşitlerinin (sahte dönüşümcü liderlik, kişisel karizmatik liderlik, stratejik zorbalık, yönetsel tiranlık) toksik liderlik ile ilişkisi araştırılmıştır (Uymaz, 2014). Goldman (2006), toksik liderliği “klinik olarak teşhis edilebilen, zihinsel rahatsızlığa sahip liderlik biçimi” olarak tanımlamıştır. Lipman-Blumen (2005), insanlar üzerinde korku ve endişe yaratan politikacıyı ya da şirketini iflasa götüren CEO’yu toksik lider şeklinde nitelemiştir. Wilson-Starks’a (2003) göre toksik lider, çalışanların grup davranışı ortaya koymasını işlevsiz hale getirmekte ve onları korkutarak kontrol altında tutmaktadır. Dyck’e (2001) göre toksik lider, çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlığını bozmakta; Macklem’e (2005) göre, çalışanlar arasında duygusal gerilim ve devamsızlık oluşturmaktadır (Schmidt, 2014). Lubit (2004, s. 2-5) de toksik liderlerde bulunan özellikleri, narsist, agresif, sert- katı ve yetersiz lider şeklinde ifade etmiştir.

Toksik lider, çalışanların verimini düşürmekte, örgütün fayda-maliyet ilişkisine negatif etki etmekte, işe devam oranını düşürmekte ve grup düşüncesinin oluşmasına engel olmaktadır (Schmidt, 2008, s. 2). Diğer taraftan toksik lider, kendi toksik davranışlarını çalışanlara özümseten, örgüt başarısını kendisine, başarısızlığı çalışanlara mal etmeye çalışan ve değişimden olabildiğince kaçınan kişi olarak ifade edilmektedir (Eğinli ve Bitirim, 2008).

Lipman-Blumen'a (2005, s. 2) göre toksik liderler, sergiledikleri davranışları ile farklı zehirlenme (toksikite) düzeyinde bulunmaktadır. Bazı durumlarda örgüt ve çalışan açısından zehirli bir davranışta bulunurken, bir başka durumda ise olumlu bir tavır gösterebilmektedirler. Dolayısıyla toksik liderlerin çevrelerine yaydıkları zararlı sonuçların etki derecesi durumsal bir mahiyet göstermektedir. Schmitd'e (2008, s. 4-5) göre, toksik liderler, çalışanları göz ardı ederek, empati duygusundan uzak ve kendi kişisel ihtiyaçlarını ön planda tutma yönünde eğilim gösterirler. Wilson-Starks (2003), bu örgütlerde her şeye "evet" diyen kişilik özelliklerine sahip bireylerin ödüllendirildiğini; olaylara eleştirel bakabilen, farklı düşünen ve yaratıcı çalışanların önemli konulardan uzak tutulmak suretiyle cezalandırıldığını ileri sürmektedir.

Toksik liderlerin bulunduğu örgütlerde, stres, düşük moral, mutsuzluk, gelecek kaygısı ve kötü iletişim vardır. Bu durum zamanla örgüt kültürü haline gelmektedir. Eğinli ve Bitirim'e (2008) göre, toksik lider, çalışanlar açısından kontrole dayalı yönetim stratejisi uygulayarak, onların yönetim konusunda kaygı yaşamalarına ve bazı risklerle karşılaşma endişesi taşımalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla bu olumsuz davranışlar neticesinde çalışanlarda örgüte karşı olumsuz bir tutumun ortaya çıkması ve örgüt işleyişinin bundan etkilenmesi beklenmektedir. Appelbaum ve Roy-Girard'a (2007, s. 18-20) göre, toksik liderlik özellikleri sergileyen yöneticilerin bulunduğu örgütlerde:

- Örgüt değerlerine bağlılık konusunda yetersizlik,
- Problem çözme ve karar verme sürecinde korku,
- Zayıf- kötü bir iletişim,
- Kişisel çıkarıya dayalı bir iklim vardır.

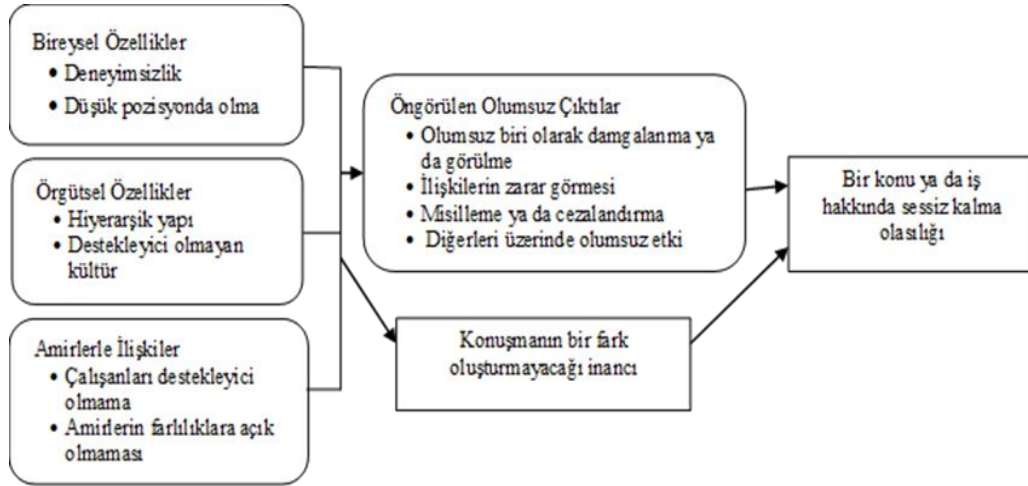
Olumlu liderlik tarzları konusundaki çalışmalar (Boydak Özkan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Cemaloğlu, 2007; Coğaltay, Karadağ ve Öztekin, 2014; Dunn, Dastoor ve Sims, 2012; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Yirci, Özdemir, Kartal ve Kocabaş, 2014), liderlerin sergiledikleri pozitif davranışlarıyla örgütsel süreçlere etkilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bununla beraber, bir lider, davranışlarıyla örgüt işleyişine katkı sağlamasa dahi toksik tavırlardan kaçınarak örgütsel çıktılar üzerinde pozitif sonuçlar elde edilmesine katkı sunabilmektedir (Schmitd, 2014, s. 13).

Örgüt liderinden beklenen davranışların başında, çalışanların örgüte dair görüş ve düşüncelerini serbestçe ifade etmeleri için bir ortam sunmalarıdır. Bu durum, artan rekabet koşullarında kalite standartlarını yükseltmek ve sürekli değişen ve gelişen toplumun beklentilerine cevap verme amacı taşıyan modern çağın örgütlerinden beklenen bir görevdir. Bu doğrultuda örgütler, çalışanlarından bilgi paylaşımını arttırmaları (Nartgün ve Kartal, 2013), sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri, fikirlerini beyan etmekten çekinmemeleri ve kendilerine güvenmeleri hususunda daha çok titiz davranmalarını beklemektedirler (Taşkiran, 2010). Kılıç, Keklik ve Yıldız'a (2014) göre, örgütsel sessizlik sorunu birçok örgütte görülmesine rağmen örgütsel sessizlik ile liderlik tarzları arasındaki ilişki konusunda çok az akademik çalışma yapılmıştır. Kılınç'a (2012) göre bu durum sessizlik davranışını araştırmanın zorluğundan kaynaklanmaktadır.

Örgütsel sessizlik, çalışanların, görev alanı ile ilgili görüş ve düşüncelerini ifade etmekten kaçınmalarıdır (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003). Henriksen ve Dayton (2006)

sessizliği, ciddi örgütsel problemlere karşı basit tepkiler verme olarak tanımlamıştır. Başka bir açıdan örgütü daha iyi bir duruma yükseltebilecek kabiliyetlerini bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak gizlemeleridir (Pinder ve Harlos, 2001, s. 334). Bu sessizlik; amaçlı, bilinçli ve kasıtlı bir davranış olup örgütsel değişim ve gelişimin önünde ciddi bir sorun oluşturma olasılığını beraberinde getirmektedir. Taşkıran'a (2010) göre, sessizliğin temelinde diğer üyeler tarafından dışlanma ve işini kaybetme endişesi yatmaktadır. Bildik (2009) bunları, yöneticilere güvenilmemesi, konuşmaların riskler doğuracağı endişesi, dışlanma korkusu, geçmiş tecrübeler ve ilişkilere zarar verme korkusu olarak ifade etmektedir.

Örgüt açısından, çalışanların yöneticilere karşı kendilerini güvende hissetmemelerinin onlar açısından önemli bir sorun teşkil ettiği kabul edilmektedir (Gül ve Özcan, 2011). Çalışanların örgütsel sessizliğe bürünmelerinin değişik nedenlerden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir. Aşağıda örgüt çalışanlarının sessiz kalmalarına yol açan faktörlere ilişkin bir model verilmektedir.



Şekil 1: Çalışanların sessiz kalmalarına yol açan faktörlere ilişkin bir model

Kaynak: Frances J. Milliken, Elizabeth W. Morrison and Patricia F. Hewlin. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40(6), 1453-1476, s.1467.

Bireysel faktörler, örgütsel faktörler ve üst ile ilişkiler, örgüt çalışanlarının sessiz kalmalarına yol açmaktadır. Bu faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan sessizlik davranışı sonucunda çalışanın olumsuz algılanması (etiketlenme), kişilerarası ilişkilerin zarar görmesi, işten çıkarılma gibi cezalara neden olma durumları ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan, çalışanların konuşmanın herhangi bir şeyi değiştirmediklerine ve örgüt açısından bir anlam ifade etmediklerine olan inançları onları sessizliğe yönlentmektedir.

Örgütsel sessizlik davranışı bütün örgütlerde karşılaşılabilen bir durumdur. Özellikle karar süreçleri, yönetimin yetersizliği, kaynakların paylaşılması, düşük örgütsel performans konuları tartışılmaz hususlar olarak görülmektedir (Kahveci ve Demirtaş, 2013, s. 54). Çalışanlar, sözü edilen konularda görüş belirtmenin bir şey değiştirmeyeceğine inanarak, olumsuz yanıtlar alabilecekleri endişesi taşıdıklarında sessiz kalmayı tercih etmektedirler (McGowan, 2003). Crockett (2013), çalışanların, fikir ve düşüncelerini beyan ettiklerinde

şikâyet eden ya da sorun yaratan kişi durumuna düşebileceklerini varsaydıkları için sessizlik davranışı sergilediklerini ifade etmektedir.

Örgütsel sessizliğin ortaya çıkmasında örgüt kültürü önemli bir rol oynamaktadır. Fujio (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, çalışanların sessizlik davranışı ile kültür arasında yakın bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada Japon çalışanlar ile Amerikalı çalışanların sessizlik davranışları arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Japon kültüründe kişilerarası ilişkiler Amerikan kültürüne göre daha samimi ve sıcak bir nitelik gösterdiğinden, Japon kültürü açısından sessizlik davranışı, olumlu havanın bozulmaması adına pozitif bir durum olarak algılanırken, Amerikan kültürü açısından bu durum olumsuz ve değersiz kabul edilmektedir. Literatürde yöneticilerin toksik liderlik davranışları ile çalışanların örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılabilmiştir. Eğitim örgütlerinde müdürlerin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı önem taşımaktadır. Müdürlerin toksik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu düşünüyoruz. Bu bağlamda, okul müdürlerinin sahip olduğu toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliğini artırıp artırmadığı önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin kendi müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları ile kendi örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir:

1. Öğretmenlerin kendi müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile ilgili algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kendi örgütsel sessizlikleri ile ilgili algıları hangi düzeydedir?
3. Müdürlerin toksik liderlik davranışları ile ilgili öğretmen algıları, onların örgütsel sessizliklerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **Yöntem**

Bu araştırma, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişki tarama modelindedir. Bu modelde, aralarında ilişki aranacak değişkenlerin ilişki bir çözümlenmeye imkân verecek şekilde sembolleştirilmesi gerekmektedir (Karasar, 2012, s. 81).

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Elazığ'da resmi lise ve ortaokullarda görev yapan 2603 lise ve 2422 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem ise Elazığ ili merkezinde ve küme örnekleme yoluyla belirlenen beş Anadolu Lisesi, dört Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve bir Sosyal Bilimler Lisesi olmak üzere 10 lise ile dört eğitim bölgesinin her birinden seçilen ikişer okul olmak üzere toplam sekiz ortaokuldan oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya 196 (112 erkek, 84 kadın) lise öğretmeni ve 215 (141 erkek, 74 kadın) ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 411 öğretmen katılmıştır. Araştırmada örneklemin güven aralığı % 95, buna bağlı olarak hata oranı (z) da 1.96 olarak belirlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Toksik Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Sessizlik” Ölçeği kullanılmıştır.

### *Toksik Liderlik Ölçeği*

Toksik Liderlik Ölçeği, Schmidt (2008) tarafından 30 madde olarak geliştirilmiş ve Dobbs (2014) tarafından 15 madde içerecek şekilde yeniden düzenlemiştir.

Mevcut araştırma kapsamında, 15 maddeli ölçek, iki araştırmacı tarafından önce İngilizceden Türkçeye, sonra Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. İki çeviri karşılaştırılmış ve ortak bir Türkçe versiyonu elde edilmiştir. Ölçek, beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler ve içerdikleri maddeler sırasıyla şöyledir: kendi reklamını yapma (1., 2., 3. maddeler), istismar edici denetmenlik (4., 5., 6. maddeler), öngörülemezlik (7., 8., 9. maddeler) narsizm (10., 11., 12. maddeler) ve otoriter liderlik (13., 14., 15. maddeler). Dobbs (2014), ölçeğin her bir boyutu için Cronbach Alpha's güvenilirlik katsayısını yüksek düzeyde elde etmiştir: kendi reklamını yapma (.91), istismar edici denetmenlik (.93), öngörülemezlik (.92), narsizm (.88), otoriter liderlik (.89) ve ölçeğin tümünü (.90). Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach Alpha's güvenilirlik katsayıları sırasıyla; kendi reklamını yapma (.92), istismar edici denetmenlik (.88), öngörülemezlik (.64), narsizm (.83), otoriter liderlik (.48) ve ölçeğin tümü (.89) şeklinde bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ölçeğe Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış, uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde bulunmuştur ( $\chi^2/df=3.807$ ; GFI=.911; AGFI=.866; CFI=.945; NFI=.927; TLI=.928; RMSEA=.083 ve SRMR=.041). Bu değerler ölçeğin orijinal halindeki beşli faktör yapısının (kendi reklamını yapma, istismar edici denetmenlik, öngörülemezlik, narsizm ve otoriter liderlik) geçerliliğini koruduğunun kanıtı olarak kabul edilmiştir.

### *Örgütsel Sessizlik Ölçeği*

Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeği 18 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla “okul ortamı”, “duygu”, “sessizliğin kaynağı”, “yönetici” ve “izolasyon” şeklindedir. Okul ortamı boyutunda dört madde (1, 2, 3, 4), duygu boyutunda üç madde (5, 6, 7), sessizliğin kaynağı boyutunda beş madde (8, 9, 10, 11, 12), yönetici boyutunda üç madde (13, 14, 15) ve izolasyon boyutunda üç madde (16, 17, 18) bulunmaktadır. Kahveci ve Demirtaş (2013), ölçeğin her bir boyutu için Cronbach Alpha's güvenilirlik katsayısını okul ortamı boyutunda (.74), duygu boyutunda (.81), sessizliğin kaynağı boyutunda (.80), yönetici boyutunda (.79), izolasyon boyutunda (.83) ve ölçeğin tümü için (.89) olarak hesaplamıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach Alpha's güvenilirlik katsayısı hesaplamasında ölçeğin okul ortamı (.49), duygu (.71), sessizliğin kaynağı (.67), yönetici (.81), izolasyon (.78) ve ölçeğin tümü (.81) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ölçeğe DFA uygulanmıştır. DFA sonuçları ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\chi^2/df=3.209$ ; GFI=.898; AGFI=.860; CFI=.891; NFI=.850; TLI=.866; RMSEA=.073 ve SRMR=.067). Bu değerler doğrultusunda ölçeğin orijinal halindeki beşli faktör yapısının (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon) korunduğu söylenebilir.



### Verilerin Analizi

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiye dair nicel sorulardan elde edilen veriler bir paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlar (ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki yordama düzeyi regresyon analizi ile test edilmiştir. Regresyon analizi yapılırken standart "Enter" metodu uygulanmıştır. Ayrıca yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu korelasyon derecesini belirlemek için tolerans değerlerine bakılmış, sorun teşkil edecek bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Ölçekler beşli likert tipi olup maddeler "(1) Kesinlikle katılmıyorum", "(2) Katılmıyorum" "(3) Orta düzeyde katılıyorum", "(4) Katılıyorum", "(5) Tamamen katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Alınan görüşlerin yorumlanması için elde edilecek sonuçların aralıkları "1.00-1.80 Kesinlikle katılmıyorum", "1.81-2.60 Katılmıyorum", "2.61-3.40 Orta düzeyde katılıyorum", "3.41-4.20 Katılıyorum" ve "4.21-5.00 Kesinlikle katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir.

### Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ve kendi örgütsel sessizlik davranışlarına ilişkin algılarına dair ortalama puanlarını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmenlerin Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ve Kendi Örgütsel Sessizlik Davranışları ile ilgili Algılarının Ortalama ve Standart Sapmaları**

Ölçek	Boyut	N	$\bar{x}$	SS
Toksik Liderlik	Kendi Reklamını Yapma	411	1.91	.906
	İstismar Edici Denetmenlik	411	1.79	.846
	Öngörülemezlik	411	2.05	.785
	Narsizm	411	1.74	.759
	Otoriter Liderlik	411	2.25	.738
	Toksik Liderlik	411	1.93	.676
Örgütsel Sessizlik	Okul Ortamı	411	2.99	.702
	Duygu	411	3.41	.900
	Sessizliğin Kaynağı	411	2.88	.744
	Yönetici	411	3.28	1.051
	İzolasyon	411	3.06	.939
	Örgütsel Sessizlik	411	3.13	.667

Tablo 1'e göre öğretmenlerin kendi okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları, istismar edici denetmenlik ( $\bar{x} = 1.88$ ) ve narsizm ( $\bar{x} = 1.74$ ) boyutlarında "kesinlikle katılmıyorum" düzeyinde; kendi reklamını yapma, öngörülemezlik ve otoriter liderlik boyutlarında ise "katılmıyorum" düzeyindedir. Ayrıca beş boyutun ortalaması da katılmıyorum düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin kendi örgütsel sessizliklerine yönelik algıları bütün boyutlarda orta düzeyde gerçekleşmiştir. Duygu boyutundaki ortalamalar bu aralığın üst sınırındadır.

**Tablo 2. Toksik Liderlik Davranışlarının Örgütsel Sessizliğin Beş Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>
Okul Ortamı	Sabit		22.376	.000	7.026	.000	.080	.068
	Kendi Reklamını Yapma	.278	3.460	.001				
	İstismar Edici Denetmenlik	-.124	-1.321	.187				
	Öngörülemezlik	.191	2.798	.005				
	Narsizm	-.035	-.412	.681				
	Otoriter Liderlik	-.059	-1.001	.317				
Duygu	Sabit		19.339	.000	5.269	.000	.061	.049
	Kendi Reklamını Yapma	.157	1.938	.053				
	İstismar Edici Denetmenlik	-.087	-.916	.360				
	Öngörülemezlik	.262	3.797	.000				
	Narsizm	-.118	-1.385	.167				
	Otoriter Liderlik	-.002	-.041	.967				
Sessizliğin Kaynağı	Sabit		18.195	.000	9.899	.000	.109	.098
	Kendi Reklamını Yapma	.119	1.536	.133				
	İstismar Edici Denetmenlik	.065	.701	.484				
	Öngörülemezlik	.176	2.625	.009				
	Narsizm	-.004	-.047	.962				
	Otoriter Liderlik	.024	.412	.680				
Yönetici	Sabit		15.150	.000	5.043	.000	.059	.047
	Kendi Reklamını Yapma	.220	2.706	.007				
	İstismar Edici Denetmenlik	-.119	-1.251	.212				
	Öngörülemezlik	.198	2.873	.004				
	Narsizm	-.092	-1.072	.284				
	Otoriter Liderlik	.022	.363	.717				
İzolasyon	Sabit		15.393	.000	7.540	.000	.085	.074
	Kendi Reklamını Yapma	.291	3.642	.000				
	İstismar Edici Denetmenlik	-.051	-.542	.588				
	Öngörülemezlik	.121	1.772	.077				
	Narsizm	-.094	-1.115	.265				
	Otoriter Liderlik	.038	.644	.520				

Tablo 2'ye göre, toksik liderliğin beş boyutu *okul ortamı* boyutunda öğretmenlerin örgütsel sessizliğini anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F = 7.026$ ;  $p = .000$ ). Okul ortamı düzeyinin belirleyicisi olarak kendi reklamını yapma, istismar edici denetmenlik, öngörülemezlik, narsizm ve otoriter liderlik değişkenlerinin ilişkisi (açıklayıcılık gücü) anlamlı olmasına rağmen zayıftır ( $R^2 = .080$ ). Söz konusu beş değişken, birlikte, sessizliğin okul ortamı düzeyindeki değişimin %8'ini açıklamaktadır. Ancak diğer değişkenler dikkate alındığında, bu beş değişkenin okul ortamı boyutunu açıklama düzeyi biraz daha düşerek %7 düzeyine inmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = .068$ ). Yordayıcı değişkenlerin okul ortamı boyutu üzerindeki etki düzeyleri sırasıyla şöyledir: kendi reklamını yapma ( $\beta = .278$ ), istismar edici denetmenlik ( $\beta = -.124$ ), öngörülemezlik ( $\beta = .191$ ), narsizm ( $\beta = -.035$ ) ve otoriter liderlik ( $\beta = -.059$ ).

Toksik liderlik boyutlarının örgütsel sessizliğin *duygu* boyutu üzerindeki etkisi anlamlıdır ( $F = 5.269$ ;  $p = .000$ ). Duygu düzeyini belirlemede beş boyut zayıf bir etkiye sahiptir

( $R^2 = .061$ ). Toksik liderliğin beş boyutu birlikte, sessizliğin duygu boyutu düzeyindeki değişiminin %6'sını açıklamaktadır. Ancak diğer değişkenler dikkate alındığında bu beş değişkenin duygu boyutunu açıklama gücü %4.5 düzeyine inmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = .049$ ). Tek başlarına yordayıcı değişkenlerden sadece öngörülemezlik ( $p < .05$ ) değişkeninin duygu boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, diğer değişkenlerin anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin duygu boyutu üzerindeki etki düzeyi sırasıyla şöyledir: kendi reklamını yapma ( $\beta = .157$ ), istismar edici denetmenlik ( $\beta = -.087$ ) öngörülemezlik ( $\beta = .262$ ), narsizm ( $\beta = -.118$ ) ve otoriter liderlik ( $\beta = -.002$ ).

Toksik liderlik boyutlarının, *sessizliğin kaynağı* boyutu üzerindeki etkisi anlamlıdır ( $F = 9.899$ ;  $p = .000$ ). Sessizliğin kaynağı düzeyinin belirleyicisi olarak beş boyut ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür ( $R^2 = .109$ ). Bu beş boyut, birlikte, sessizliğin kaynağı düzeyindeki değişimin %11'ini açıklamaktadır. Ancak diğer değişkenler dikkate alındığında, bu beş değişkenin sessizliğin kaynağı boyutunu açıklama gücü %10 düzeyine inmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = .098$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, tek başlarına yordayıcı değişkenlerden öngörülemezlik ( $p < .05$ ) boyutunun sessizliğin kaynağı boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, diğer boyutların anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin sessizliğin kaynağı boyutu üzerindeki etki düzeyi sırasıyla şöyledir: kendi reklamını yapma ( $\beta = .119$ ), istismar edici denetmenlik ( $\beta = .065$ ) öngörülemezlik ( $\beta = .176$ ), narsizm ( $\beta = -.004$ ) ve otoriter liderlik ( $\beta = .024$ ).

Toksik liderlik boyutlarının, örgütsel sessizliğin *yönetici* boyutu üzerindeki etkisi anlamlıdır ( $F = 5.043$ ;  $p = .000$ ) ve bu etki düşük düzeydedir ( $R^2 = .059$ ). Toksik liderliğin beş boyutu, birlikte, sessizliğin yönetici düzeyindeki değişimin %6'sını açıklamaktadır. Ancak diğer değişkenler dikkate alındığında bu beş değişkenin yönetici boyutunu açıklama düzeyi biraz daha düşerek %5 düzeyine inmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = .047$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, tek başlarına yordayıcı değişkenlerden kendi reklamını yapma ve öngörülemezlik ( $p < .05$ ) boyutlarının yönetici boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, diğer boyutların anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin yönetici boyutu üzerindeki etki düzeyi sırasıyla şöyledir: kendi reklamını yapma ( $\beta = .220$ ), istismar edici denetmenlik ( $\beta = -.119$ ) öngörülemezlik ( $\beta = .198$ ), narsizm ( $\beta = -.092$ ) ve otoriter liderlik ( $\beta = .022$ ).

Toksik liderlik boyutlarının, örgütsel sessizliğin *izolasyon* boyutu üzerindeki etkisi anlamlı ( $F = 7.540$ ;  $p = .000$ ) olup düşük düzeydedir ( $R^2 = .085$ ). Toksik liderliğin beş boyutu, birlikte, sessizliğin izolasyon düzeyindeki değişimin %8'ini açıklamaktadır. Ancak diğer değişkenler dikkate alındığında bu beş değişkenin izolasyon boyutunu açıklama gücü %7 düzeyine inmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = .074$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, tek başlarına yordayıcı değişkenlerden kendi reklamını yapma boyutunun izolasyon boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu, diğer boyutların anlamlı yordayıcı olmadığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin izolasyon üzerindeki etki düzeyi sırasıyla şöyledir: kendi reklamını yapma ( $\beta = .291$ ), istismar edici denetmenlik ( $\beta = -.051$ ) öngörülemezlik ( $\beta = .121$ ), narsizm ( $\beta = -.094$ ) ve otoriter liderlik ( $\beta = .038$ ).

Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel sessizliği yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Örgütsel Sessizlik= (.205 × kendi reklamını yapma) + (-.068 × istismar edici denetmenlik) + (.210 × öngörülemezlik) + (-.084 × narsizm) + (.009 × otoriter liderlik).

### Sonuç ve Tartışma

Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler, birlikte görev yaptıkları okul müdürlerinin istismar edici denetmenlik ve narsizm boyutlarında toksik liderlik davranışı gösterdiklerine kesinlikle katılmamaktadırlar. Diğer bir ifade ile öğretmenler, okul müdürlerinin bu iki boyutta toksik liderlik davranışlarını sergilemedikleri yönünde algılara sahiptirler. Okul müdürleri, görevlerini yerine getirirken müdürlük makamını bir istismar aracı olarak kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Öğretmenlerin bu yöndeki algıları, okul müdürlerinin görevin gerektirdiği davranışlar sergilediklerinin ve kendi bireysel isteklerine göre hareket etmediklerinin bir göstergesi olarak görülmelidir. Bu yönü ile okul müdürlerinin dayanışmacı davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Kendi reklamını yapma, öngörülemezlik ve otoriter liderlik boyutlarında okul müdürlerinin sergiledikleri davranışlar “katılmıyorum” düzeyinde gerçekleşmiştir. Ancak bu ortalamalar “kesinlikle katılmıyorum” düzeyine çok yakındır. Bütün olarak değerlendirildiğinde, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları sergilediklerine yönelik algılara sahip değildirler.

Araştırma bulguları daha önce yapılmış araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Dobbs (2014) tarafından yapılan çalışmada çalışanların, liderleri hakkında düşük düzeyde toksik liderlik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Her iki çalışmada ulaşılan bulgular, müdürlerin, astlarıyla alay etme, aşırı öfkelenme ve ağır iş yükleme gibi olumsuz liderlik davranışlarından kaçındıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, katılımcıların düşük düzeyde toksik liderlik algılarına sahip olmaları öğretmenlerin; okul yöneticilerinin uygulamaları konusunda kaygı taşımadıklarını göstermektedir. Diğer yandan, Schmidt (2008) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan bulgular, bu çalışmanın bulguları ile çelişmekte ve çalışanların kendi yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kendi örgütsel sessizliklerine yönelik algıları bütün boyutlarda orta düzeydedir. Ancak duygu boyutunda algılar diğer boyutlardan daha yüksektir. Bu bulgular, literatürde yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Daşçı (2014), Demirtaş (2018), Demirtaş, Özdemir ve Küçük (2016), Karaman (2015), Kılıç, Tunç, Saraçlı ve Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, katılımcıların orta düzeyde sessizlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu kapsamda, Şimşek ve Aktaş (2014) tarafından yapılan çalışmada, çalışanların orta düzeyin biraz üstünde, Demirtaş ve Nacar (2018) tarafından yapılan çalışmada orta düzeyde, Kahya (2015) tarafından yapılan çalışmada ise orta düzeyin biraz altında sessizlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Sessizlik davranışı, kültür farklılığına sahip toplumlarda ve dolayısıyla örgütlerde farklı yorumlanabilmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yönetici ve diğer meslektaşlarıyla ilişkilerinde duygu boyutunda diğer boyutlara göre daha fazla sessiz kalma davranışlarının iyi analiz edilmesine gereksinim vardır. Duygu boyutu, öğretmenlerin güç durumlarda konuşmaktan çok susmayı tercih etmelerini; belirli konular

hakkında (yöneticinin statüsünü tartışma, meslektaşlarının eksik yönlerini tartışma vb.) konuşmaktan kaçınmalarını ölçmektedir.

Örgütsel sessizlik ölçeğine verilen yanıtlar, öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel sessizlik davranışı sergilediklerini göstermektedir. Bu bulgular Türk toplumunda örgütsel sessizliğin ne Japon kültüründe olduğu gibi (Fujio, 2004) olumlu havanın bozulmaması adına pozitif bir durum ne de Amerikan kültüründe olduğu gibi örgütün gelişmesi için düşüncelerini ifade etmekten kaçınma şeklinde olumsuz bir durum olarak algılandığını göstermektedir. Türk kültüründe örgütsel sessizlik Japon ve Amerikan kültürlerinin denge noktasında yer almaktadır. Kim ve Lee (2015), tarafından yapılan bir araştırmada sessizliğin, olumsuz bir davranış olarak görülmediği, aksine örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin kendi müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları, onların örgütsel sessizlik algılarının çok küçük düzeyde de olsa yordayıcısı olarak görülmektedir. Katılımcıların kendi okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları, onların kendi örgütsel sessizlik davranışlarını bütün boyutlarda (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon) anlamlı olarak yordamaktadır. Örgütsel sessizliğin yordayıcısı olarak toksik liderlik davranışlarının yordama düzeyleri sessizliğin kaynağı boyutunda %11 iken diğer dört boyutta bu etki %10'un altında kalmaktadır. Ancak yordama gücü bazen olumlu bazen olumsuz olarak ortaya çıkmaktadır.

Toksik liderliğin kendi reklamını yapma boyutu örgütsel sessizliğin bütün boyutlarını (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon) olumlu olarak yordamaktadır. Okul müdürlerinin, üst amirlerine karşı göstermelik tavırlar takınmaları; sadece kendilerine menfaat sağlayabilecek çalışanlara yardım teklifinde bulunmaları; başkalarının başarılarını kendilerine mal etme davranışları arttıkça öğretmenlerin sessiz kalma davranışları da buna paralel olarak artmaktadır.

Benzer şekilde, toksik liderliğin öngörülemezlik boyutu da örgütsel sessizliğin bütün boyutlarını olumlu olarak yordamaktadır. Okul müdürlerinin ruh hali; bilinmeyen nedenlerle çalışanlara öfkelenme; kendilerine ulaşılabilme düzeylerinin değişkenlik göstermesi davranışları yükseldikçe öğretmenlerin sessiz kalma davranışları da buna paralel olarak yükselmektedir.

Toksik liderliğin narsizm boyutu örgütsel sessizliğin bütün boyutlarını olumsuz olarak yordamaktadır. Müdürlerin, makam yetkisini kendi şahsına mal etme; kendilerini başkalarından daha yetenekli görme; kendilerini olağanüstü kişiler olarak görme davranışı arttıkça öğretmenlerin sessizlik davranışı gösterme düzeyleri azalmaktadır. Diğer bir ifade ile müdürler narsist davranışlar gösterdiklerinde öğretmenlerin sesleri yükselmekte ve bu davranışlara karşı tepkiler ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan toksik liderliğin otoriter liderlik boyutu; sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarını olumlu yordarken, okul ortamı ve duygu boyutlarını olumsuz yordamaktadır. Yani müdürlerin çalışanları sıkı şekilde kontrol etme; çalışanların farklı yöntemler kullanmalarına izin vermeme; bütün kararları kendisi alma davranışları arttıkça sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon boyutlarında öğretmenlerin sessizlik davranışı da artmaktadır. Okul ortamı ve duygu boyutlarında ise zıt yönlü bir durum söz konusudur.

Toksik liderliğin istismar edici denetmenlik boyutu örgütsel sessizliğin “sessizliğin kaynağı” boyutunu olumlu yordarken diğer dört boyutunu olumsuz yönde yordamaktadır. Başka bir deyişle, müdürlerin çalışanları kendi görevleri dışındaki işlerden sorumlu tutma; onları küçümseme ve aşağılama davranışları arttıkça sessizliğin kaynağı boyutu hariç diğer dört boyutta öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri azalmaktadır.

Literatürde toksik liderlerin örgütsel süreç ve çıktılar üzerinde olumsuz etkileri bulunduğu yönelik bulgular mevcuttur. Bu kapsamda Bowling ve Michel (2011) tarafından yapılan çalışmada, toksik liderlerin, sergiledikleri davranışlarla çalışanların örgütsel güven ve bağlılıklarını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Schmidt’e (2014) göre toksik liderlik, çalışanların iş tatmini, örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve grupla çalışma verimliliği üzerinde doğrudan olumsuz bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde Padilla, Hogan ve Kaiser (2007), toksik liderlerin, örgüt çıktıları üzerinde olumsuz etkiler bıraktıklarını ifade etmektedir.

Toksik liderlik davranışları, bazı durumlarda çalışanların örgütsel sessizliğe bürünmelerine neden olurken, bazı durumlarda da çalışanların toksik liderlik davranışlarına tepki gösterilmesine ve “örgütsel ses”in yükselmesine neden olmaktadır. Özellikle yöneticilerin *narsist* olarak tanımlanabilecek davranışları, çalışanların bu yönde davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Okul müdürlerinin statüden kaynaklanan yetkilerini kendi şahıslarından ayrı olarak algılama, kendilerini diğer insanlarla eşit kabullenme ve kendilerini diğer insanlardan daha üstün yetenekli görmekten kaçınma davranışlarını sergilemeleri durumunda okul ortamının ve çalışma koşullarının olumlu etkilenmesi beklenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışı sergileme nedenleri nitel çalışmalarla daha farklı boyutlarıyla araştırılabilir.
2. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin azaltılmasına yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
3. Müdürlerin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki, başka değişkenler ile birlikte araştırılabilir.

## Kaynakça

- Appelbaum S.H. & Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: Affect on organizations and employees. *Corporate governance: The International Journal of Business in Society*, 7(1), 17-28.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Bowling, NA. & Michel, JS. (2011). Why do you treat me badly? The role of attributions regarding the cause of abuse in subordinates' responses to abusive supervision. *Work & Stress*, 25(4), 309-320. doi:10.1080/02678373.2011.634281
- Boydak Özcan, M., Türkoğlu, A. Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Crockett, D. (2013). *Teacher silence in South Carolina public schools*. Doctoral dissertation, University of South Carolina, Columbia, USA.
- Çelebi, N., Güner, H., ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.
- Daşçı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Z. (2018). The Relationships between organizational values, Job satisfaction, organizational silence and affective commitment. *European Journal of Education Studies*, 4(11), 108-125.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- Demirtaş, Z. ve Nacar, D. (2018). Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Educational Reflections*, 2(1). 13-23.
- Dobbs, J.M. (2014). *The Relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism*. Doctoral Dissertation, University of San Diego, San Diego, USA.
- Dunn, M.W., Dastoor, B. & Sims, R.L. (2012). Transformational leadership and organizational commitment: A cross-cultural perspective. *Journal of Multidisciplinary Research*, 4(1), 45-59.
- Dyck, D. (2001). The toxic workplace. *Benefits Canada*, 25(3), 52-57.
- Eğinli, A. T. ve Bitirim, S. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: Zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 5(3), 124-140.
- Fujio, M. (2004). Silence during intercultural communication: a case study. *Corporate communications: An International Journal*, 9(4), 331-339. doi: 10.1108/13563280410564066
- Goldman, A. (2006). High toxicity leadership: Borderline personality disorder and the dysfunctional organization. *Journal of Managerial Psychology*, 21(8), 733-746. doi: 10.1108/02683940610713262
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 107-134.

- Henriksen, K. & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research*, 41(4 Pt 2), 1539-1554.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. School administrator and teachers' perceptions of organizational silence. *Eğitim ve Bilim / Education and Science*, 38(167), 50-64.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kahya, C. (2015). Örgütsel sessizlik ve tükenmişlik sendromu ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(10), 523-546.
- Kılıç, G., Tunç, T., Saraçlı, S. ve Kılıç, İ. (2013). Örgütsel stresin örgütsel sessizlik üzerine etkisi: Beş yıldızlı termal. *Turk Journal of Business Research*, 5(1), 17-32.
- Kılıç, R., Keklik, B. ve Yıldız, H. (2014). Dönüştürücü etkileşimci ve tam serbesti tanıyan liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Journal of Management & Economics*, 21(2), 249-268.
- Kılınç, E. (2012). *Hekim ve hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sessizlik, çalışan performansı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kim, P.Y. & Lee, Y.L. (2015). Effects of abusive supervision on organizational silence and organizational commitment in travel agency. *The Journal of the Korea Contents Association*, 15(5), 507-514. doi: 10.5392/JKCA.2015.15.05.507
- Lipman- Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. *Ivey Business Journal*, 69(3), 1-40.
- Lubit, R. (2004). The tyranny of toxic managers: Applying emotional intelligence to deal with difficult personalities. *Ivey Business Journal*, 68(4), 1-7.
- Macklem, K. (2005). The toxic workplace. *Maclean's*, 118, 34-35.
- McGowan, R.A. (2003). Organizational discourses: Sounds of silence. In 3rd International Critical Management Studies Conference Lancaster University, 1-7.
- Milliken, F.J., Morrison, E.W., & Hewlin, P.F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40(6), 1453-1476. doi:10.1111/1467-6486.00387
- Nartgün, Ş.S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, RB. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176-194. doi: 10.1016/j.leaqua.2007.03.001
- Pinder, C.C., & Harlos, K.P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-370. doi: 10.1016/S0742-7301(01)20007-3
- Schmidt, A.A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale*. Master of Science, University of Maryland, College Park, USA.
- Schmidt, A.A. (2014). *An examination of toxic leadership, job outcomes and the impact of military deployment*. Doctor of Philosophy, University of Maryland, College Park, USA.
- Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara, Pegem A Publishing.



- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı ( etkili okullar)*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, C.T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- Uymaz, AO. (2014). Yıkıcı liderlik ölçeği geliştirme çalışması. *İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 24(75), 37-57.
- Yirci, R., Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Kocabaş, İ. (2014). Teachers' perceptions regarding school principals' coaching skills. *School Leadership & Management*, 34(5), 454-469.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic Leaders: When Organizations Go Bad*. Westport, CT: Quorum Books.
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxic leadership, [Çevrim-içi: <http://www.transleadership.com/ToxicLeadership.pdf>], Erişim tarihi: 16.12.2018.

## Extended Abstract

### Introduction

School administrators, skillful and competent in ensuring and training organizational resources, are thought to be the most crucial factor required for attaining the goals of a school. A good school administrator is expected to be the leader of each employee within the school. Leadership is the power to affect others in attaining the objectives of the school. With this respect, an education service oriented towards enhancing the student with a personality and enabling the student to access functional information is offered by the school leader. The majority of studies on leadership have aimed at understanding “good” and “effective” leadership styles and explaining what the features of successful leadership are. Thus, leadership approaches such as instructional leadership, cultural leadership, ethical leadership, super leadership, visionary leadership and transformational leadership have attracted researchers and the positive influences of these leadership styles on organizations have been examined. However a common list on the general characteristics of leadership behaviors of school administrators has not been formed.

Very few studies in the literature have aimed at underlying the effects and results of dysfunctional, harmful leadership on organizations. Dysfunctional leadership has been dwelt upon in more detail in recent years. One of these leadership styles is toxic leadership. “Toxic leadership” is defined as assessing many negative characteristics together. Toxic, which is equivalent to “toxicus” in Latin, refers to a harmful item which consists of a toxin or poison and can harm the organism through these matters. The state of being under toxic due to these matters is called “toxicity”.

Offering an environment where employees can freely express their opinions and thoughts about the organization is one of the prior behaviors expected by organization leaders. This is a duty expected by modern era organizations which aim at improving their quality standards as a response to increasing competition conditions and to respond to the expectations of the changing and improving society. With this respect, organizations expect their employees to increase information sharing, to consider their responsibilities, not to fear from expressing their ideas and to prioritize self-confidence. Although organizational silence constitutes a problem for many organizations, very few academic studies have been conducted on the relationship between organizational silence and leadership styles. This is due to the difficulty of dwelling on silence behavior. No studies examining the relationship between administrators’ toxic leadership behaviors and organizational silence behaviors of the employees were found in the literature. It is crucial whether or not there is a relationship between toxic leadership behaviors of school administrators and teachers’ silence behaviors in schools, which are educational organizations. It can be suggested that toxic behaviors of administrators have significant effects on organizational silence levels of teachers. With this respect, it is important to consider whether or not toxic leadership behaviors of school administrators predict the organizational silence behaviors of teachers.

### Method

This study was carried out through the relational screening model, which aims at determining the presence or degree of change between two or more variables. The study population consists

of 2422 secondary and 2603 high school teachers who work in the public secondary and high schools in Elazığ. The sample consists of eight secondary schools and ten high schools in the central district of Elazığ which were selected through the cluster sampling method. With this respect a total of 411, 215 secondary school and 196 high school, teachers participated in the study.

### **Findings**

According to the results of the analysis conducted to determine the average scores of teacher perceptions concerning principal's toxic leadership behaviors and their own organizational silence behaviors, teacher perceptions concerning toxic leadership behaviors of their school principals are at I disagree level and their perception levels concerning their own organizational silence behaviors are at moderate level for all dimensions.

According to the regression analysis results concerning toxic leadership behaviors predicting the five dimensions of organizational silence, five dimensions of toxic leadership significantly predict organizational silences of teachers at the school atmosphere dimension ( $F = 7.026$ ;  $p = .000$ ); emotion dimension ( $F = 5.269$ ;  $p = .000$ ); resource of silence dimension ( $F = 9.899$ ;  $p = .000$ ); administrator dimension ( $F = 5.043$ ;  $p = .000$ ) with a low degree of effect and isolation dimension ( $F = 7.540$ ;  $p = .000$ ).

### **Conclusion and Discussion**

According to the responses that teachers working in secondary and high schools gave to the organizational silence scale, teachers display organizational silence behaviors at a moderate level. In addition, teachers don't perceive their school principals as displaying toxic leadership behaviors.

Teacher perceptions concerning their principals' toxic leadership behaviors are observed to be —although at a low level— predictors of their organizational silence perceptions. Participant perceptions concerning toxic leadership behaviors of their school principals significantly predict their organizational silence behaviors at all dimensions (school atmosphere, emotion, resource of silence, administrator and isolation). As the predictors of organizational silence, the predictor levels of toxic leadership behaviors were at 11% for the resource of silence dimension and this effect was below 10% for the other four dimensions. However, the predictive power sometimes emerges as positively or negatively.



## Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması: Adalet Değeri Örneği\*

### The Use of Creative Drama Method in the Teaching of Values of Gifted Children: The Case of Justice Value

Ayşegül Oğuz Namdar\*\* Kemal Akbayrak\*\*\*

• Geliş Tarihi: 22.11.2018 • Kabul Tarihi: 19.03.2019 • Yayın Tarihi: 02.07.2019

#### Öz

Bu araştırma üstün yetenekli öğrencilere verilecek değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin sınanması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Doğu Karadeniz Bölgesinde bulunan bir bilim ve sanat merkezinde destek eğitimi alan 3.sınıf seviyesindeki 8 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma üstün yetenekli öğrencilere 5 hafta süreyle toplamda 10 ders saatinden oluşan yaratıcı drama ile yapılandırılmış adalet eğitimi uygulamaları ile sınırlandırılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerde adalet değerine ilişkin meydana gelen değişiklikler çeşitli nitel ölçme araçları kullanılarak belirlenmiş, elde edilen veriler içerik analizine ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin verilen eğitimden sonra adalet kavramına ilişkin kavram yanılgılarının azaldığı, adalet kavramını somut örneklerle açıklayabildikleri görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** üstün yetenekli öğrenciler, değerler eğitimi, adalet değeri, yaratıcı drama

#### Atıf:

Namdar, A.O., ve Akbayrak, K. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 59-87. doi: 10.9779/pauefd.486641

\* Bu araştırmanın bir bölümü 5. Uluslararası Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresinde (ÜYEK 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID NO: 0000-0002-6853-8507  
[aysegul.oguz@erdogan.edu.tr](mailto:aysegul.oguz@erdogan.edu.tr)

\*\*\* Öğretmen, Fatma-Nuri Erkan Bilim ve Sanat Merkezi, ORCID NO: 0000-0003-2390-9703  
[kemalabayrak87@gmail.com](mailto:kemalabayrak87@gmail.com)

**Abstract**

This research was carried out to test the creative drama method in values education for gifted students. The study group consists of 8 students attending the 3rd grade in a science and art center located in the Eastern Black Sea Region. The research is restricted to educational practices planned with creative drama for 10 hours across 5 weeks for teaching the idea of justice to gifted students. Changes in the students' perceived value of justice after the implementation were measured using various qualitative measurement tools, and the obtained data were subjected to content analysis and descriptive analysis. As a result, it was found out that misconceptions of the gifted students decreased and they were able to explain the concept of justice with concrete examples.

**Keywords:** gifted children, value education, justice, creative drama

**Cited:**

Namdar, A.O., & Akbayrak, K. (2019). The use of creative drama method in the teaching of values of gifted children: The case of justice value. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 59-87. doi: 10.9779/pauefd.486641

## Giriş

Özel eğitim, özel gereksinimi olan bireyler için yetiştirilmiş özel personel ve geliştirilmiş özel öğretim programları ile özel ortamlarda yürütülen faaliyetler bütünüdür. Özel eğitim tanımı ve kapsamı itibari ile yalnızca fiziksel ve zihinsel engeli ya da öğrenme güçlüğü olan çocuklar için değildir. Üstün yetenekli çocuklar da özel eğitim kapsamı içerisinde değerlendirilmektedir. Üstün yetenekli çocuklar da mümkün olan en erken yaşta tanılanmalı ve özel eğitim hizmetlerine ulaşmaları sağlanmalıdır. Üstün yetenekli çocuk tanımı ile ilgili alan yazında farklı görüşler ortaya atılmıştır. Sousa'ya (2003) göre bunun iki nedeni vardır. İlki araştırmacıların üstünlük alan ve yeteneklerine bakış açılarındaki farklılık, ikincisi farklı kültürlerin farklı özelliklere sahip olmasıdır. Renzulli (2000) üstün bireyleri birbiriyle etkileşim içinde olan üç özellik kümesinden (genel-özel yetenek, yaratıcılık, motivasyon) birinde akranlarından % 98 oranında yüksek, her birinde akranlarından %85 oranında yüksek performans gösterebilenler olarak kabul etmiştir. Clark (1997) ise üstün yetenekli çocukları seçkin yetenekleri ve yüksek düzeyde iş yapma yeterlilikleri nedeniyle diğerlerinden ayırmıştır. Maker (2003), üstün yetenekliliğin karmaşık problemleri çözme yeteneği olduğunu öne sürmektedir. Bir başka araştırmada “teknik olarak ‘üstün’ çocuk bir akademik başarı testinde veya zekâ testinde yüksek puan alan ve tamamen veya kısmen kalıtsal yeteneği olan çocuklardır” (Feldhusen ve Jarwan, 2000) tanımı yer almaktadır. Steiner ve diğerlerine (2003) göre, üstün yetenekli çocuklar ortalama yeteneğe sahip akranlarına göre birçok açıdan daha farklıdırlar. Tüm bunları dikkate alarak üstün yetenekli çocukları akranlarına oranla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak daha üst düzey performans gösteren çocuklar olarak ele alabiliriz.

Üstün yetenekli çocukların eğitimi için tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzun yıllardır çalışmalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca 1993 yılında üstün yetenekli öğrencilere yönelik normal program ve müfredatın dışında eğitim verilmesi için bir dizi proje gerçekleştirilmiş ve Bilim ve Sanat Merkezleri adı altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur (Gökdere ve Çepni, 2005). 2018 yılı itibari ile 81 ilin tamamında en az bir bilim ve sanat merkezi üstün yetenekli öğrencilere farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitimler vermektedir. Kuruluş tarihi eski olmasına rağmen, içerik geliştirme faaliyetleri son birkaç yılda merkezlerde görevli öğretmenler ve bu öğretmenler içinden seçilen koordinatörlerce, alan uzmanı akademisyenlerin de danışmanlığı ile sürdürülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrenciler de 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Doğu Karadeniz Bölgesinde bir bilim ve sanat merkezinde destek eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır.

Renzulli ve Reis (1985) ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcı düşünme ve sorumluluk bilincinin birleşimi olarak tanımlanan üstün yetenekli bireylerin eğitiminin normal bir eğitim süreci ile gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan pek çok araştırmanın (Çepni ve Gökdere, 2002; Dorhout, 1983; Feldhusen, 1997; Hansen ve Feldhusen, 1994; Wood ve Feldhusen, 1996) olduğu görülmektedir. Çoğu araştırmada, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin farklı eğitsel ihtiyaçları olduğu ve bu nedenle normal öğretim programlarına ek olarak ilgi ve yeteneklerini destekleyecek alternatif öğrenme ortamlarına gereksinim duydukları belirtilmektedir (Fiedler, Lange & Wibebrenner, 2002; Renzulli, 1999). Bilim ve Sanat Merkezleri bu bakış açısı ile kurulmuş eğitim kurumları olma özelliğindedir. Renzulli ve Reis (1985) ortalamanın üzerinde

bir yetenek, yaratıcı düşünme ve sorumluluk bilincinin birleşimi olarak tanımlanan üstün yetenekli bireylerin eğitiminin normal bir eğitim süreci ile gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmektedir. Bu nedenlerle Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen eğitimin hem içerik hem de yöntem olarak normal okullardan farklı olması gerekmektedir. George (2003)'e göre üstün yetenekli öğrenciler için uygulanacak programlarda, öğretmenler özel çalışmalarda öğrencilerin sıkılmasına sebep olacak uygulamalardan uzak durmalıdır. Bu bakımdan araştırmanın üstün yeteneklilere verilecek değerler eğitimi için bir yöntem olarak yaratıcı dramının etkililiğini incelemesi hem alanyazına hem de Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenlere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerle yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı araştırmalara bakıldığında; ahlaki yargı düzeylerinin incelenmesi (Bencik Kangal ve Arı, 2013), problem çözme becerilerinin incelenmesi (Lewis, 1972), klasik edebiyat eserlerinin öğrenimine etkisi, (Winstead, 1997), yaratıcılık gelişimine etkisi (Halpen ve diğ., 1974; Wu, 2008), dil gelişimine etkisi (Stewing ve Vail, 1985), düşünme becerilerinin gelişimine etkisi (Gangi, 1990), liderlik becerilerinin gelişimine etkisi (Hansel, 1991), yaratıcılıklarına etkisi (İhlamur ve Aykaç, 2016) gibi konuların çalışıldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklı konu alanlarında yaratıcı dramının kullanıldığı ve etkili sonuçlar alındığı görülmektedir. Gönen ve Dalkılıç'a (2003) göre yaratıcı drama, çocuğun; özgüven duygusunun gelişmesini, empati yaparak çok yönlü düşünebilmesini, işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini, kendisini ifade edebilmesini, öğrendiği bilgilerin kalıcılığını, değişik yaşantıları tanımasını, eğitim ve öğretimde aktif rol almasını, rahatlamasını, oyun ihtiyacını gidermesini, sorumluluk duygusunun gelişmesini, yaratıcı olmasını, araştırma istek ve duygusunun gelişmesini, farklı bakış açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlamaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin değerler eğitiminde de yaratıcı drama yöntemiyle etkili sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin ailelerince fark edilmelerini sağlayan en önemli özellikleri gelişmiş bilişsel ve devinişsel becerileridir. Erken konuşma, erken okuma-yazma, güzel resim yapma, ritim tutma gibi gözlemlenebilir belirgin davranışlar ailelerce kolaylıkla fark edilir. Ancak yapılan araştırmalar üstün yetenekli öğrencilerin sadece bilişsel ve devinişsel değil duyuşsal anlamda da akranlarından üstün oldukları yönündedir. Üstün yetenekli öğrencilerin akranlarından farklı olan özelliklerinin başında adil olmak, eşitlik, hakkı gözetmek, sorunlar karşısında duyarlı olmak gelmektedir (Çetinkaya ve Döner, 2013; Davaslıgil, 2004). Bu bakımdan üstün yetenekli öğrencileri eğitirken yalnızca bilişsel ve devinişsel gelişimlerini desteklemek yeterli değildir. Duyuşsal anlamda da desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Bu da üstün yetenekli öğrencilere değerler eğitiminin de verilmesini gerekli kılmaktadır. Gerek öğrenme hızı gerekse de öğrenme stili olarak farklı olan üstün yetenekli öğrencilere verilecek değerler eğitiminin normal öğrencilere verilen değerler eğitiminden farklı olması gerekmektedir. Çetinkaya ve Döner'e (2013) göre üstün yetenekli öğrenciler toplumda yadırganan üstünlüğün getirmiş olduğu bireysel özelliklerinden dolayı bu anlamda özel bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Yenilenen ilköğretim programında kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle, hem de

diğer kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2018). Yenilenen öğretim programları ile değerler eğitiminin daha ön planda olacağı görülmektedir. Araştırmada ele alınan adalet değeri de programda öncelikli değerler arasında yer almaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler akranlarına oranla daha duygusal yapıdadırlar. Özbay ve Palancı'ya (2011) göre üstün yeteneklilerin incinebilirlik düzeyleri üstün yeteneklilik düzeylerine göre artış göstermektedir ve bu durum daha çok sosyal ve duygusal risk yaşamalarına neden olmaktadır. Bu duygusallıkları ve aşırı duyarlılıkları evde, okulda, sosyal çevrede gördükleri adaletsizliklere aşırı tepki vermelerine neden olabilmekte ve bu hak arama durumu yetişkinlerce davranış problemi olarak görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin taşıdıkları liderlik potansiyelleri (Renzulli ve diğ., 2002) dikkate alındığında, özellikle adalet kavramının onlar için daha önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bilimde, sanatta, siyasette önderlik edecek üstün yetenekli kişilerin adil bireyler olarak yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu gerekçelerle araştırma adalet değeri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel alanın bilgi basamağında sayılabilecek bazı öğrenmeler olmadan duyuşsal alandaki davranışlar gerçekleşmeyebilir (Erden ve Akman, 1995). Adalet kavramı ve diğer değer kavramları özellikle ilkökul düzeyi öğrenciler için anlaşılması güç kavramlardır ve çoğu zaman farklı kavramlarla karıştırılabilmektedir. Kavramların somutlaştırılmasında kullanılabilir etkili öğretim yöntemlerinden bir tanesi de yaratıcı dramadır. Yaratıcı dramanın alanyazında yapılan pek çok tanımı vardır. Adıgüzel'e göre (2015) yaratıcı drama, tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir, öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesini kolaylaştırır ve öğrenmenin yaşantısal hale getirildiği uygulamalardan oluşur. San (1990) yaratıcı dramayı doğaçlama, rol oynama, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı oyunsu süreçlerde anlamlandırması ve canlandırması olarak tanımlamaktadır. Üstündağ'a (1994) göre yaratıcı drama; eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin yaşamsal parçasıdır. McNaughton'a (2004) göre yaratıcı drama, bireyin iletişim ve karar verme becerilerinin gelişimine yardımcı olabilir ve arkadaşlarına yönelik duyarlılık kazanmasını sağlayabilir. Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılmış dersler çocuklar tarafından beğenilmekte ve onlarda etkinliklere katılım isteği uyandırmaktadır. Yaratıcı dramanın bu özelliği öğrencilerin öğrenmeye gönüllü olmasını sağlamaktadır. Gökdere ve Çepni'nin (2003) araştırmasına göre değerlerin çocuklara zorlama ile kazandırılmaya çalışılması durumunda, öğrenciler bu zorlamaya olumsuz tepki gösterecektir ve belki de kazandırılmak istenen özelliğe tepki olarak zıt bir özellik kazanacaktır. Aynı araştırmada üstün yetenekli öğrencilere verilecek değerler eğitimi uygulamalarında öğretmenin rolü tanımlanırken, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak, onlara rol model olmak, zaman ve içerik bakımından esnek olmak, öğrencilerin değerleri keşfetmesine rehberlik etmek gibi ifadeler yer almaktadır. Yaratıcı drama yönteminde yer alan birçok teknik, öğrencilerin ve öğretmenin (liderin) eğitim sürecinde eşit konumlarda olmasını sağlamaktadır. Süreçte ortadan kalkan statü farkı lider ile öğrenciler arasında daha samimi bir bağ kurulmasını sağlamaktadır. Bu durum kaygı düzeyini azaltmakta ve öğrencilerin öğrenmeye direnç göstermelerini önlemektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilere verilecek değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin güçlü bir yöntem olduğu öngörülmektedir. Bu araştırmada 3.sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilere yaratıcı drama



yöntemiyle verilen “adalet” eğitiminin etkililiğinin incelenmesi için gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1-Adalet kavramına ilişkin öğrencilerin yaptıkları tanımlarda ne gibi değişiklikler olmuştur?

2-Adalet kavramına ilişkin öğrencilerin yaptıkları çizimlerde ne gibi değişiklikler olmuştur?

3-Adalet, eşitlik ve hak kavramları ile ilgili öğrencilerin zihinlerinde çağrışan kelimelerde ne gibi değişiklikler olmuştur?

4-Adalet ve eşitlik kavramları hakkında öğrencilerin kavram yanılgıları ne düzeydedir, bu yanılgılar ne kadar düzeltilebilmiştir?

## Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada eylem araştırması türlerinden biri olan “uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması” yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma problemi uygulayıcı ile araştırmacı işbirliği ile tespit edilmiştir. Bu yaklaşımın doğası gereği araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek uygulamada ortaya çıkabilecek olası sorunları, bu sorunlara neden olan olası nedenleri ve olası müdahale yollarını belirlerler. Bu model uygulamayı geliştirmeye yönelik olduğu için “uygulama odaklı eylem araştırması” olarak da adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yuladır ve Doğan, 2009). Çalışma üç temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmanın problem durumu saptanmış ve gerekli alanyazın taraması yapılmıştır. Sonraki aşamada incelenen kaynaklardan yola çıkarak problemin çözümüne yönelik eylem planı geliştirilmiştir. Son aşamada belirlenen plan uygulanmış, uygulama sonucu elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Uygulama 6x5 metre ebatlarında kapalı bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıf içerisinde her öğrencinin oturabileceği sandalye, grup çalışmasına uygun modüler masalar, yeterli düzeyde ses sistemi ve ısınma etkinliklerinin yapılabileceği serbest alan bulunmaktadır. Uygulamadan önce uygulama esnasında gerekli olabilecek tüm malzemeler temin edilmiştir. Uygulamanın yapılacağına ilişkin kurum yetkililerine ve öğrenci velilerine bilgi verilmiştir. Planlanan oturumları uygulayan kişi araştırma ekibinin üyesidir. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımı üzerine yüksek lisans çalışmalarını sürdürmektedir. Farklı ulusal projelerde ve eğitim kamplarında yaratıcı drama liderliği yapmıştır. Aynı zamanda çalışmanın gerçekleştirildiği Kurumda tam zamanlı sınıf öğretmeni olarak üç yıldır görev yapmaktadır. Araştırmacılardan birinin aynı kurumda görev yapıyor olması nedeniyle yasal özel izin alınmasına gerek duyulmamıştır. Uygulamada planlanan her oturumun görsel kaydı tutulmuş, uygulama esnasında dikkat çeken hususlar araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Uygulama her biri 2 ders saatinden (40+40 dk) oluşan 5 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum için yaratıcı drama ile yapılandırılmış bir ders planı hazırlanmıştır. Adıgüzel’e (2015) göre drama dersinin yapılandırılmasında “Isınma/Hazırlık, Canlandırma, Değerlendirme/Tartışma” aşamaları izlenmelidir. Uygulama her hafta bir oturum olacak şekilde 5 haftada tamamlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamada yer alan oturumlara ilişkin detaylı bilgi Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Uygulamada Yer Alan Oturumlara İlişkin Kazanım ve Teknikler**

Oturum Başlığı	Süre	Kazanım	Kullanılan Teknikler
Mahkeme Salonu	40+40 dk	Müziğin ritmine uygun dans eder. Adaletin ne olduğunu açıklar. Bir anlaşmazlık karşısında adaleti sağlamak için çözüm önerisi sunar. Mahkemelerin adaleti sağlamak için kurulduğunu fark eder.	Dans, Doğaçlama, Örnek Olay İncelemesi, Liderin Role Girmesi.
Adalet mi, Eşitlik mi?	40+40 dk	Müziğin ritmine uygun dans eder. Eşitliğin ne olduğunu açıklar. Adaletsizliğe uğradığında neler hissettiğini açıklar. Eşitlik ve adalet arasındaki ilişkiyi fark eder. Eşitlik ve adalet arasındaki farkı açıklar. Bir problem durumunda adil çözümler üretir.	Dans, Rol Oynama, Doğaçlama, Örnek Olay İncelemesi, Liderin Role Girmesi, Öykü Tamamlama, Dans Etme, Rol Değiştirme
Adil Paylaşım	40+40 dk	Müziğin ritmine uygun dans eder. Adil paylaşım yapar.	Dans, Resim Çizme
Haklar ve Haksızlıklar	40+40 dk	Müziğin ritmine uygun dans eder. Haksızlığın ne olduğunu fark eder. Haksızlığa uğradığında nasıl davrandığını açıklar. Haksızlıklar karşısında öfkesini nasıl kontrol edeceğini fark eder.	Dans, Tekerleme, Rol Oynama, Hikâye/Olay İnceleme, Dans, Canlandırma
Adalet, Daha Çok Adalet	40+40 dk	Müziğin ritmine uygun dans eder. Verilen malzemeler ile çomak kukla hazırlar. Adaletsizliğe örnek verir. Her canlının adalete ihtiyacı olduğunu fark eder. Hayvanların da hakları olduğunu fark eder.	Dans, Çomak Kukla

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Doğu Karadeniz Bölgesinde bir Bilim ve Sanat Merkezinde destek eğitimi alan 3.sınıf düzeyindeki 8 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı 4 kız, 4 erkek şeklindedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde destek eğitim programında öğrenci grupları 4-12 kişi olacak şekilde planlanmaktadır (MEB, 2018). Araştırma tek grup ile gerçekleştirildiği için öğrenci sayısı 8 ile sınırlı kalmıştır. Bu sayının da üstün yetenekli öğrenci grupları için normal olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında nicel veri toplama araçlarından “çizim ve görüşme, kelime ilişkilendirme testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçme araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, geliştirme ve uygulanma süreçleri ile ilgili ayrıntılı bilgi başlıklar altında sunulmuştur.

#### *Çizim ve görüşme*

Bu yöntem eğitim ve psikoloji araştırmalarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarması bakımından sık kullanılan etkin bir yöntemdir (Okyay, 2008). Yaratıcı drama ile yapılandırılmış adalet eğitimi öncesi ve sonrasında öğrencilere “Adalet deyince aklınıza neler geliyor?” odak sorusu sorulmuş, bu doğrultuda kavramla ilgili akıllarına gelenleri verilen A4 kâğıdı üzerine çizimleri istenmiştir. Halmatov’a (2015) göre resim analizi çalışmalarında görüşmelerden elde edilen veriler kullanılırsa elde edilecek yargılar desteklenmiş olmaktadır.

#### *Kelime ilişkilendirme testi (KİT)*

KİT, öğrencilerin bilişsel yapısında yer alan kavramlar arasındaki ilişkiyi gözler önüne serebilen alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden birisidir (Bahar ve ark., 1999). Bu teknik alanyazında bilişsel yapıların ortaya konulması, kavram yanlışlarının tespiti, kavramsal değişimlerin belirlenmesi gibi çalışmalarda kullanılmıştır (Bahar ve ark., 1999; Cardellini ve Bahar, 2000; Bahar ve Özatlı, 2003; Ercan ve Taşdere, 2010; Nakiboğlu, 2008). Araştırma öncesi ortak özelliklere sahip beş öğrenci ile “adalet” kavramı üzerine bir KİT uygulaması gerçekleştirilmiş, bu uygulamada “adalet” kavramı en çok “eşitlik” ve “hak” kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Bu pilot çalışma neticesinde araştırma grubu için uygulanacak KİT için her üç kavramın da (adalet, eşitlik, hak) bulunması gerektiğine karar verilmiştir.

#### *Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF)*

Özel bir konu ya da durumda derinlemesine yapılan araştırmalarda kullanılan YYGF anlaşılmayan konuların yeni bir soru ile tekrar açıklanması ile cevapların tamamlanması açısından avantajlıdır (Çepni, 2007). Araştırmada öğrencilerin adalet ve ilişkili kavramlarla ilgili görüşleri hakkında bilgi edinmek adına YYGF kullanılması uygun bulunmuştur. Adalet kavramının tanımı, önemi, adil insanlarda bulunması gereken özellikler, adalet ve eşitlik arasındaki ilişki ve yaşadığımız toplumun adil olup olmadığına ilişkin görüşleri hakkında bilgi toplamak amaçlı sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma grubuna her hafta bir oturum olacak şekilde 5 hafta süre ile yaratıcı drama ile yapılandırılmış adalet eğitimi verilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında veri toplama araçları öğrencilere uygulanmıştır.

### *Çizim ve görüşme*

Çizimler için bir süre sınırı konulmamış ve çizimlerde öğrencilerin birbirlerinden esinlenmemeleri için gerekli önlemler alınmıştır. Resimler A4 kâğıdı üzerine karakalem olacak şekilde yapılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları çizimleri daha sonra ayrıntılı olarak anlatmaları sağlanmış ve araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak yapılmış, öğrencilerden kendini ifade etmekte zorlanan olmadığı görülmüştür. Her bir görüşme ortalama 5-7 dakika sürmüştür.

### *Kelime ilişkilendirme testi (KİT)*

Test için “adalet, eşitlik ve hak” kavramları kullanılmıştır. Test öncesi KİT hakkında çocuklara bilgi verilmiş ve “kedi, köpek ve kuş” kelimeleri üzerinden örnek uygulamalar yapılmıştır. Zincirleme kelime yazmayı önlemek amacıyla her bir kavram tek bir sayfa üzerine alt alta 5 satır boyunca yazılmıştır. Her kelime yazımından sonra anahtar kelimeye dönülmezse son yazılan kelimenin çağrıştırdığı bir kelimeyi bir sonraki adıma yazma durumu olabilir ve bu durum testin amacı dışına çıkmasına neden olabilir (Bahar ve Özatlı, 2003). Alanyazında kelime ilişkilendirme testi kullanırken araştırmacıların her kavram için 30 saniye süreyi uygun gördükleri tespit edilmiştir (Bahar ve diğ., 1999; Bahar ve Özatlı, 2003). Çalışma grubunun ilkokul düzeyinde oluşu nedeniyle her bir kavram için 120 saniye süre uygun görülmüştür.

### *Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF)*

Öğrencilerin adalet kavramına ilişkin var olan ön bilgilerinin ortaya konması ve uygulama sürecinin etkilerinin gözlenebilmesi için 5 sorudan oluşan YYGF kullanılmıştır. Sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış, anlaşılabilirliğinin kontrolü için çalışma grubu ile ortak özelliklere sahip beş öğrenciye okutulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. YYGF’de kullanılan sorular şu şekildedir:

- 1-Sence “Adalet” ne demektir? Yaptığın tanıma göre adil biri olduğunu düşünüyor musun?
- 2-Adil olmak neden önemlidir?
- 3-Adil biri olmak için nasıl davranmak gerekir?
- 4-Şimdiye kadar birine adaletsizlik yaptığını düşünüyor musun?
- 5-Sence adalet ve eşitlik arasında bir fark var mı?
- 6-Sence yaşadığımız yer/ülke adil bir yer mi? Neden?

Bu soruların sorulma amacı öğrencilerin adalet kavramına ilişkin kavram yanılgılarının fark edilmesi, adaletin ve adil olmanın önemine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi, adalet ve eşitlik arasında kurduğu ilişkinin keşfedilmesi ve yaşadığı yer/ülkenin adil olup olmadığı yönündeki görüşlerinin tespit edilmesidir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, verileri okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleme işlemidir (Altunışık ve diğ., 2001). İçerik analizi, belli kuralları olan kodlamalarla, bir metnin önemli sözcüklerinin daha küçük içerikler şeklinde özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2008). İçerik analizinde

amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

#### *Çizim ve görüşme*

Öğrencilerin “adalet” kavramına ilişkin yaptığı çizimlerde kullandıkları figürler kaydedilmiş ve frekans tablosu çıkarılmıştır. Öğrencilerin çizimlerini anlatmaları sağlanarak figürlerin yanlış yorumlanmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

#### *Kelime ilişkilendirme testi (KİT)*

Kelime ilişkilendirme testi sonuçlarının analizi için anahtar kavramlara verilen cevap kelimeler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Hangi anahtar kavram için hangi kelimelerin yazıldığını göstermek için bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra bu frekans tablosu dikkate alınarak bir kavram ağı oluşturulmuştur. Kavram ağı oluşturulurken anahtar kavramlar ve cevap kelimeler arasındaki bağlantılar frekansa bağlı olarak farklı renklerle kullanılarak gösterilmiştir. Kavram ağı oluşturulurken Bahar ve diğ. (1999) tarafından ortaya konulan kesme noktası tekniği dikkate alınmıştır. Ancak üstün yetenekli öğrenci grubu ile çalışıldığından dolayı katılımcı sayısının azlığı nedeniyle kesme noktaları arasında bir boşluk bulunmamaktadır.

#### *Yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF)*

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna öğrencilerin verdiği yanıtların Microsoft Word yazı işleme programıyla dökümü alınmıştır. Elde edilen belge dikkatlice okunmuştur. Daha sonra öğrencilerin verdiği cevapların kodlaması yapılmıştır. Kodlama yapılırken öğrencilerin cevaplarında kullandıkları kelime ve kelime gruplarının kullanımına özen gösterilmiş, ancak yetersiz ifadelerin yer aldığı durumlarda araştırmacılar tarafından ifadeyi en iyi karşılayacak bir kod seçilmeye çalışılmıştır. Betimsel analizde ise sık sık öğrenci yanıtlarından çarpıcı olan ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. İçerik analizinde ise öğrenci yanıtlarından elde edilen kodların frekansları bulunarak yansıtılmıştır. Verilerin yorumlanması sürecinde her iki analiz de dikkate alınmıştır.

## **Bulgular**

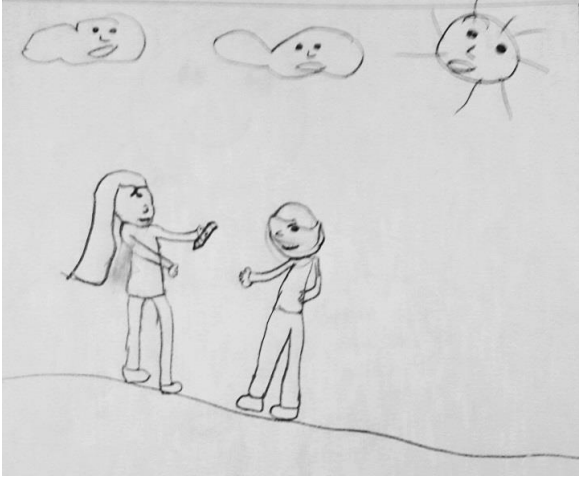
### **Çizim ve Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular**

Öğrencilerden eğitimlerden önce ve sonra “adalet” kavramına ilişkin bir resim çizmeleri ve çizimlerini yorumlamaları istenmiştir. Öğrencilerin resimlerinde kullandıkları figürlerin frekans dağılımı yapılarak tabloleştirilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Yaptıkları Çizimlerde Kullandıkları Objelerin Tekrar Sıklıkları**

Uygulama Öncesi			Uygulama Sonrası		
Çizilen Öğeler	Kız	Erkek	Çizilen Öğeler	Kız	Erkek
Seçim Sandığı		1	İnsan	1	3
Zarf		1	Terazi		2
İnsan	3	2	Avize	2	
Terazi		2	Çikolata	1	
Yatak		1	Kaynak Makinesi		1
Kalem	1		Tornavida		1
Bulut	1		Tekerlek		1
Güneş	2		Tamir Anahtarı		1
Ağaç	1		Araba		1
Paket	1		Masa		1
Dağ	1		Taş	1	
Araba		1	Metal Ağırlık	1	
Tamir Anahtarı		1	Bina	1	
Bina	1	1	Çit	1	
Kapı	1	1	Pencere	1	
Çatı	1	1	Kapı	1	
Polis	1		Merdiven	1	
Madeni Para	1				
Şeker	1				
Tanımlanamayan	1				
Yazı	3	1			

Uygulama öncesinde çizilen resimlerde adalet kavramını anlatmaya çalışırken öğrencilerin sık sık yazı yazmaya gereksinim duydukları, sonrasında ise sadece figürler ile adalet kavramını anlatmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında “adalet” kavramı üzerine öğrencilerin çizdiği resimlerden örnekler ve yapılan yorumlar şu şekildedir.



Uygulama öncesi

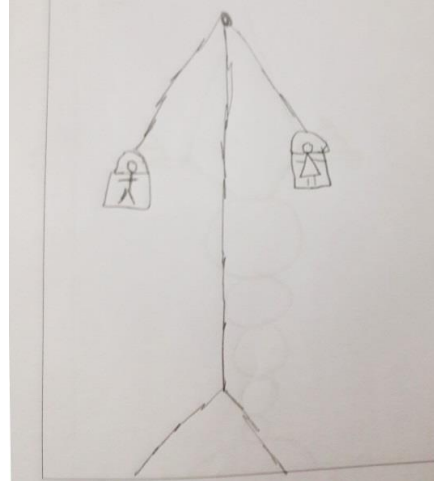
Uygulama sonrası

### Resim 1. Ö3, uygulama öncesi ve sonrası çizdiği resimler

Ö3 uygulama öncesinde çizdiği resimde “elindeki çikolatayı çocuğuna veren bir anne” resmettiğini belirtmiştir. Ö3 uygulama sonrasında çizdiği resmi açıklarken “elindeki çikolatayı çocukları arasında eşit olarak paylaştıran bir anne” çizdiğini ifade etmiştir.



Uygulama öncesi



Uygulama sonrası

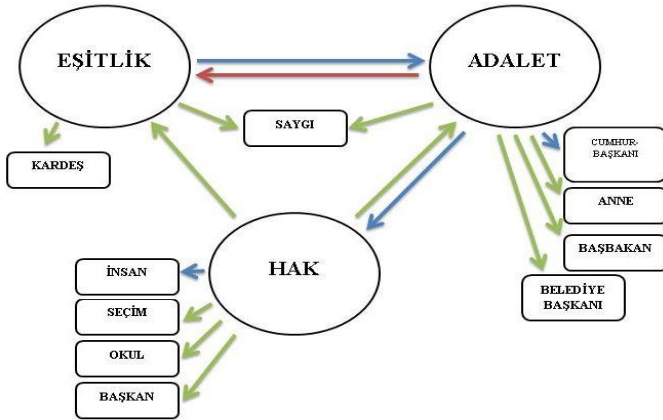
### Resim 2. Ö6, uygulama öncesi ve sonrası çizdiği resimler

Ö6 uygulama öncesi yaptığı çizimde “adalet” kavramını adalet binası formunda ifade ederken uygulama sonrasında çizdiği resimde adaleti eşit kollu terazide kadın ve erkek şeklinde çizmiştir. Ö6 uygulama sonrasında çizdiği resmi “kadın ve erkek eşit olursa adalet olur”

şeklinde yorumlamıştır. İlk resimde kavramla ilgili somut yapılar ön planda tutulurken son resimde kavramın ne anlam ifade ettiği soyut olarak anlatılmaya çalışılmıştır.

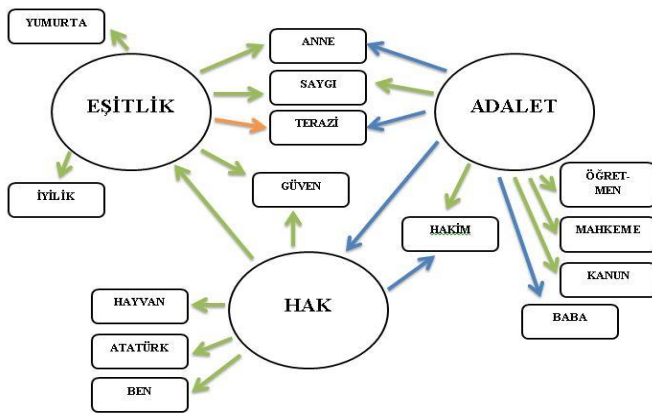
### Kelime İlişkilendirme Testinden Elde Edilen Bulgular

Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerden “adalet, eşitlik ve hak” kavramlarının akıllarına başka hangi kavramları/kelimeleri getirdiğini yazmaları istenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan kelime ilişkilendirme çalışmasında öğrenciler; adalet kavramını 28, eşitlik kavramını 36, hak kavramını 33 farklı kavram ile ilişkilendirmiştir. Uygulama sonrasında yapılan kelime ilişkilendirme çalışmasında adalet kavramını 28, eşitlik kavramını 32, hak kavramını 33 farklı kavram ile ilişkilendirmişlerdir. Bu veriler ışığında kavramların ilişkilendirildiği kelimelerin tekrar sıklığı 2 ve daha fazla olanlar dikkate alınarak Şekil 1 ve 2 oluşturulmuştur. Şekillerde bulunan kırmızı renkli ok işaretleri 5 tekrar, turuncu ok işaretleri 4 tekrar, mavi ok işaretleri 3 tekrar ve yeşil ok işaretleri 2 tekrarı gösterecek şekilde kodlanmıştır.



Şekil 1. Uygulama öncesi yapılan KİT diyagramı

Uygulama öncesinde adalet kavramı için en çok yazılan kelime ‘eşitlik’ (f=5), eşitlik kavramı için ‘adalet’ (f=3), hak kavramı için ‘insan’ (f=3) olmuştur. Adalet ve eşitlik kavramları “saygı” kavramında buluşurken hak-eşitlik ve hak-adalet arasında ortak bir kavramın ortaya çıkmadığı görülmüştür.



Şekil 2. Uygulama sonrası yapılan KİT diyagramı



Uygulama sonrasında adalet kavramı için en çok yazılan kelimeler ‘anne, baba, hak ve ‘terazi’ (f=3), eşitlik kavramı için ‘terazi’ (f=4), hak kavramı için ‘hâkim’ (f=3) olmuştur. Şekil 2’ye göre üç kavram arasında daha karmaşık bir ilişki ağı kurulduğu gözlenmektedir. Eşitlik ve adalet kavramları “anne, saygı, terazi” kavramlarında buluşurken, eşitlik ve hak kavramları “güven” kavramında, adalet ve hak kavramları ise “hâkim” kavramında buluşmuştur. Kavramsal değişimi sağlayan ve ölçen stratejilerden biri olan kelime ilişkilendirme testinin (Bahar, 2003) bu araştırmada kullanılması ile uygulama sonrasında “eşitlik”, “adalet” ve “hak” kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğunun çocuklar tarafından fark edildiği görülmektedir.

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

YYGF’den elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların birden çok koda tabi olabilme özelliğinden dolayı bazı frekans sayıları toplam öğrenci sayısından fazla olabilmektedir.

*Soru 1. Sence “Adalet” ne demektir? Yaptığın tanıma göre adil biri olduğunu düşünüyor musun?*

Öğrencilerin soru 1’e verdikleri yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Soru 1 için Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları**

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Eşitlik	7	Haksızlık yapmama	3
Doğruluk	1	Eşitlik	3
		Adil davranma	1
		Düşünceli olma	1

Öğrencilerin uygulama öncesi verdikleri yanıtlar birbirine benzer iken uygulama sonrasında yanıtlarda anlamlı bir farklılaşma ve farklı boyutları ile kavramı ele alma durumu görülmektedir. Soru 1’in devamında öğrencilere yaptıkları tanıma göre adil biri olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin % 87,5’i (f=7) uygulama öncesinde kendini adaletli olarak görürken, uygulama sonrasında ise % 75’inin (f=6) kendini adaletli gördüğü, % 12,5’i (f=1) bazen adaletli gördüğü, % 12,5’inin (f=1) de hiçbir zaman adaletli olmadığı yönünde görüş belirttiği tespit edilmiştir.

*Soru 2. Adil olmak neden önemlidir?*

Öğrencilerin soru 2’ye verdikleri yanıtlar tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Soru 2 için Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları**

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Eşitliği sağlamak için.	1	Arkadaş sayımın azalmaması için.	1
Kırılmamak için.	1	Arkadaşımızın bize küsmemesi için.	1
Kendimize zarar vermemek için.	1	İnsanlarla daha iyi geçinmek için.	2
Başkalarını mutlu etmek için.	1	Güvenilir olmak için.	2
Adaletsizlik kötü olduğu için.	1	Haksızlığın olmaması için.	1
Haksızlığın olmaması için.	1	Sevilmek için.	2
Kavganın olmaması için.	1		
Kötü biri olmamak için.	1		

Uygulama öncesi öğrencilerin verdikleri cevapların birbirinden farklı oldukları, adil olmanın önemine ilişkin ortak bir yargının olmadığı görülmektedir. Uygulama sonrasında öğrencilerin görüşlerinde insanlarla daha iyi ilişkiler kurmak ve güvenilir olmak için gibi ortak bir anlayışın oluşmaya başladığı görülmektedir.

*Soru 3. Adil biri olmak için nasıl davranmak gerekir?*

Öğrencilerin soru 3'e verdikleri yanıtlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Soru 3 için Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları**

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Eşit olmak	3	Adaletli olmak	3
Adaletli olmak	3	İyi davranmak	3
Dürüst olmak	2	Dürüst olmak	1
Taraf tutmamak	1	Haksızlık yapmamak	1
Paylaşımçı olmak	2	Eşit olmak	1
Merhametli olmak	2	Bir şey alırken herkese yetecek kadar almak	1

Tablo 5'e göre öğrencilerin verdikleri yanıtlarda belirgin bir farklılık olmadığı görülmektedir.

*Soru 4. Şimdiye kadar birine adaletsizlik yaptığınızı düşünüyor musun?*

Öğrencilerin soru 4'e verdikleri yanıtlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Soru 4 için Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları**

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Evet	3	Evet	4
Hayır	5	Hayır	4

Soru 4'e evet cevabını veren öğrencilerden yaptıkları adaletsizlikleri açıklamaları istenmiştir. Ön testlerde öğrenciler aile içinde adaletsiz davrandıklarını belirtirken bu adaletsizliğin ne olduğu ile ilgili bilgi vermemişlerdir. Son testlerde ise adaletsiz davrandığını belirten Ö4 "Kardeşim ve annemle dışarı çıkmıştık. Bana oyuncak aldık. Ama kardeşime almadık.", Ö3 ise "Babamın verdiği 3 TL harçlığın 2 TL'sini ben aldım, kardeşime ise 1 TL verdim." şeklinde açıklama yapmışlardır.

*Soru 5. Sence adalet ve eşitlik arasında bir fark var mı?*

Öğrencilerin Soru 5'e verdikleri yanıtlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Soru 5 için Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları**

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Evet	1	Evet	8
Hayır	6	Hayır	0
Bilmiyorum	1	Bilmiyorum	0

Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğunluğu adalet ve eşitlik arasında bir fark olmadığını belirtirken uygulama sonrasında bir farklılığın olduğunu belirtmişlerdir. Soru 5'e evet cevabı veren öğrencilerden bu farkın ne olduğunu açıklamaları istenmiştir. Ön testlerde tek evet cevabını veren Ö3 "bazen eşit olan şeylerin ikisi de kötü olabiliyor" açıklamasını yapmıştır. Son testlerde katılımcıların tamamı adalet ve eşitlik arasında bir fark olduğunu belirtmiştir. Ö1 yanıtında adaleti sağlamak için "hak" kavramının önemini vurgularken, Ö2 adaletli olmanın eşitliği getirmediğini ifade etmiştir. Ö4, Ö5 ve Ö8 adalet ve eşitlik arasındaki farkı somut bir örnek üzerinden anlatmaya çalışmışlardır.

*Soru 6: Sence yaşadığımız yer/ülke adil bir yer mi? Neden?*

Öğrencilerin Soru 6'ya verdikleri yanıtlar Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8. Soru 6 için Öğrencilerin Verdikleri Yanıtların Analiz Sonuçları**

Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Evet	4	Evet	0
Hayır	3	Hayır	8
Biraz	1		

Uygulama öncesinde yaşadığımız yer/ülkenin adil olmadığını belirten öğrenciler neden olarak savaşları ve trafik sorunlarını gerekçe göstermişlerdir. Uygulama sonrasında ise öğrenciler birçok değişkeni dikkate alarak açıklama yapmışlardır. Uygulama sonrasında Ö1 “tavuklar bize yumurta yapıyor ama biz tavukların istediğini vermiyor olabiliriz”, Ö5 “çünkü hayvanlara kötü davranıyoruz, onları kafeslere tıkıyoruz.” ve Ö6 “çünkü eşitlik herkese yetmiyor.” ifadelerini kullanmışlardır. Uygulama sonrasında yalnızca insanların değil hayvanların da adalete ihtiyaçları olduğunu belirten öğrenciler eşitliğin adaleti sağlamadığı yönünde de açıklamalar yapmışlardır. Çalışmada yer alan yaratıcı drama oturumlarından “Herkes İçin Adalet” oturumu hayvan haklarına vurgu yapan bir oturumdur. Bu oturumun etkisinin bazı öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara yansıdığı görülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Uygulama öncesi adalet kavramını eşitlik olarak açıklayan öğrenciler uygulama sonrasında haksızlık yapmama, adil davranma ve düşünceli olma ile de ilişkilendirmişlerdir. Uygulama öğrencilerin kavramı farklı boyutlarıyla da ele almalarını sağlamıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin yaptıkları çizimlerde adalet kavramını açıklarken yazı kullanmaya ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Ancak uygulama sonrasında kavramı açıklarken günlük hayattan bir kesit çizmeye çalışmışlardır. Bu da kavramın somutlaştırıldığına bir göstergesidir.

Adalet, eşitlik ve hak kavramları ile ilgili yapılan KİT sonucunda uygulama öncesinde bu üç kavram arasında ortak bir ilişki kurulamamış, eşitlik ve adalet kavramları saygı kavramında buluşturulmuştur. Uygulama sonrasında ise eşitlik ve adalet kavramları “anne, saygı ve terazi” kavramlarında buluşturulmuş, eşitlik ve hak kavramları “güven” kavramında, adalet ve hak kavramları ise “hâkim” kavramında buluşmuşlardır. Uygulama sonunda öğrencilerin kavram dünyasında bir çeşitliliğin ortaya çıktığı görülmüştür.

Uygulama öncesinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu adalet ve eşitliği aynı olarak kabul ederken uygulama sonrasında kavramların farklı olduklarını belirtmişler ve bu farklılığı günlük yaşam kesitlerinden örnekler vererek açıklamaya çalışmışlardır. Bu sonuç Aykaç’ın (2014) “değerlerin duyuşsal yönü göz önüne alındığında, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlaması ve yaşantıları davranışa dönüştürmede etkili olması bakımından yaratıcı dramının değer öğretiminde etkili bir yöntem olduğu” görüşünü de desteklemektedir. Yine alan yazına bakıldığında yaratıcı drama yöntemi ile kavram yanlışlarının giderilmesi üzerine yapılmış

araştırmaların olduğu görülmektedir (Başkan, 2006; Gültepe, Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000; Yıldırım ve Sinan, 2008;). Bu çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Kavram yanlışlarının ortadan kaldırılması aşamasından sonra öğrencilerin mevcut değerleri kavramaları ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumları görebilmeleri bakımından yaratıcı drama yöntemi içerisinde sık sık kullanılan örnek olay inceleme tekniği etkilidir. Örnek olay inceleme tekniği öğrencilere ders kazanımlarına uygun bir olayın sunulması ve öğrencilerin bu konu hakkında tartışıp yorum yapmalarını sağlayan, öğrencilerde problem çözme, tartışma, empati, kritik düşünme ve yaratıcılığı geliştiren bir yöntemdir (Tan, 2005). Bu teknik sayesinde kavram hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak ve kavramı günlük hayatla ilişkilendirmek mümkün olmaktadır. Yine yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılmış ders planlarında doğaçlama ve rol oynama teknikleri sık sık kullanılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin değerleri içselleştirmesi sağlanabilmektedir. Çünkü doğaçlama sırasında katılımcılar, yaşadıkları ya da gözlemledikleri gerçek olaylarla kurgusal olan arasında bağ kurarak, değişik duyular yoluyla dışavurumda bulunabilirler (Adıgüzel, 2015).

Üstün yetenekli öğrencilere verilen yaratıcı drama ile yapılandırılmış beş haftalık adalet eğitiminden sonra adalet değerine ilişkin kavram yanlışları büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştır. Soyut bir kavram olan adalet kavramına ilişkin öğrenciler günlük yaşamla ilişkilendirebildikleri tanımlar yapabilir, örnek verebilir hale gelmişlerdir. Ayrıca adaletin yalnızca insanlar için değil diğer canlılar için de gerekli olduğu yönünde çıkarımlarda bulunmuşlardır. Bolay'a (2007) göre öğrencilerin değerleri benimseyip önem vermeleri için değerleri içselleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, ders işleme sürecinde kullandığı yöntem ve teknikler, istenilen değerlerin, öğrenciler tarafından benimsenmesini ve içselleştirmesini kolaylaştırabilir. Değer eğitimi gerçekleştirilen derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerden bir tanesi de dramadır (Halstead,1996'dan akt. Yazıcı, 2006). Üstün yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilen bu araştırma üstün yetenekli öğrencilere verilecek değerler eğitiminin yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırılmasının etkili olacağı yönünde bulgular ortaya koymuştur.

Eğitimleri boyunca; öğrencilere, sadece bilişsel ve devinışsel kazanımların verildiği bir anlayış, toplumu oluşturan bireylerin, değer ve tutum gibi duyuşsal kazanımları elde edememelerine neden olmaktadır (Yazıcı, 2006). Bu durum üstün yetenekli öğrenciler için de geçerlidir. Üstün yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla birçok müfredat geliştirme modeli ortaya konulmuştur. Bu modellerin ortak özelliği üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve devinışsel anlamda gelişimlerini hedefliyor olmalarıdır. Hâlihazırda ülkemizde üstün yetenekli öğrencilere verilen eğitimler de bu yöndedir. Bilim ve sanat merkezlerinde yaygın olarak kodlama, robotik, akıl ve zekâ oyunları, yaratıcı yazarlık, bilimsel araştırma yöntemleri, STEM gibi eğitimlerin ön planda tutulduğu görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri destek eğitimi programında doğrudan değerler eğitimi kapsamında hazırlanmış etkinliklere rastlanmaktadır, ancak bir bütünlük ve standardın olmadığı görülmektedir. Gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerin duyuşsal anlamda gelişimlerini sağlayacak tam ve etkili bir model ortaya konulmamıştır. Yine aynı şekilde değerler eğitimi uygulamalarında da üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilmiş bir değerler eğitimi programı bulunmamaktadır. Doğanay (2006), değer eğitiminin eğitimin genel amaçları arasında her zaman yer almış olmasına rağmen nasıl öğretileceği belirtilmediği için hep eksik kaldığını, planlı olmak yerine örtük bir şekilde formal eğitim içinde yer aldığını

belirtmektedir. Bu durum gerek değer öğretimi gerekse değer eğitimi açısından eksikliklerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan üstün yetenekli öğrencilerin değerler eğitimi ihtiyacının karşılanması için bir model ortaya konulması gerekmektedir.

Öncelikle değer ifadelerinin soyut kavramlar olması nedeniyle özellikle ilkökul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin kavramsal yanılgılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oluşturulacak bir değerler eğitimi programında öncelikli hedef olarak öğrencilerde bulunan kavram yanılgılarının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Kavram yanılgılarının ortadan kaldırılması noktasında yaratıcı drama yöntemi önemli avantajlara sahiptir. Çünkü yaratıcı drama içerisinde aktif öğrenme, sosyal öğrenme, kavram öğrenme, keşfederek öğrenme gibi birçok öğrenme türlerini bir arada sunmaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008). Taşpınar da (2009) yaptığı araştırmanın bulgularına dayanarak, özellikle küçük yaşlarda değerlerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminden yararlanılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Sonuç olarak üstün yetenekli öğrenciler için değer öğretimi ve değer eğitimi bakımından bir programa gereksinim duyulmaktadır. Oluşturulacak bir programın yapılandırılmasında yaratıcı drama yöntemi hem değer öğretimi hem de değer eğitimi aşamalarında kullanılmalıdır. Çünkü yaratıcı drama yöntemi yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat vermesi bakımından yapılandırmacılık anlayışına en uygun öğretim yöntemlerinden bir tanesidir. Yaratıcı drama yönteminin öğrenci katılımı bakımından bakıldığında diğer öğretim yöntemlerine göre üstün yönlerinin olduğu görülmektedir. Adıgüzel'in (2006) deyişiyle yaratıcı drama kavramı; "çocuğun ve ergenin öğrenme yaşantısında onların duyuşsal yaşantılarını, düşlem gücünü, imgesel düşünmeyi aktif hale getirmede ve öğrenme süreçlerine etkince katılmasında etkili bir yöntemdir."

Yaratıcı drama yöntemi gerek akademik başarı gerekse tutum, ilgi ve motivasyon bakımından öğrenci gelişimini destekleyen bir yapıdadır. Yaratıcı dramanın akademik başarıyı artırdığı (Atalay ve Şahin, 2012; Üstündağ, 2008), öğrencilerin tutumlarını geliştirdiği (Bailey ve Watson, 1998; Günaydın, 2008; Kırmızı, 2009; Namdar ve diğ., 2018; Sağır ve Gürdal, 2002; Yılmaz-Cihan, 2006;), motivasyonlarını artırdığı (Alrutz, 2004; Başkan, 2006) çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Yaratıcı drama yöntemi ile bütünleşik birçok öğretim yöntemi / tekniği bulunmaktadır. Bu öğretim yöntem ve teknikleri farklı öğrenme stilleri olan öğrenciler için avantaj sağlamaktadır. Bu nedenlerle yaratıcı drama yönteminin üstün yetenekli öğrencilerin değer öğretimi ve değer eğitimi etkinliklerinde de kullanılması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama (6. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Alrutz, M. (2004). Granting science a dramatic license: Exploring a 4th grade science classroom and the possibilities for integrating drama. *Teaching Artist Journal*, 2(1), 31-39.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Atalay, O., ve Şahin, S.(2012) İlköğretim 5. sınıf bilişim teknolojileri dersinin öğretiminde drama öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 1-9.

- Aykaç, M. (2014). The values adopted by individuals receiving different levels of creative drama education. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 240-252.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime İlişkilendirme Yöntemi ile lise 1. Sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. Balıkesir Üniversitesi. *Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1).
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1) 55-64.
- Bailey, S., & Watson, R. (1998). Establishing basic ecological understanding in younger pupils: a pilot evaluation of a strategy based on drama/role play. *International Journal of Science Education*, 20(2), 139-152.
- Başkan, H. (2006). *Fen ve teknoloji öğretiminde drama yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğrenci motivasyonu üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Bencik Kangal, S. ve Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 308-320.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve günlük hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1(1), 12-19. [http://www.dem.org.tr/dem\\_dergi/1/dem1mak3.pdf](http://www.dem.org.tr/dem_dergi/1/dem1mak3.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Cardellini, L. & Bahar, M. (2000). Monitoring the learning of chemistry through word association tests. *Australian Chemistry Resource Book*, 19, 59-69.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted (5. Ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill
- Çepni, S., & Gökdere, M. (2002). Profiles of the gifted students in Turkey. In *Education: Changing Times, Changing needs" Firsrt international conference on education. Faculty of education Eadstern mediterranean University Gazimağusa, Turkish republic of Northern Cybrus May* (pp. 8-10).
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. (Genişletilmiş 3. Baskı)*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, Ç. ve Döner, İ. (2013). Türkiye’de üstün yeteneklilere tanınan hakların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 7-20.
- Davashgil, Ü. (2004). Yüksek matematik yeteneğinin erken kestirimi, *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, M.Ü. & Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, ss. 265–283.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dorhout, A. (1983) Student and teacher perception of preferred teacher behaviors among the acedemically gifted. *Gifted Child Quarterly* 27(3), 122-125
- Ercan, F. ve Taşdere, A. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUFED)*, 7(2), 136-154.
- Erden M. ve Akman Y. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. *Handbook of gifted education*, 2, pp. 547-552
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for education programs. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (ed.), *International handbook of giftedness and talent*, (2nd ed. ss. 271-282). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.
- Fiedler, E.D., Lange, R., & Wibebrenner, S. (2002). Guest editors' comments on in search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted, *Roeper Review*, 24(3), 108-108.

- Gangi, J.M. (1990). Higher level thinking skills through drama. *Gifted Child Today*, 13(1), 16-19.
- George, D. (2003). *Gifted education*. London, Britain: David Fulton Publishers.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 93-107.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 271-296.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (2003), *Çocuk eğitiminde drama, yöntem ve uygulamalar*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gültepe, M. B., Yıldırım, O. ve Sinan, O. (2008). Solunum sistemi konusunun oluşturmacı yaklaşıma dayalı öğretiminin 6. sınıf öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 522- 536
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ihlamur, Ş. ve Aykaç, M. (2016). *Sanat eğitiminde Vincent Van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi*. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Eğitim Kongresi.
- Halmatov, S. (2015). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Halpen, W.G., Payne A., & Ellet C. D. (1974). In search of the creative personality among gifted groups. *Gifted Child Quarterly*, 18(1), 31-33.
- Hansel, N. H.(1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14 (1), 4- 6.
- Hansen. J. B., & Feldhusen J.F. (1994) Comparison of trained and untrained teachers of gifted student (1994) *Gifted Child Quarterly* 38(3), 115-121.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama, "oyun ve işleniş örnekleriyle"*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Lewis, G.L. (1972). Creative dramatics: Problems and processes. *Communication Studies*, 23 (1), 18 – 27.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim: 28 Ağustos 2018, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf)
- Maker, J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. Davis (ed.), *Handbook of gifted education*, (ss. 163 - 173). Boston: Allyn and Bacon.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chem. Educ. Res. Pract*, 9, 309-322.
- Namdar, A. O., Bülbül, A. N., & Çankal, A. O. (2018) Yaratıcı drama ile canlılar dünyasına yolculuk. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Okyay, L. (2008). *6 yaş grubu çocukların aile resimlerinin sosyokültürel değişkenler ve davranış problemleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22).
- Renzulli, J. S. (1999). Reflections, perceptions, and future directions. *Journal for the Education of the Gifted*. 23(1), 125-146.
- Renzulli, J. S. (2000). The identification and development of giftedness as a paradigm for school reform. *Journal of Science Education and Technology*, 9(2), 95-114.
- Renzulli, J.S., & Reis, S. M., (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Pres.



- Renzulli, J.S., Smith, L.H., White, A.J., Callahan, C.M., Hartman, R.K. & Westberg, K.L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (Rev. ed.)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sağırılı, H. E., & Gürdal, A. (2002). *Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci tutumuna etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Erişim tarihi: 05/02/2019 Erişim adresi: [http://infobank.fedu.odtu.edu.tr/ufbmek-/b\\_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t86.pdf](http://infobank.fedu.odtu.edu.tr/ufbmek-/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t86.pdf)
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-583.
- Sousa, D. (2003). *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press: A Sage Publications Company.
- Steiner, H. H., & Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246.
- Stewig, J.W., & Vail N.J. (1985). The relation between creative drama and oral language growth. *The Clearing House*, jstor.org
- Tan, Ş. (2005), *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, Ankara: Pegem A Yay.
- Taşpınar, M. (2009). Eğitimde örtük program ve değerler eğitimi. *I. Ulusal İyilik Sempozyumu*, 25- 30.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. & Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 140-147.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37,7-10.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlükü*. 12.Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Winstead, A. (1997). Dramatic prelude: using drama to introduce classic literature to young readers. *Gifted Child Today Magazine*, 20(1), 16-17,28-29,49.
- Wood. B., & Feldhusen.J.F. (1996). Creating special interest programs for gifted youth: Purdue's super saturday serves as successful model. *Gifted Child Today Magazine*, V19, p22.
- Wu, C.F. (2008). Research for drama activities applied in creativity of elementary gifted students. Master's Thesis, Chine.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499.
- Yılmaz-Cihan, G. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde drama yönteminin kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

## Extended Abstract

### Introduction

There are many different opinions about the definition of gifted children in the literature. There seems to be no consensus on a specific definition; however, gifted children can be considered as individuals performing better in cognitive, affective, and psychomotor terms compared to peers. There are studies addressing education of gifted children for a long time in Turkey as well as all over the world. Systematic and continuous implementation of these studies started in 1993 with the establishment of (the) Science and Art Centres. Gifted children are recognized by their parents and teachers due to their advanced cognitive and psychomotor skills. However, studies show that gifted children are more developed also in affective aspect than their peers. Bearing this in mind, programs and contents developed for education of gifted children should aim to support their development not only in cognitive and psychomotor but also affective domains. This reveals the need to give values education to the gifted. Despite lots of cognitive and psychomotor programs available for gifted individuals, there is no particular program on value education that can fully meet their needs in affective aspect. Values are comprised of abstract concepts. Due to this, particularly children in primary school level cannot fully understand these concepts and confuse them with different concepts. Therefore, it seems important to structure a values education program for gifted children by using creative drama method for both eliminating misconceptions and embodying the concepts of value. In this study, the value of 'justice' is taught as a concept difficult to be comprehended by elementary school children.

### Methodology

The study was carried out with action research among qualitative research patterns. The study consists of three basic stages. In the first stage, the status of problem was determined and review of literature was performed. In the second stage, an action plan was developed in an attempt to solve the problem with the help of the literature review. Finally, the action plan was implemented and the results were analyzed and interpreted. The researchers and practitioner worked together in all three stages. The study was carried out with 4 girls and 4 boys in the 3rd grade level in a science and art centre operating in the Eastern Black Sea Region. Before the implementation, 5 sessions were prepared on justice education by using creative drama, each session consisting of 2 course hours. The implementation was completed in 5 weeks, with one session each week. Data collection tools were applied to children as pre and post-test. For this study, 3 different qualitative measurement tools were used. The tools were developed by the researchers. 'Drawing and interviewing' technique and 'word association test' were used to reveal the way that children perceive the concept. Then, 'semi-structured interview form' was used to reveal in depth the change caused by the implementation on the participants. The data were analyzed with descriptive analysis and content analysis among qualitative data analysis techniques.

### Findings

When the drawings by the children about the concept of 'justice' before and after the application were examined, it was observed that they needed to write in the drawings in order to explain the concept before the application. However, in the post-test, they were found to explain the concept of 'justice' through everyday events in their drawings. In the word association test

related to the concepts of 'justice, rights, equality' before the application, the concept of justice was found to be mostly associated with equality. While the concepts of justice and equality were seen to both lead to the idea of "respect", a common concept did not emerge between rights-equality or rights-justice. The word association test applied as post-test revealed a more complex network of relationships among the three concepts. For example, the concepts of equality and justice were combined under "mother, "respect", and "balance"; the concepts of equality and rights were under "trust"; and the concepts of justice and rights were appointed under the concept of "judge." It was found out that although the concepts of justice and equality were confused and they could answer the questions with difficulty and produced superficial responses prior to the implementation. On the other hand, during post-test, they could explain the difference between justice and equality through concrete examples and argue that justice is necessary not only for human beings but also for other living things.

### **Discussion**

It was seen that in reference to education of gifted children, the first things that comes to mind are coding, robotics, mind and intelligence games, creative writing, scientific research methods, and applications like STEM and so on. As a matter of fact, gifted children need values education at least as much as the foregoing. Talented individuals who are in a leading position in science, art and politics need to know and embody the national and spiritual values and also universal values. In a values education program to be developed for gifted individuals; it is thought that creative drama will provide important advantages to developers and practitioners as a powerful method. In relation with both value teaching and values education, creative drama comprises many components which gifted children would enjoy.

## EKLER

### I. Örnek Ders Planı

#### 1. Oturum

##### Kazanım:

- Müziğin ritmine uygun dans eder.
- Adaletin ne olduğunu açıklar.
- Bir anlaşmazlık karşısında adaleti sağlamak için çözüm önerisi sunar.
- Mahkemelerin adaleti sağlamak için kurulduğunu fark eder.

##### Yöntem/Teknikler:

Dans, Doğaçlama, Örnek Olay İncelemesi, Liderin Role Girmesi.

##### Hazırlık Çalışmaları:

**1.Etkinlik:** Öğrenciler çemberde toplanır. Öğrencilerden eşit kollu bir terazi olmaları istenir. Müziğin ritmine göre herkesin sınıf içinde dolaşması ve terazinin kollarını bir aşağı bir yukarı hareket ettirmesi istenir. Müziğin bitişi ile yeniden çemberde toplanılır.

**2.Etkinlik:** Çemberin ortasındaki alana her biri 4 parçaya ayrılmış adalet çekici, terazi, sanık sandalyesi, avukat cüppesi gibi resimler karışık olarak dağıtılır. Müzik başladığında öğrencilerden karışık olarak verilen bu resimleri doğru şekilde birleştirerek panoya asmaları istenir.

##### Canlandırma:

**3.Etkinlik:** Eğitim ortamı bir mahkeme salonunu andıracak şekilde düzenlenir. Davalı ve avukatı, davacı ve avukatı, hâkim ve jüri üyeleri için uygun yerlere sandalyeler yerleştirilir. Her bir rol ismi küçük kâğıtlara yazılarak kapalı olarak öğrencilere çektilir. Roller “davalı, davalı avukatı, davacı, davacı avukatı, jüri 1, jüri 2, jüri 3, jüri 4, ...”. Herkes rolüne uygun olan sandalyeye oturur.

Lider kahramanlar hakkında bilgi verir.

*Ahmet Bey:*

*Evli ve 1 çocuk babasıdır. On yaşındaki oğlu teknolojik aletleri çok sevmektedir. Sürekli babasından yeni bir bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi pahalı eşyalar istemektedir. Babası oğlunun bir dediğini iki etmeden yerine getirmektedir.*

*Serkan Bey:*

*Evli ve 3 çocuk babasıdır. Geçen ay maaşını yettiremediği için kirayı bir hafta geç ödemiştir. Bu ay küçük çocuğunun sık sık hastalanması nedeniyle ilaçlara bir hayli fazla para harcamıştır. Bu gidişle yine kirayı zamanında yatıramayacaktır.*

Lider mahkemeyi yöneten hâkim rolüne bürünür. Mahkemeye neden olan durumu salona yüksek sesle okur.

*“Davacı Ahmet Bey yanında çalışan Serkan Beyin geçen hafta cumartesi günü kasadan 300 TL çaldığını iddia etmektedir. Davalı olan Serkan Bey kasadan kendisine ait olmayan hiçbir şeyi almadığını belirtmektedir. Olayın yaşandığı güne ait güvenlik kameralarının görüntülerinin silinmiş olduğu tespit edilmiştir. Olayı kimin yaptığı ile ilgili hiçbir delil yoktur. Yasalar suçlu bulunması durumunda Serkan beyin 1 ile 10 yıl arasında hapis cezası alabileceğini belirtmektedir. Cezanın ne kadar olacağı jüri üyelerinin görüşlerine göre hâkimin vereceği kararla belli olacaktır.”*

Metin okunduktan sonra lider sırası ile ilgililerin kendilerini savunmalarını ister.

*Davacı, davalı, davacı avukatı, davalı avukatı...*

İlgilileri dinleyen jüri üyelerine kendi aralarında durumu tartışmaları için süre verilir. Jüri üyelerinin Serkan Bey ile ilgili sırasıyla fikirlerini belirtmeleri istenir. Tüm üyeler fikirlerini beyan ettikten sonra hâkim olaya ilişkin yeni bilgileri paylaşır.

*“Davacı Ahmet Bey işlek bir cadde üzerinde bulunan bir ayakkabı dükkânının sahibidir. Davalı Serkan Bey 5 yıldır Ahmet Beyin dükkânında çalışan bir elemandır. Ahmet Bey çalışanı Serkan Beyin performansını artırmak için satılan her ayakkabının 5 TL’sini ona vermektedir. Bu iş yerinde normal zamanlarda günlük ortalama 15 ayakkabı satılmaktadır. Buna karşılık olarak Ahmet Bey Serkan Beye o günlerde 75 TL ekstra ödeme yapmaktadır. Dava konusu olan olayın yaşandığı gün ise diğer günlerden farklı olarak 75 adet ayakkabı satıldığı tespit edilmiştir. Serkan Beyin satılan ayakkabı başına aldığı 5 TL dikkate alınacak olursa Ahmet beyin ona 375 TL ödemiş olması gerekmektedir. Ancak Ahmet Bey o gün de Serkan Beye yine 75 TL ödeme yapmıştır. Ayrıca gizli bir tanık mahkemeye verdiği ifadede o gün Serkan Beyi parayı kasadan alırken gördüğünü belirtmiştir.”*

Hâkim bu bilgiyi verdikten sonra yeniden tarafları kendilerini savunmaları için süre tanır. Verilen sürenin ardından sırası ile davacı, davalı, davacı avukatı, davalı avukatı konuşur.

Ardından jüri üyelerinin görüşleri alınır.

Hâkim davacı ve davalı arasında yapılan iş sözleşmesini okur.

#### **İş Sözleşmesi:**

*“Serkan Bey her gün 14 saat çalışacaktır. Serkan Bey 1 aylık çalışmasının karşılığında 1500 TL maaş alacaktır. İş yerinde yapılan satışların fazla ya da az olması durumunda maaşında herhangi bir değişiklik olmayacaktır.”*

Hâkim bu bilgiyi paylaştıktan sonra yine tarafların kendilerini savunmasını ister.

Son olarak jüri üyelerinden Serkan Bey hakkında bir karar vermeleri istenir.

Hâkim jürinin verdiği kararların aksi yönde bir karar vererek ahlaki ikilem oluşturur.

#### **Değerlendirme-Tartışma:**

**4.Etkinlik:** Öğrenciler çemberde toplanır. Lider aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.

- 1- Bu hikâye gerçek olsaydı kimin yerinde olmak istemezsiniz? Neden?
- 2- Sizce bu hikâyede suçlu olan kimdir? Neden?
- 3- Bu hikâyedeki adaletsizlikler nelerdir?
- 4- Hâkimin verdiği karar sizce doğru mu? Neden?
- 5- Hâkim siz olsaydınız bu davayı adil bir şekilde nasıl sonuçlandırırız?

## **II. Uygulama Sürecinden Görüntüler**

“Mahkeme Salonu” oturumu, hazırlık çalışmaları, 2.etkinlikten görüntüler; öğrenciler adalet kavramına ilişkin karışık olarak verilen yap-boz parçalarını birleştirmeye çalışıyor.



“Mahkeme Salonu” oturumu, canlandırma aşaması, 3.etkinlikten görüntüler; öğrenciler bir mahkeme salonu planına göre oturmuş, lider hâkim rolünde etkinliğe girmiş durumda.



“Adalet mi, Eşitlik mi?” oturumu, canlandırma aşaması, 3. etkinlikten görüntüler; öğrencilerden biri ebeveyn diğeri çocuk rolünde, çocuk kendisine haksızlık yapıldığına ebeveynini ikna etmeye çalışıyor.



“Adalet mi, Eşitlik mi?” oturumu, canlandırma aşaması, 4. etkinlikten görüntüler; lider öğretmen rolünde, sınıf içerisinde meydana gelen bir örnek olay canlandırılıyor.



“Adil Paylaşım” oturumu, hazırlık çalışmaları, 1.etkinlikten görüntüler; öğrenciler liderin yönergesine göre 2, 4, 6 ve 8 kişi birleşerek bir pasta oluşturmaya çalışıyor. Pasta bir sonraki etkinliğin ana figürü olduğu için bu şekilde dikkat çekiliyor.



“Haksızlıklar” oturumu, canlandırma aşaması, 2.etkinlikten görüntüler; öğrenciler arkadaşlarının daha önceden uğradıkları bir haksızlığın yazılı olduğu kartları okuyor, devamında bu olayların canlandırması yapılarak çözüm önerileri sunmaları sağlanıyor.



“Daha Çok Adalet” oturumu hazırlık çalışmaları, 1. etkinlikten görüntüler; öğrenciler arkadaşlarının bedenini bir kukla gibi hareket ettirerek anahtar kelimeleri buldurmaya çalışıyorlar.



“Daha Çok Adalet” oturumu, canlandırma aşaması, 2. etkinlikten görüntüler; öğrenciler çomak kukla hazırlıyor ve hazırladıkları kuklalar ile bir adaletsizliği anlatan doğaçlama sahne gösterilerini sunuyor.







## Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Çabaları ve Maliyeti (1990-2002 Dönemi)

### Efforts to Disseminate and Costs of Preschool Education in Turkey (Years from 1990 to 2002)

Gökhan TUZCU\*

• *Geliş Tarihi:* 19.10.2018 • *Kabul Tarihi:* 20.06.2019 • *Yayın Tarihi:* 06.07.2019

#### Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de okulöncesi eğitimde okul-öğretmen-öğrenci sayıları, okullaşma oranları ve harcamaları çözümlenmiştir. Ayrıca Türkiye’deki gelişmeler ile OECD ülkelerindeki gelişmeler karşılaştırılmıştır. Araştırma, nicel ve betimseldir, tarama modeli ile yapılmıştır, 1990-2002 dönemini kapsamaktadır. Türkiye’deki tüm (kamu+özel) okulöncesi eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, Türkiye’de okullaşma oranı, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve okul sayısı her yıl artmış, ancak öğrenci başına yapılan harcama azalmıştır. Bulgular, alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılmış ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** okulöncesi eğitim, eğitim ekonomisi, eğitim planlaması.

#### Atıf:

Tuzcu, G. (2019). Türkiye’de okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çabaları ve maliyeti (1990-2002 dönemi). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 88-106.  
doi: 10.9779/pauefd.472366

\* Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli, ORCID: 0000-0002-0498-1534, gtuzcu@pau.edu.tr

**Abstract**

In this study, number of schools-teachers-students, schooling rates and expenditures in preschool education in Turkey have been analyzed. Besides, the developments in Turkey were compared to the developments in OECD countries. The research is quantitative and descriptive and conducted through “survey research” model. The research covers a period of 13 years (1990-2002). All preschools (state/private) in Turkey included in the study. Findings demonstrated that, schooling rate, number of students and schools in Turkey has increased every year but expenditure per student has decreased. Findings are discussed in relation to the literature and implications for future research are provided.

**Keywords:** preschool education, economics of education, educational planning.

**Cited:**

Tuzcu, G. (2019). Efforts to disseminate and costs of preschool education in Turkey (years from 1990 to 2002). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 88-106.doi: 10.9779/pauefd.472366

## Giriş

Erken çocukluk dönemi (0-6 yaş), çocuğun en hızlı geliştiği dönemdir ve bu dönemdeki deneyimler, beynin çalışma biçimi için belirleyicidir. Alanyazındaki araştırmalar, nitelikli bir okulöncesi eğitim programına katılan çocukların, sosyal, duygusal, sözel, zihinsel ve fiziksel gelişim açısından daha yetkin ve gelecekteki okul başarılarının daha yüksek olduğunu kanıtlamaktadır (AÇEV 2005, s. 7-8; MEB ve UNICEF 2013, s. 12-13).

Bir ülkenin eğitim için harcadığı parasal kaynakların miktarı, o ülkenin genel ekonomisi içinde eğitimin yeri ve önemini göstermektedir. Parasal kaynakların çözümlenmesi, eğitimin hedeflerine ulaşılıp-ulaşılmadığının belirlenmesine ve politikaların daha akılcı oluşturulmasına katkı sağlamaktadır.

Eğitimcilerin çoğu, eğitim bütçesinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Acaba, bütçedeki artış ile okul-öğretmen-öğrenci sayısındaki artış arasında ilişki var mıdır, varsa ne kadardır? Bu soruyu yanıtlamak için Türkiye’de yapılan araştırma sayısı çok azdır. Yapılan araştırmalar da çoğunlukla anket ve görüşme formu ile toplanan verilere dayanmaktadır. Eğitim sisteminde gerçekleşenleri çözümleyen araştırma sayısı, yok denecek kadar azdır. Hele hele eğitim sisteminde gerçekleşenleri 10-15 yıllık bir süreçte çözümleyen araştırmalara rastlamak neredeyse olanaksızdır.

Okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma sürecinde tek sorun bütçenin yetersiz olması mı? Bütçe çok artırılsa, okul-öğretmen-öğrenci sayısı da çok artacak mı? Bütçe çok artırılsa, okulöncesi eğitim ülke geneline ve çağ nüfusuna yaygınlaştırılacak mı, yoksa belirli kesimlerde mi kalacak? Okulöncesi eğitimi, ülke geneline ve çağ nüfusuna yaygınlaştırmış olan ülkeler, bunu çok bütçe ile mi yaptılar, yoksa politikalarındaki kararlılık ve çalışmalarındaki süreklilik ile mi yaptılar?

Bu araştırma, bu sorulara yanıt arama çabasıdır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modeli ile yapılmıştır, nicel ve betimseldir. Veriler, belge tarama (doküman analizi) ile toplanmıştır. Bilindiği gibi doküman analizi, belgeler üzerinde sistematik olarak derinlemesine yapılan bir araştırmadır. Her türlü belge (kitaplar, dergiler, makaleler, fermanlar, anılar, layihalar, yazıtlar, pullar, flamalar vb) incelenebilir. Bu belgelerdeki veriler, sayısal olarak da saptanabilir. Doküman analizi, hem nicel, hem nitel araştırmalarda kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 83 ve 160).

Araştırma, 13 yıllık tarihsel bir süreçte (1990-2002) karşılaştırmalı çözümleme esas alınarak yapılmıştır. Bunun nedeni, geçmişin deneyimlerinden, gelecekteki benzer girişimlerde yararlanılması ve kaynakların savurganca kullanılmasının önlenmesidir. Anılan süreçte OECD ülkelerinde gerçekleşen gelişim ile Türkiye’de gerçekleşen gelişim karşılaştırılmış, aradaki farklılıklar ortaya konulmuştur.

Araştırmanın 2002-2003 öğretim yılında son bulmasının nedeni, Türkiye’de bütçe sisteminin 2003 yılı sonunda değişmesidir (program bütçe sisteminden, analitik bütçe sistemine

geçilmesidir). Bu nedenle 2004 ve sonraki yılların eğitim bütçesi farklı tekniklerle çözümlenmek zorundadır.

### **Araştırmanın Kapsamı**

Türkiye genelinde 3-5 yaş grubundaki çocuklara yönelik tüm okulöncesi eğitim kurumlarına ilişkin incelenmiştir (örneklem alınmamış, evren üzerinde çalışılmıştır). 0-2 yaş grubundaki çocukların yararlandığı kurumlar (kreşler, çocuk yuvaları, oyun grupları vb) araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Erken çocukluk dönemi 0-6 yaş grubunu kapsamına karşın, OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim yoğunlukla 3-5 yaş grubuna yönelik olduğundan, bu çalışmada da 3-5 yaş grubu incelenmiştir.

Türkiye’ye ilişkin okulöncesi eğitim göstergelerinin karşılaştırıldığı OECD ülkelerinin seçiminde, UNDP 2002 “insani gelişim indeksi” esas alınmıştır. Öncelikle bu indeksteki ilk 20 ülke incelenmiştir. Bunlardan nüfus itibarıyla Türkiye’ye benzer olanlar tercih edilmiş, nüfusu çok az olanlar (Norveç, İrlanda, Finlandiya vb) tercih edilmemiştir. İnsani gelişim indeksi ve nüfusun yanı sıra Türkiye’nin AB üyeliği nedeniyle AB ülkelerine öncelik tanınmıştır. Seçilen 11 ülkenin coğrafi olarak dünya genelini yansıtabileceği düşünülmüştür.

### **Veri Kaynakları ve Çözümlemesi**

Araştırma için gereksinim duyulan veriler, ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak sağlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı’nın “Eğitim Bütçesi Kesin Hesapları”, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu’nun “Milli Eğitim İstatistikleri”, OECD’nin “Education Statistics” ve “Education at a Glance-OECD Indicators” isimli kitaplarındaki sayısal veriler kullanılmıştır.

1990-2002 dönemini kapsayan 13 yılda, okul-öğretmen-öğrenci sayılarındaki, okullaşma oranlarındaki ve eğitim harcamalarındaki artışlar/azalışlar “doğrusal (yarı logaritmik) kalıp” ve temel aritmetik yöntemlerle hesaplanmıştır. Böylelikle karşılaştırılabilir veri üretilmiş ve bu veriler çözümlenmiştir. Doğrusal (yarı logaritmik) kalıp  $Y=a.b^x$  şeklinde formüle edilmekte ve logaritmik olarak artan değişkenin yıllık artış oranları hesaplanırken kullanılmaktadır.

Eğitim harcamaları içinde yer alan, ancak eğitim tür ve düzeyleri itibarıyla verilmeyen, genel yönetim, denetim, destek hizmetleri ve programlara dağıtılamayan hizmetlere ilişkin harcamalar, öğrenci sayısı oranında okulöncesi eğitime yansıtılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim okulları içindeki anasınıflarının harcamaları, okulöncesi eğitim düzeyinde gösterilmiştir.

Türk Lirası olarak elde edilen harcama rakamlarını ABD dolarına çevirmede, öğretim yılı ortasındaki (1 Şubat tarihindeki) ABD doları kuru esas alınmıştır.

### **Bulgular**

Türkiye’de okulöncesi eğitim çağ nüfusu, okullaşma oranı, öğrenci-öğretmen-okul sayıları çözümlenmiş ve bu göstergeler ile harcamalar karşılaştırılmıştır.

### Okulöncesi Eğitim Çağ Nüfusu

Türkiye’de olduğu gibi OECD ülkelerinin çoğunda da okulöncesi eğitim 3-5 yaş grubundaki çocuklara yöneliktir. Diğer bir deyişle çocuklar ilk kez üç/dört yaşlarında eğitime başlamaktadır ve okulöncesi eğitimin süresi ortalama üç yıldır (EURYDICE/EACEA, 2009, s.22-30).

Dengeli ve sürdürülebilir kalkınma ile uyumlu nüfus yapısına ulaşmak, ancak nüfusun eğitim niteliklerinin iyileştirilmesi ve yaşam kalitesinin yükseltilmesiyle sağlanabilir (DPT 2000, s.79). Türkiye’de okulöncesi eğitim çağındaki (3-5 yaş) çocuk nüfusun 1990-2002 dönemindeki gelişimi Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1. Türkiye’de 3-5 Yaş Grubundaki Nüfusun Gelişimi**

	<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
1990	2.009.967	2.116.435	4.126.402
2002	2.039.094	2.172.860	4.211.954
Yıllık Artış Hızı (%)	1,2	2,2	1,7

Kaynak: TÜİK (DİE), 1990 ve 2000 Genel Nüfus Sayımları ve Nüfus Projeksiyonları.

Türkiye’de 1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim çağındaki çocuk sayısı 86 bin dolayında (% 2,1) artmıştır. Yıllık ortalama artış 7 bin dolayındadır. Türkiye’de okulöncesi eğitim çağındaki çocuk sayısı, bazı AB ülkelerinin (Danimarka, Finlandiya, İrlanda, Norveç) toplam nüfusuna hemen hemen eşittir. Bu bağlamda, Türkiye’nin okulöncesi eğitim için harcayacağı kaynakların yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

1990-2002 döneminde Türkiye’nin toplam nüfusu yılda ortalama % 16,0 hızla artmış, okulöncesi eğitim çağındaki nüfusu ise % 1,7 hızla artmıştır. Diğer bir deyişle, toplam nüfusa göre çocuk nüfusun artış hızı oldukça düşüktür ve giderek daha da düşmektedir. Türkiye’de çocuk nüfusu, hemen hemen hiç artmamaktadır.

Gelişmiş OECD ülkelerinde kadın başına ortalama çocuk sayısı 1990 yılında 1,9 iken 2002 yılında 1,5’dir. Türkiye’de ise 1990 yılında 2,9 iken 2002 yılında 2,5’tir (OECD 2005, s.10-11). Diğer bir deyişle, OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de kadın başına çocuk sayısı düşmüştür. Ancak OECD ülkelerinde düşme eğilimi sona ermiştir ve 1,5 dolayında seyretmektedir. Türkiye’de ise bir süre daha düşeceği öngörülmektedir.

### Okulöncesi Eğitim Öğrenci Sayısı

Okulöncesi eğitimin (ISCED 0) gelişmesi için, Türkiye’de kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum örgütleri tarafından birçok çalışma yürütülmektedir. Son yıllarda gerek ulusal, gerek yerel çevreyi bilinçlendirmeye ve böylece okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik çalışmalar hızlandırılmıştır. Türkiye’de 1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim öğrenci sayısındaki artış Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Öğrenci Sayısı (Kamu+Özel)**

Öğretim Yılı	Kız	Erkek	Toplam	Bir Önceki Yıla Göre Artış
1990-1991	56.641	63.225	119.866	7.813
1992-1993	64.506	71.611	136.117	3.152
1994-1995	70.350	77.738	148.088	4.739
1996-1997	82.038	92.672	174.710	16.356
1998-1999	96.526	107.935	204.461	21.928
2000-2001	107.643	119.821	227.464	14.861
2002-2003	135.091	148.214	283.305	29.792

Kaynak: TÜİK (DİE), Milli Eğitim İstatistikleri (1990-2002).

1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim öğrenci sayısı 119.866’dan 283.305’e yükselmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenci sayısı her yıl ortalama % 7,1 artmıştır. Bu dönemde okulöncesi eğitimde yer alan çocukların artışı, kız ve erkek öğrencilerde hemen hemen aynıdır, aralarında belirgin bir farklılık yoktur. Bu durum, eğitimdeki cinsiyet ayrımcılığının ileriki yıllarda son bulabileceğine ilişkin bir gösterge olarak görülebilir.

Türkiye’de araştırmanın kapsadığı yıllarda, okulöncesi eğitime yönelik toplumsal istem her geçen yıl artmıştır. Örneğin, bir önceki yıla göre 1990 yılında öğrenci sayısı 7.813 artmışken, 2002 yılında 29.792 artmıştır. Bu artış doğal olarak, bina, donanım, öğretmen ve bütçe artışı da beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda ailelerin giderek bilinçlendiğini, çocuk sayısından çok, çocuğun niteliğine önem verdiklerini göstermektedir.

Türkiye’de 1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim öğrenci sayısının köy-şehir ayrımında artışı Tablo 3’te görülmektedir.

**Tablo 3. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Öğrenci Sayısı (Kamu+Özel)**

Öğretim Yılı	Köy	Şehir	Toplam	Bir Önceki Yıla Göre Artış
1990-1991	15.012	104.854	119.866	7.813
1992-1993	20.069	116.048	136.117	3.152
1994-1995	18.894	129.194	148.088	4.739
1996-1997	21.976	152.734	174.710	16.356
1998-1999	24.302	180.159	204.461	21.928
2000-2001	25.697	201.767	227.464	14.861
2002-2003	55.925	227.380	283.305	29.792

Kaynak: TÜİK (DİE), Milli Eğitim İstatistikleri (1990-2002).

1990-2002 döneminde köylerdeki (kırsal kesimdeki) öğrenci sayısı, yılda ortalama % 7,7 artışla 15.012’den 55.925’e yükselmiştir. Anılan dönemde şehirlerdeki öğrenci sayısı ise yılda ortalama % 6,9 artışla 104.854’den 227.380’e yükselmiştir. Görüldüğü gibi köylerdeki artış, şehirlerden daha yüksek olmuştur. Bu bağlamda, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların yoğunlaştırıldığı söylenebilir.

Bu bağlamda gözden kaçırılmaması gereken konu, Türkiye’de köylerin oldukça dağınık bir yapıda oluşudur. Bu dağınık yapı, eğitim hizmetlerinin zamanında ve nitelikli ulaştırılmasını engellediği gibi, maliyetleri de artırmaktadır.

Gelişmiş OECD ülkelerinde, 1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim öğrenci sayısındaki artış Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4. OECD Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim Öğrenci Sayısı (Kamu+Özel)**

Ülke	1990-1991 Öğr. Yılı	2002-2003 Öğr. Yılı	Artış Oranı (%)
Almanya	1.727.512	2.316.687	34,1
Fransa	2.535.955	2.466.267	- 2,7
İngiltere	775.830	1.083.589	39,7
İtalya	1.566.364	1.623.229	3,6
İsveç	92.900	320.967	245,5
İsviçre	136.845	155.879	13,9
Avustralya	vy	258.529	-
Kanada	237.500	470.234	98,0
ABD	4.635.272	7.242.728	56,3
Japonya	2.039.556	3.047.169	49,4
G.Kore	vy	548.050	-
<i>Ortalama</i>	<i>1.527.526</i>	<i>1.775.757</i>	<i>16,3</i>
Türkiye	119.866	283.305	136,4

Kaynak: OECD, Education Statistics (1985-1992), s.160 ve <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?DatasetCode=RENRL>. vy: Veri yok.

Okulöncesi eğitimdeki öğrenci sayısı, OECD ülkelerinde % 16,3; Türkiye’de ise % 136,4 artmıştır. Her ne kadar öğrenci sayısı hızlı artıyor olsa da Türkiye, OECD ülkelerinden oldukça geridedir. Okulöncesi eğitime önem verme ve yaygınlaştırma konusunda Türkiye, oldukça geç kalmıştır. Örneğin, 2002-2003 öğretim yılında bir OECD ülkesindeki ortalama öğrenci sayısı, Türkiye’deki öğrenci sayısının 6 katıdır. Nüfusu Türkiye’nin nüfusuna yakın olan Almanya, Fransa ve İtalya’da öğrenci sayısı, Türkiye’deki öğrenci sayısının ortalama 8 katıdır. Nitekim, OECD ülkelerinde 2004 yılında tüm örgün eğitim öğrencilerinin % 10’unu okulöncesindeki öğrenciler oluştururken, Türkiye’de ancak % 2’sini oluşturmaktadır ([www.oecd.org/edu/eag2005](http://www.oecd.org/edu/eag2005)).

#### Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı

Okullaşma oranı, herhangi bir yılda okulöncesi eğitimdeki öğrencilerin, o yılda okulöncesi eğitim çağındaki tüm nüfusa bölünmesiyle elde edilmektedir. Türkiye’de 1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim okullaşma oranındaki artış Tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı (% , Brüt)**

Öğretim Yılı	Kız	Erkek	Toplam
1990-1991	2,8	3,0	2,9
1992-1993	3,2	3,4	3,3
1994-1995	3,5	3,7	3,6
1996-1997	4,1	4,4	4,2
1998-1999	4,8	5,1	4,9
2000-2001	5,4	5,6	5,5
2002-2003	6,6	6,8	6,7

Kaynak: TÜİK (DİE), Milli Eğitim İstatistikleri (1990-2002) ve Nüfus Projeksiyonları.

1990-2002 döneminde öğrenci sayısının 163.439 artması, okullaşma oranlarını da artırmıştır. Nitekim 1990-1991 öğretim yılında okullaşma oranı % 2,9 iken, 2002-2003 öğretim

yılında % 6,7’ye yükselmiştir. Diğer bir deyişle okullaşma oranı yılda ortalama % 0,3 artmıştır. Bu artış, yok denecek kadar azdır. Her ne kadar artış olsa da, Türkiye’de okullaşma oranının en düşük olduğu eğitim düzeyi, okulöncesi eğitimidir. Çok düşük düzeyde olan okullaşma oranı, bu alana hızlı bir biçimde yatırım yapılması gerektiğini göstermektedir.

Kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranları arasında belirgin bir farklılık yoktur. Bu durum, çocuğunu okulöncesi eğitime gönderen ailelerin bilinçli olmasına, devletin de okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çabasında olmasına bağlanabilir. Doğal olarak fırsat ve olanak eşitliğinde bir artış da sağlanmaktadır.

Gelişmiş OECD ülkelerinde okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranı Tablo 6’da görülmektedir.

1990-2002 döneminde okullaşma oranı, gelişmiş OECD ülkelerinde % 66,5’ten % 86,9’a, Türkiye’de ise % 2,9’dan % 6,7’ye yükselmiştir. Diğer bir deyişle okullaşma oranındaki artış, OECD ülkelerinde ortalama 20,5 iken, Türkiye’de 3,8’dir. Türkiye’deki artış oranının önümüzdeki yıllarda da aynen sürmesi durumunda Türkiye, OECD ülkelerinin 2002 yılı okullaşma oranına (% 86,9) ancak 2040 yılında ulaşabilecektir. 2002-2003 öğretim yılında OECD ülkelerindeki okullaşma oranı, Türkiye’dekinin 13 katıdır.

**Tablo 6. OECD Ülkelerinde Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı (% , Brüt)**

Ülke	1990-1991 Öğr. Yılı	2002-2003 Öğr. Yılı	Fark (Artış)
Almanya	80,0	99,6	19,6
Fransa	83,3	100,0	16,7
İngiltere	52,4	77,7	25,3
İtalya	93,4	100,0	6,6
İsveç	64,7	81,1	16,4
İsviçre	59,7	99,7	40,0
Avustralya	71,3	100,0	28,7
Kanada	60,4	64,6	4,2
ABD	62,6	62,9	0,3
Japonya	48,1	84,9	36,8
G.Kore	55,4	85,8	30,4
<i>Ortalama</i>	<i>66,5</i>	<i>86,9</i>	<i>20,5</i>
Türkiye	2,9	6,7	3,8

Kaynak: UNESCO, Global Monitoring Report 2002, s.222-226 ve 2006, s.296-303; Education for All 2007, s.250 (www.unesco.org).

### **Okulöncesi Eğitim Öğretmen Sayısı**

Türkiye’de okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştirme çalışmaları 1960 yılında başlamıştır (www.oogm.meb.gov.tr/22tarihce.asp). 1960 öncesinde okulöncesi eğitim, çoğunlukla ilköğretim öğretmenlerince yürütülmüştür. İnsan yaşamında en temel niteliklerin kazanıldığı süreç olması nedeniyle çok ayrı bir öneme sahip olan okulöncesi eğitim dönemi, doğal olarak nitelikli öğretmen gerektirmektedir.

Türkiye’de okulöncesi eğitim öğretmeni sayısındaki artış Tablo 7’de görülmektedir. Türkiye’de 1990-2002 döneminde öğretmen sayısı 7.124’ten 13.356’ya yükselmiştir. Diğer bir



deyişle yılda ortalama % 5,2 artmıştır. Bazı yıllarda azalma olması, okulöncesi eğitimden ayrılıp ilköğretime geçen öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

**Tablo 7. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Öğretmeni Sayısı (Kamu+Özel)**

Öğretim Yılı	Kadın	Erkek	Toplam	Bir Önceki Yıla Göre Artış
1990-1991	7.095	29	7.124	- 120
1992-1993	8.372	28	8.400	405
1994-1995	9.049	49	9.098	190
1996-1997	9.930	41	9.971	200
1998-1999	10.912	67	10.979	603
2000-2001	11.730	166	11.896	305
2002-2003	12.878	478	13.356	- 939

Kaynak: TÜİK (DİE), Milli Eğitim İstatistikleri (1990-2002).

1990 yılında öğretmenlerin hemen hemen % 100’ü kadın iken, 2002 yılında % 96’sı kadındır. OECD ülkelerinde de öğretmenlerin % 96’sı kadındır. Diğer bir deyişle, dünya genelinde okulöncesi eğitim öğretmenliği, kadın mesleği olarak kabul edilmektedir.

Türkiye’de 1990-1991 öğretim yılında öğretmen başına ortalama 17 öğrenci düşerken, 2002-2003 öğretim yılında 21 öğrenci düşmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenci artışına paralel olarak öğretmen görevlendirilmemiştir. Ayrıca Türkiye’de öğretmen başına 21 öğrenci düşerken, OECD ülkelerinde 15 öğrencinin düştüğü göz önüne alındığında, Türkiye’nin öğretmen görevlendirmeyi hızla artırması gerekecektir. Bu da okulöncesi eğitim harcamalarının hızla artması anlamına gelecektir.

#### **Okulöncesi Eğitim Okul Sayısı**

Türkiye’de okulöncesi eğitim kurumları; bağımsız anaokulları ile ilköğretim ve ortaöğretim okulları içindeki anasınıflarından oluşmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulduğu 1923 yılında 80 anaokulu, 136 öğretmen ve 5.880 öğrenci vardı ([www.oogm.meb.gov.tr/22tarihce.asp](http://www.oogm.meb.gov.tr/22tarihce.asp)). Türkiye’de 1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim okulu/sınıfı sayısındaki artış Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Okul/Sınıf Sayısı (Kamu+Özel)**

Öğretim Yılı	Köy	Şehir	Toplam	Bir Önceki Yıla Göre Artış
1990-1991	837	2.969	3.806	205
1992-1993	1.175	3.508	4.683	218
1994-1995	1.171	3.998	5.169	261
1996-1997	1.408	4.674	6.082	482
1998-1999	1.560	5.308	6.868	305
2000-2001	1.834	6.421	8.255	595
2002-2003	3.767	7.106	10.873	1.393

Kaynak: TÜİK (DİE), Milli Eğitim İstatistikleri (1990-2002).

Türkiye’de 1990-2002 döneminde okul/sınıf sayısı 3.806’dan 10.873’e yükselmiştir. Diğer bir deyişle okul/sınıf sayısı yılda ortalama % 8,2 artmıştır. Bu artışın, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın nitelikli insangücünü sağlanabileceği, nitelikli insangücünün de ancak eğitimle yetiştirilebileceği anlayışından kaynaklandığı söylenebilir. Ancak 10.873 okulun % 15’i anaokulu, % 85’i ilköğretim ve ortaöğretim okulları içindeki anasınıflarıdır. Diğer bir

deyişle, Türkiye’de bağımsız anaokulları yerine, ilköğretim ve ortaöğretim okulları içinde anasınıfları yaygınlaştırılmıştır.

1990-1991 öğretim yılında okulların/sınıfların % 22’si köylerde, % 78’i şehirlerdedir. 2002-2003 öğretim yılında ise % 35’i köylerde, % 65’i şehirlerdedir. Diğer bir deyişle Türkiye’de okulöncesi eğitimin köylerde (kırsal kesimde) de yaygınlaştırılması için çaba harcanmıştır. Bunun, ülke genelinde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasına yönelik bir anlayıştan kaynaklandığı söylenebilir. Anılan dönemde okulöncesi eğitim okulları/sınıfları köylerde yılda ortalama % 9,7 artmışken, şehirlerde % 7,6 artmıştır.

Nüfusun çok dağınık ve az yoğun bir yerleşim düzeni içinde bulunması, büyük eğitimsel çabaları gerektirmektedir. Çünkü nüfusu çok az ya da çok fazla olsun, tüm yerleşim birimlerindeki yurttaşlara eğitim sunulmak zorundadır. Ancak, nüfusun ülke düzeyine dağılımı, eğitimin daha kolay ya da daha zor sunulmasına neden olmaktadır. Bu durum, şehirlerde giderek artan eğitim isteminin karşılanması için çözüm önerilerinin oluşturulmasını, diğer yandan köylerdeki nüfusun da ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir.

### Okulöncesi Eğitim Harcamaları

Okulöncesi eğitim için harcanan kaynakların çözümlenmesi, okulöncesi eğitimin planlanmasına ve kaynakların daha akılcı kullanılmasına katkıda bulunur.

Türkiye’de olduğu gibi OECD ülkelerinde de eğitim, çoğunlukla kamu kaynaklarıyla finanse edilmekte ve çeşitli araştırmalar da eğitim için harcanan kaynakların, boşa harcanmadığını göstermektedir. Bir yıllık ek eğitimin, ekonomik çıktılar üzerindeki uzun dönemde etkisi, genel olarak % 3 ile % 6 arasındadır. Kişi başına düşen ulusal gelirin en az yarısı, işgücü verimliliğindeki artıştan kaynaklanmaktadır (OECD 2006, s.27). Bu bağlamda Türkiye’de okulöncesi eğitime yapılan kamu harcamaları ve tüm kamu eğitim harcamaları içindeki oranının 1990-2002 dönemindeki durumu Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Harcamaları ve Tüm Kamu Eğitim Harcamaları İçindeki Oranı**

Öğretim Yılı	TL	ABD \$	Kamu İçinde %
1990-1991	191.320.172.711	63.079.516	0,8
1992-1993	788.445.881.382	88.689.076	1,0
1994-1995	2.121.710.932.507	52.258.890	1,0
1996-1997	11.888.166.136.670	102.927.845	1,2
1998-1999	39.535.099.313.332	118.724.022	1,2
2000-2001	81.833.303.573.973	121.234.524	1,2
2002-2003	214.523.626.255.503	131.367.805	1,5
<i>Ortalama</i>	--	<i>118.946.980</i>	<i>1,2</i>

Kaynak: Maliye Bakanlığı, Bütçe Kesin Hesap Yasa Tasarıları (MEB+YÖK) ve DPT, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler (1950-2006), s.188.

1990-2002 döneminde okulöncesi eğitim harcamaları 63 milyon \$ dolayından 131 milyon \$ dolayına yükselmiştir. Yıllık ortalama artış oranı % 6,1’dir.

Türkiye’de okulöncesi eğitim harcamaları 1994 ve 1995 yıllarında, bir önceki yıla oranla Türk Lirası bazında % 30, ABD doları bazında % 40 azalmıştır. Oysa anılan yıllarda öğrenci sayısı bir önceki yıla oranla ortalama % 4 artmıştır. Öğrenci sayısı % 4 artarken,

harcamaların % 30-40 azalması; eğitimcilerin satınalma gücünün düştüğünü, ders araç-gereçleri, okul donanımı, sosyal etkinlikler vb olanakların azaldığını ve yatırımların tamamlanma sürelerinin uzadığını göstermektedir. Bu olumsuz tablo 1994, 1999, 2001 ekonomik krizleri dönemlerinde yaşanmıştır. Harcamalar bu dönemlerde belirgin bir biçimde düşmüştür. Yaşanan krizlerin yanı sıra, artan nüfus, artan üniversite sayısı, sekiz yıllık ilköğretime geçiş gibi olaylar nedeniyle okulöncesi eğitim harcamalarında düşüşler olmuştur.

1990-1991 öğretim yılında tüm kamu eğitim harcamalarının % 0,8'i okulöncesi eğitim için harcanmışken, 2002-2003 öğretim yılında % 1,5'i harcanmıştır. Okulöncesi eğitim harcamalarının, tüm eğitim harcamaları içindeki oranı, 1990'dan 2002'ye sürekli ve düzenli artmıştır. Ancak Türkiye'de öğrenci sayısı en az olan okulöncesi eğitim, harcamalarda da en az düzeydedir.

### Okulöncesi Eğitimde Öğrenci Başına Harcama

Bir öğrenci için yapılan yıllık harcamanın çözümlenmesi; toplum olarak katlanılan çabayı gösterirken, diğer yandan da eğitim sistemini ekonomik olarak çözümlenmenin bir boyutunu oluşturur. Türkiye'de okulöncesi eğitimde öğrenci başına yapılan yıllık ortalama harcamalar, Türk Lirası (TL) ve ABD Doları (\$) cinsinden Tablo 10'da görülmektedir.

**Tablo 10. Türkiye'de Okulöncesi Eğitimde Öğrenci Başına Ortalama Harcama (Kamu)**

Öğretim Yılı	TL	\$
1990-1991	1.562.499	515
1992-1993	5.070.458	570
1994-1995	12.126.707	299
1996-1997	49.657.403	430
1998-1999	167.651.808	503
2000-2001	329.786.317	489
2002-2003	665.326.484	407
<i>Ortalama</i>	--	459

Kaynak: MEB Bütçe Kesin Hesapları ve TÜİK (DİE) Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak, yazar tarafından hesaplanmıştır.

Türkiye'de 1990-2002 döneminde öğrenci başına yılda ortalama 459 \$ harcama yapılmıştır. Dönem başında öğrenci başına ortalama 515 \$ harcama yapılmışken, dönem sonunda 407 \$'a düşmüştür. Bu düşüş % 21 dolayındadır. Oysa öğrenci sayısı her yıl ortalama % 7,1 artmıştır. Harcamalar, özellikle ekonomik krizlerin yaşandığı yıllarda azalmıştır.

Öğrenci başına yapılan harcama (ABD \$), her yıl ortalama % 1,3 azalmış, öğrenci sayısı ise her yıl ortalama % 7,1 artmıştır. Diğer bir deyişle, öğrenci artışına paralel harcama yapılmamıştır. Bu durum, eğitim finansman ve harcama planlamasının, bilimsel veriler esas alınarak yapılmadığını göstermektedir. Öğrenci sayısındaki artışın yanı sıra, okulların, çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerini destekleyecek çok yönlü çağdaş eğitim ortamları haline getirilemediğinin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Gelişmiş OECD ülkelerinde öğrenci başına yapılan yıllık ortalama harcamanın 1990-1991 öğretim yılından 2002-2003 öğretim yılına kadar olan gelişimi Tablo 11'de görülmektedir.

**Tablo 11. Okulöncesi Eğitimde Öğrenci Başına Harcama (ABD \$)**

Ülke	Kamu		Kamu+Özel	
	1990-1991	2002-2003	1990-1991	2002-2003
Almanya	–	4.865	1.517	4.865
Fransa	2.163	4.744	2.506	4.744
İngiltere	2.233	7.153	4.566	7.153
İtalya	–	6.116	–	–
İsveç	2.501	4.091	2.501	4.091
İsviçre	2.017	3.558	–	–
Avustralya	–	–	–	–
Kanada	–	–	4.535	–
ABD	4.014	7.755	3.088	7.755
Japonya	–	3.766	1.962	3.766
G.Kore	–	2.628	–	2.628
<i>Ortalama</i>	<i>2.586</i>	<i>4.964</i>	<i>2.954</i>	<i>5.000</i>
Türkiye	515	407	863 <sup>1</sup>	1.107 <sup>1</sup>

Kaynak: OECD, Education at a Glance, 1993-s.92; 1998-s.119; 2006 (www.oecd.org/edu/eag2006); OECD Education Database ve Türkiye için Tuzcu (2006), s.191. 1: TÜİK 2002 Araştırmasındaki oran kullanılarak hesaplanmıştır.

OECD ülkelerinde hem kamu, hem özel sektör okullarında yapılan harcama her yıl artmıştır. Türkiye’de ise yalnızca özel sektör okullarında artmıştır. Nitekim 1990-2002 döneminde kamu kaynaklarından yapılan öğrenci başına harcama, OECD ülkelerinde 2.586 \$’dan 4.964 \$’a yükselmiş, Türkiye’de ise 515 \$’dan 407 \$’a düşmüştür. Diğer bir deyişle 13 yıllık süreçte öğrenci başına kamu harcaması OECD ülkelerinde % 92 artarken, Türkiye’de % 21 azalmıştır. Kamu ve özel okullardaki öğrenciler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğrenci başına harcama OECD ülkelerinde 2.954 \$’dan 5.000 \$’a yükselmiş, Türkiye’de ise 863 \$’dan 1.107 \$’a yükselmiştir. Diğer bir deyişle OECD ülkelerinde yapılan harcama % 69 artarken, Türkiye’de % 28 artmıştır. OECD ülkelerinde yapılan harcama (kamu+özel) 1990 yılında Türkiye’dekinden 3,4 kat fazla iken, 2002 yılında 4,5 kat fazladır. Türkiye’deki artışın, özel sektöre ait okullardan kaynaklandığı da unutulmamalıdır.

OECD ülkelerinde okulöncesi eğitimdeki öğrencilerin ve harcamaların, eğitim sistemindeki tüm örgün öğrenciler ve tüm eğitim harcamaları içindeki oranı Tablo 12’de görülmektedir.

1990-2002 döneminde OECD ülkelerinde okulöncesi eğitim öğrencilerinin, tüm örgün eğitim öğrencileri içindeki oranı % 11,1’den % 9,4’e düşerken; tüm eğitim harcamaları içindeki oranı % 5,0’dan % 6,1’e yükselmiştir. Diğer bir deyişle harcama miktarındaki artış, öğrenci sayısındaki artıştan fazla olmuştur. Bu da, OECD ülkelerinin okulöncesi eğitime nitel ve nicel anlamda giderek daha çok önem verdiğini göstermektedir. Anılan dönemde Türkiye’de öğrenci/harcama oranı, gerek 1990-1991 öğretim yılında, gerek 2002-2003 öğretim yılında 1.4’tür, herhangi bir artış görülmemiştir.

OECD ülkelerinde tüm örgün eğitim öğrencileri içinde okulöncesi eğitim öğrencilerinin oranı, Türkiye’deki oranın 4,7 katıdır. Tüm eğitim harcamaları içinde okulöncesi eğitim harcamalarının oranı ise, Türkiye’deki oranın 4,4 katıdır.

**Tablo 12. Okulöncesi Eğitimdeki Öğrencilerin ve Harcamaların, Eğitim Sistemindeki Tüm Örgün Öğrenciler ve Harcamalar İçindeki Oranı (%)**

Ülke	1990-1991 Öğr. Yılı		2002-2003 Öğr. Yılı	
	Öğrenci	Harcama	Öğrenci	Harcama
Almanya	14,6	4,4	13,6	9,7
Fransa	18,1	10,4	17,1	11,1
İngiltere <sup>1</sup>	6,9	3,9	6,2	6,1
İtalya	–	–	11,5 <sup>1</sup>	9,1
İsveç	6,4	2,6	14,6	7,4
İsviçre <sup>1</sup>	11,2	3,5	10,8 <sup>1</sup>	3,8
Avustralya	–	–	2,8	1,7
Kanada	–	–	4,9 <sup>1</sup>	–
ABD	12,4	5,8	8,4	5,6
Japonya	8,0	4,2	8,3	3,9
G.Kore	–	–	4,7	2,1
<i>Ortalama</i>	<i>11,1</i>	<i>5,0</i>	<i>9,4</i>	<i>6,1</i>
Türkiye	1,1	0,8 <sup>1</sup>	2,0	1,4 <sup>1</sup>

Kaynak: OECD, Education at a Glance, 1993-s.73 ve 2006-s.220 (www.oecd.org/edu/eag2006) ve Türkiye için Tuzcu (2006), s.97 ve 191. 1: Kamu.

### Okulöncesi Eğitim Harcamalarının Dağılımı

Türkiye’de kamu kesimine (devlete) ait okulöncesi eğitim harcamalarının türlere göre dağılımı Tablo 13’te görülmektedir.

**Tablo 13. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Harcamaları (Kamu, ABD \$)**

Öğretim Yılı	Cari	Yatırım	Transfer	Toplam
1990-1991	56.413.429	4.821.940	1.844.147	63.079.516
1992-1993	72.092.208	14.534.906	2.061.961	88.689.076
1994-1995	41.640.590	10.066.611	551.689	52.258.890
1996-1997	69.829.967	32.213.983	883.896	102.927.845
1998-1999	95.608.557	21.987.922	1.127.544	118.724.022
2000-2001	102.526.781	17.524.300	1.183.442	121.234.524
2002-2003	111.040.973	19.918.082	408.751	131.367.805
Ortalama	% 80,4	% 18,4	% 1,2	% 100,0

Kaynak: MEB Bütçe Kesin Hesapları ve TÜİK (DİE) Millî Eğitim İstatistikleri kullanılarak, yazar tarafından hesaplanmıştır.

Türkiye’de okulöncesi eğitim harcamalarının ortalama olarak % 80,4’ünü cari, % 18,4’ünü yatırım ve % 1,2’sini de transfer harcamaları oluşturmaktadır. OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim personeli ve okul malzemeleri için yapılan cari harcamalar, en büyük harcama türünü oluşturmaktadır. 1990-2002 döneminde cari harcamalar 56 milyon \$ dolayından 111 milyon \$ dolayına yükselmiştir. Yılda ortalama % 5,8 artmıştır.

1990-2002 döneminde okulöncesi eğitimde yatırım harcamaları, 5 milyon \$ dolayından 20 milyon \$ dolayına yükselmiştir. Yılda ortalama % 10,4 artmıştır. Harcama türleri içinde en yüksek artış, yatırım harcamalarında gerçekleşmiştir. Bu durum, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması çabalarının bir göstergesidir. Nitekim Türkiye’de eğitim tür ve düzeyleri içinde en az gelişmiş olan okulöncesi eğitimidir. Okulöncesi eğitime yönelik istemin karşılanabilmesi, yatırım harcamalarının hızla artırılmasını gerektirmiştir. Ancak yatırım

harcamaları 1990-1996 döneminde oldukça hızlı artmışken, izleyen yıllarda ise oldukça hızlı düşmüştür. Bu düşüşün nedenlerinden biri, 1997 yılında zorunlu eğitim süresinin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması ve % 100 okullaşma oranına ulaşılmasının hedeflenmiş olmasıdır. 1997 ve 1998 yıllarında ilköğretim yatırımlarına verilen öncelik, okulöncesi eğitim yatırımlarında azalmaya neden olmuştur.

Yatırım harcamalarındaki bu düşüş, öğrenci artışına uygun okul yapılmadığını ve eğitimin kalabalık dersliklerde yapıldığını, ikili eğitimden (sabahçı-öğleci) normal eğitime geçilemediğini göstermektedir. Nitekim 2002-2003 öğretim yılında derslik başına ortalama öğrenci sayısı, gelişmiş OECD ülkelerinde 16 iken, Türkiye’de 22’dir.

Okulöncesi eğitim harcamaları içinde, gerek miktar, gerek artış oranı itibarıyla en düşük olan, transfer harcamalarıdır. 1990-2002 döneminde okulöncesi eğitimde, transfer harcamaları 2 milyon \$ dolayından 0,5 milyon \$ dolayına düşmüştür. Yılda ortalama % 6,7 azalmıştır. Bunun başlıca nedeni, transfer harcamalarının özellikle öğrenci pansiyonları, burslar vb hizmetlere yönelik olması ve okulöncesi eğitimde böyle bir hizmetin olmamasıdır.

Okulöncesi eğitim göstergelerinin 1990-2002 dönemindeki yıllık ortalama artış oranları (%) Tablo 14’te görülmektedir.

**Tablo 14. Okulöncesi Eğitim Göstergelerinin 1990-2002 Dönemindeki Yıllık Ortalama Artış Oranı**

Gösterge	Artış Oranı (%)	Gösterge	Artış Oranı (%)
Çağ Nüfusu	0,2	Okul/Sınıf Sayısı	8,2
Öğrenci Sayısı	7,1	Köy	9,7
Kız	7,1	Şehir	7,6
Erkek	7,0	Toplam Harcama (\$)	6,1
Köy	7,7	Cari	5,8
Şehir	6,9	Yatırım	10,4
Öğretmen Sayısı	5,2	Transfer	- 6,7
Kadın	5,0	Öğrenci Başına Harcama (\$)	- 1,3
Erkek	24,1		

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu verileri kullanılarak yazar tarafından hazırlanmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Yaşam düzeyini yükseltmek isteyen her toplumun temel hedefi, varolan kaynaklarını en öncelikli ve en uygun alanlarda kullanmak ve üretim düzeyini en yükseğe çıkarmaktır.

OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de çok çocuk yerine, nitelikli eğitimle yetiştirilmiş az çocuk tercih edilmektedir. Okulöncesi eğitim çağındaki çocuk nüfusu hemen hemen hiç artmamaktadır. Bu durumun, yaşanan çağın koşullarından kaynaklandığı söylenebilir.

Türkiye’de okulöncesi eğitime yönelik toplumsal istem hızla artmıştır. Bu artış, ailelerin giderek bilinçlendiğinin, daha az çocuk sahibi olmakla birlikte daha çok nitelik istediklerinin göstergesidir. Örneğin, Türkiye’de kadın başına ortalama çocuk sayısı 1980 yılında 3,4 iken 2002 yılında 2,5’e düşmüştür. 23 yaşında sahip olunacak iyi bir mesleğin temellerinin, 3 yaşında başlayan nitelikli bir eğitimle atıldığı artık ailelerce bilinmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi

yüksek meslek ve yaşam sahibi olmayı, yalnızca okulöncesi eğitime bağlamak doğru değildir. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri de önemlidir. Ancak bu özellikleri tetikleyen kaynaklardan belki de en önemlisi okulöncesi eğitimidir.

Türkiye’de yılda ortalama, okulöncesi eğitim okullaşma oranı % 0.3, öğretmen sayısı % 5.2, okul/sınıf sayısı % 8.2, öğrenci sayısı % 7.1 artmış, öğrenci başına yapılan harcama ise % 1.3 azalmıştır. Diğer bir deyişle harcama dışındaki göstergelerin tümünde artış gerçekleşmiştir.

Türkiye’de son yıllarda başlayan okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma çabalarına, OECD ülkeleri çok önceden başlamışlardır. Bu konuda Türkiye, OECD ülkelerinden yaklaşık 40 yıl geride kalmıştır. Ancak Türkiye’deki eğitim nüfusu ve eğitim bütçesi dikkate alındığında çok da karamsar olmamak gerekir. Çünkü Türkiye zorunlu eğitim sorununu bile hala çözememiştir. Yükseköğretim önüne yığılan ortaöğretim mezunları da ayrı bir sorundur. Diğer bir deyişle eğitim tür ve düzeyleri içinde okulöncesi eğitime ancak sıra gelmiştir denilebilir. Türkiye’de okulöncesi eğitimin az yaygınlaşmasının nedenlerinden biri de kadınların işgücü piyasasına katılım oranının düşük olmasıdır. Gelişmiş OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türk kadınının işgücü piyasasına katılımı oldukça düşüktür. Nitekim Türkiye’deki ev kadını sayısı 12 milyon dolayındadır.

Türkiye’de 1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şûrası’nda, 2002 yılına kadar 5 yaşındaki nüfusun % 50’sine okulöncesi eğitim verilmesi ve 2002 yılından sonra da 3-5 yaş grubundaki nüfus için okulöncesi eğitimin zorunlu olması hedeflenmiştir. Ancak anılan hedeflere ulaşılamamıştır. Daha sonraki milli eğitim şûralarında da benzer hedefler yer almış, ancak ulaşılamamıştır.

Milli eğitim şûralarında olduğu gibi, kalkınma planlarında da okulöncesi eğitime ilişkin hedefler yer almaktadır. Nitekim kalkınma planlarında okulöncesi eğitimde % 7 okullaşma oranına 1990-1991 öğretim yılında, % 25 okullaşma oranına 2004-2005 öğretim yılında ulaşılması hedeflenmiştir (DPT 1989, s.291 ve 2000, s.83). Ancak bu hedeflerin de hiçbirine ulaşılamamıştır. Ulaşılamama nedenlerinden biri, okullaşma oranında % 257 artış beklenmesi, buna karşın tüm eğitim harcamaları içinde okulöncesi eğitim harcamalarının % 175 artmış olmasıdır. Diğer bir deyişle kalkınma planlarındaki hedefler ile eğitim harcamaları arasında bir paralellik sağlanamamıştır.

Türkiye’de okulöncesi eğitim için harcanan parasal kaynaklar, OECD ülkelerinden oldukça azdır. Öğrenci başına yılda ortalama, Türkiye’de 1.000 \$, OECD ülkelerinde ise 5.000 \$ harcanmaktadır. Diğer bir deyişle, OECD ülkelerinin öğrenci başına yaptığı harcama, Türkiye’nin yaptığı harcamanın ortalama 5 katıdır. 1990-2002 dönemindeki eğilim aynen sürerse Türkiye, OECD ülkeleri düzeyine ancak 2040 yılında ulaşabilecektir.

Türkiye’de öğrenci sayısı en az olan ve en az harcama yapılan eğitim türü, okulöncesi eğitimidir. Tüm kamu eğitim harcamalarının ortalama % 1,2’si okulöncesi eğitime yapılmaktadır.

Okulöncesi eğitim harcamaları yılda ortalama % 6,1 artmaktadır. Bu oran; cari harcamalarda % 5.8, yatırım harcamalarında % 10.4, transfer harcamalarında % – 6,7’dir. Harcama türleri içinde en yüksek artış oranının yatırımlarda gerçekleşmesi, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması çabalarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ekonomik krizlerin yaşandığı yıllarda okulöncesi eğitim harcamaları azalmıştır. Şöyle ki, 1994 yılında okulöncesi eğitim öğrencileri % 3,3 artmasına karşın, harcamalar % 29,6 azalmıştır. 1999 yılında öğrenci sayısı % 4,0 artmasına karşın, harcamalar % 21,4 azalmıştır. Benzer biçimde 2001 yılında öğrenci sayısı % 11,5 artmasına karşın, harcamalar % 9,4 azalmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de yaşanan ekonomik kriz dönemlerinde, bütçesi azaltılan sektörlerin başında eğitim gelmektedir.

Okulöncesi eğitim, gelişmiş OECD ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de yaygınlaştırılmalı ve toplumun her kesimini kapsayacak bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bunun gerçekleşmesi için;

- Merkezi yönetim bütçesinden okulöncesi eğitime ayrılan bütçe artırılmalıdır.
- Öğrenci başına yapılan harcamalar artırılmalıdır.
- Okulöncesi eğitim bütçesinin planlanmasında birinci ölçüt, öğrenci sayısı olmalıdır. Gelecek yılın bütçe planlaması, bu yıl öğrenci başına yapılan harcamadan daha az olmamak koşuluyla yapılmalıdır. İkinci ölçüt, çağdaş fiziksel donanım olmalıdır.

Ancak bu çalışma 1990-2002 dönemini kapsadığı için, 2002 yılından sonraki harcamalara yönelik yapılan değişikliklerin dikkate alınması gerekmektedir. O nedenle 2003-2019 dönemini kapsayan harcamaların çözümlenmesi, uzun dönemli eğitim planlarının yapılmasına katkı sağlayabilir.



## Kaynakça

- Âdem, M. (1993), *Ulusal eğitim politikamız ve finansmanı*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Aksoy, H. H. (2014), Eleştirel eğitim deneyimleri üstüne düşünmek, *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 42, 24-26.
- Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), (2005), *Erken Müdahalenin Erişkinlikte Süren Etkileri*, İstanbul.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), (1989), *Altıncı kalkınma planı (1990-1994)*, Ankara.
- DPT (2000), *Sekizinci kalkınma planı (2001-2005)*, Ankara.
- DPT (2007), *Ekonomik ve sosyal göstergeler (1950-2006)*, Ankara.
- Education Information Network in European (EURYDICE), (2005), *Avrupa'da eğitime ilişkin temel veriler-2005*, Lüksemburg.
- EURYDICE (2009), *Avrupa'da eğitime ilişkin önemli veriler (2009)*, Ankara: Du&Se Ajans.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1981), *Onuncu milli eğitim şurası*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, *Okulöncesi eğitim kurumları yönetmeliği (OÖEKY)*, Resmi Gazete: 27.10.2007 – 26683.
- MEB, Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü Web Sitesi ([www.ooegm.meb.gov.tr](http://www.ooegm.meb.gov.tr)).
- MEB, *Bütçe kesin hesapları*. Bütçe Dairesi Başkanlığı.
- MEB ve UNICEF (2013), *Toplum temelli erken çocukluk hizmetleri sunumu kılavuzu*, UNICEF Türkiye Ofisi, Ankara.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), (1995), *OECD education statistics (1985-1992)*, Paris.
- OECD (1995), *Education at a Glance-OECD Indicators 1993*, Paris.
- OECD (2000), *Education at a Glance-OECD Indicators 1998*, Paris.
- OECD (2006), *Society at a glance: OECD social indicators - 2006 edition*, Paris.
- OECD (2006), *Education at a glance-summary*, Paris.
- OECD (2007), *Education at a glance-OECD indicators 2007*, Paris.
- OECD (2007/b), *OECD in figures-2007*, Paris.
- OECD, <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?> (30 Mayıs 2008).
- OECD (2008), *Education at a glance-OECD indicators 2008*, Paris.
- Sönmez V. ve Alacapınar F.G. (2011), *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tuzcu, G. (2006), *Avrupa Birliği'ne giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023*, Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) Yayını.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) / Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), *1990 genel nüfus sayımı*, Ankara.
- TÜİK (1990-2002), *Milli eğitim istatistikleri - örgün eğitim*, Ankara.
- TÜİK *2001-2010 nüfus projeksiyonları (Yayınlanmamış veriler)*.
- TÜİK (2005), *Türkiye eğitim harcamaları araştırması-2002*, Ankara.
- United National Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2002), *EFA global monitoring report 2002* ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)). Paris: UNESCO Publish.
- UNESCO (2007), *Education for all 2007* ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)), (09.05.2009).

## Extended Abstract

### Introduction

In the current study, number of schools-teachers-students, schooling rates, and expenditures of preschool education in Turkey were analyzed. The findings were compared to the analyses of OECD countries. The research covers a period of 13 years (1990-2002).

The amount of financial resources spent on preschool education indicates the importance given to preschool education in the whole educational system. The analysis of financial resources contributes to the determination of whether the objectives of the education have been achieved and the findings help develop rational policies.

### Methodology

The current study is a combination of quantitative and descriptive research carried out through “survey research” model (document analysis). All preschool institutions in Turkey for children between the ages 3 to 5 were examined.

In the 13-year period, comprising of data collected between 1990 to 2002, increases / decreases in the number of schools-teachers-students, schooling rates and educational expenditures were calculated by “linear (semi-logarithmic) pattern” and basic arithmetic methods.

The study was concluded in the 2002-2003 educational year due to the change in the budget system in Turkey by the end of 2003 (the budgeting system changed from program budgeting to analytical budgeting system). The data of the current study were gathered by reviewing the national and international literature on the topic.

### Findings

In the 13-year period between 1990 to 2002 in Turkey, the annual average schooling rate increased by 0.3%, the number of teachers increased by 5.2%, the number of schools / classes increased by 8.2% and the number of students increased by 7.1%. However, expenditure per student has declined by 1.3%. In other words, the increase in the number of schools-teachers-students and schooling rate is not proportionate with the increase in the amount of expenditure.

Schooling rate in the 1990-2002 period increased to 86.9% from 66.5% in OECD countries while it increased to 6.7% from 2.9% in Turkey. The predictions indicate that if the same growth rate continues steadily in Turkey, the schooling rate will be able to reach the schooling rate of the year 2002 in OECD countries by the year 2040 (% 86,9).

Social demand for preschool education in Turkey has been increasing every year. This increase shows that parents are becoming more conscious and they are giving more importance to the quality of a child rather than the number of children. The increase in the social demand naturally brings about an increase in the demand for school buildings, equipment, teachers and budget as well.

Although the number of students is increasing rapidly in Turkey, this number is still far behind the OECD countries. Turkey has remained rather late in giving importance to preschool education and in expanding preschool education. For example, in the 2002-2003 academic year, the average number of students in OECD countries is six times more than the number of

students in Turkey. While the number of preschool students accounts for 10% of all formal education students in OECD countries, it constitutes only 2% in Turkey.

In Turkey, preschool education has the least number of students compared to overall students in the education system and therefore the expenditure on preschool education is comparably the lowest. Expenditure per student (US \$) decreased by 1.3% on average each year and the number of students increased by 7.1% on average each year. In other words, there has been no corresponding expenditure with the number of student growth. This shows that educational financing and expenditure planning have not been carried out based upon scientific data.

### **Discussion**

It is of great importance to investigate the evolution of educational expenditures in order to develop more realistic and applicable policies and to distribute the resources most appropriately and efficiently.

Efforts to expand preschool education has started in OECD countries much earlier compared to Turkey. In Turkey these efforts started only in the past couple of years. In this regard, Turkey has fallen nearly 40 years behind the OECD countries. However, considering the education population and education budget in Turkey, there is no need to be too pessimistic mainly because Turkey has not solved the problems of compulsory primary education completely yet. Furthermore, secondary education graduates waiting for higher education is a separate problem. In other words, it can be concluded that only recently preschool education has been prioritized among the education types in Turkey.

In a research carried out by Turkey Statistical Institute (TSI) in the 2002-2003 academic year, it was found that on average \$102 was spent per student in public schools. However, in the current study, it was found that \$407 was spent per student. The fact that there is such a great difference between these two studies is quite remarkable. One reason for this difference might be attributed to the fact that the research carried out by TSI was conducted on a sample but the current study was done with the whole population.

Preschool education should be expanded in Turkey just like it is in OECD countries and it should be expanded to include the whole society. In order to achieve this;

- The allocated budget for preschool education from the central administration budget should be increased,
- The expenditures per student should be increased,
- Primary criterion for the education budgeting planning should be the number of students. Budget planning for the following year should be done on the principle that it should not be less than the budget per student the present year. Second criterion should be providing modern physical environments.

However, since this study focused only on the period from 1990 to 2002, there is need to consider the changes made after 2002 in regard to expenditures. Therefore, studies focusing on expenditures allocated per student in the period from 2003 to 2019 can contribute to the efforts of making long-term education planning.



## Öğretmen Yetiştiren Programlara Kayıtlı Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları

### Attitudes toward Teaching Profession and Teacher Self-Efficacy Beliefs of Students in Teacher Training Programs

Levent YAKAR\*, İsmail YELPAZE\*\*

• Geliş Tarihi: 23.10.2018 • Kabul Tarihi: 01.04.2019 • Yayın Tarihi: 06.07.2019

#### Öz

Bu çalışmada öğretmen yetiştiren farklı programlara kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ile öğretmen yetiştirme misyonuna sahip tüm fakülte ve program türlerindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algılarının ilk kez karşılaştırılması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi, ilahiyat fakültesi, beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BESYO), fen- edebiyat fakültesi ve pedagojik formasyon eğitimi programlarında öğrenim gören 786 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplamada Çetin (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda BESYO'da, öğretmen öz-yeterlik algısında ise ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer tüm birimlerdeki öğretmen adaylarından anlamlı olarak daha düşük düzeye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlilik algıları çeşitli demografik değişkenler açısından karşılaştırılmış ve sonuçlar literatürdeki sonuçlarla birlikte tartışılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmen adayı, öğretmen yetiştiren programlar

#### Atıf:

Yakar, L., ve Yelpaze, İ. (2019). Öğretmen yetiştiren programlara kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 107-129. doi: 10.9779/pauefd.473678

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni. Eğitim F. Eğitim Bil. Böl., [l\\_yakar@hotmail.com](mailto:l_yakar@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7856-6926>

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni. Eğitim F. Eğitim Bil. Böl., [ismailyelpaze@gmail.com](mailto:ismailyelpaze@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4428-0502>

## Abstract

In this study, it was aimed to examine of the attitudes towards teaching profession and teacher self-efficacy beliefs of students in different teacher training programs. The first time comparison of students' self-efficacy perceptions and attitudes towards teaching profession in all faculty / program types with teacher training mission, it is emphasizes of importance of this study. 786 preservice teachers at faculty of education, faculty of theology, school of physical education and sports, faculty of science and letters and pedagogical formation education in a public university in Turkey, joined the study. The attitude towards teaching profession scale, developed by Çetin (2006) and teacher self-efficacy beliefs scale, adapted to Turkish Baloğlu and Karadağ (2008), were used. According to result of analyzes, it was seen that preservice teacher who were studying in the school of physical education and sports have lower attitude towards teaching profession score than all other units' students, significantly. Similarly, students of faculty of theology have lower teaching self-efficacy belief score than other units' students, significantly. In addition, the attitudes of preservice teachers towards the profession and beliefs of teacher self-efficacy beliefs were compared in terms of various variables. The results were discussed in the light of results in the literature.

**Keywords:** attitudes toward teaching profession, teacher self-efficacy beliefs, pre-service teacher, teacher training units

## Cited:

Yakar, L., & Yelpaze, İ. (2019). Attitudes toward teaching profession and teacher self-efficacy beliefs of students in teacher training programs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 107-129. doi: 10.9779/pauefd.473678

## Giriş

Eğitim sistemi okul, yönetici, öğrenci, veli, öğretmen gibi pek çok unsurdan oluşmaktadır. Eğitim sisteminde bulunan faktörlerden öğretmenlerin bu sistemin temel ögesi olduğu ve diğer öğeleri etkileme gücü bulunduğu belirtilmektedir (Çapa ve Çil, 2000; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmenlerin niteliğindeki artışın sistemdeki diğer unsurlara ve sistemin geneli üzerinde olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Bu nedenle eğitim sisteminin başarısının sağlanması için nitelikli öğretmen yetiştirmek öncelikli ve önemli konuların başında gelmektedir.

“İyi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?” sorusuna verilebilecek pek çok yanıt olabilir. Öğretmen sadece mesleki bilgi ve becerilerini sergileyen değil aynı zamanda ortaya koyduğu tutum ve değerlerle de öğrencilerine model olan kişidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmenin kendi mesleğine karşı olumlu tutum beslemesi ve yaptığı görevde kendisinin yeterli olduğuna inanması temelde iki önemli özellik olarak görülebilir. Nitekim bu iki özelliğin öğretmenin düşünsel süreçlerini, sınıf uygulamalarını, değişimini ve öğretmeyi öğrenmesi açısından önemli yapılar olduğu belirtilmektedir (Richardson, 1996; Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Öğretmenlerin istenen bu niteliklere ne kadar sahip olduğuna ilişkin bulgular, onların ne derecede iyi bir öğretmen olduğu/olacağına ilişkin de bir ipucu teşkil edecektir.

## Öğretmenlik Öz-yeterlik İnancı

Öz-yeterlik inancı alanyazına sosyal-bilişsel öğrenme kuramının savunucusu Albert Bandura tarafından kazandırılmıştır. Öz-yeterlik, kişinin bir işi yapabilmek için gerekli olan işleri organize edip, kendisinin bu işte başarılı olma kapasitesine ilişkin algısı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Buna göre, herhangi bir konuda gerekli yeteneğe sahip olduğuna inanan kişi bu yeteneğe sahip olmasa dahi olumlu bir öz-yeterlik duygusu geliştirebilir. Benzer şekilde kişi yeteneğe sahip olduğu halde olumsuz bir öz-yeterlik duygusu beslerse sahip olduğu yeteneği etkili bir şekilde kullanamayabilir (Bandura, 1977, Akt: Baloğlu ve Karadağ, 2008). Buna göre öz-yeterlik algısı bir yeteneğin varlığından ziyade, bireyi harekete geçirici, motive edici bir düşünce gücü olarak görülebilir.

Öğretmen öz-yeterliği ise, öğrencilerin başarısını ve öğrenmelerini sağlayacak yeteneğe sahip olduklarına ilişkin öğretmen yargılarıdır (Armor vd., 1976, Bandura, 1977, Akt: Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Buna göre bir öğretmen adayının da mesleğine başladığında bu meslekte ne kadar başarılı olacağına yönelik algısı onun öz-yeterlik inancını oluşturur (İpek ve Demirel, 2012). Mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adayları doğal olarak çeşitli kaygılar yaşarlar. Bu kaygı durumu da bireyin benliğini tehdit edici olabilir (Cüceloğlu, 2006). Bu durumda öz-yeterlik algısı, kaygıyla başa çıkmada etkili bir faktör olarak devreye girebilir. Ayrıca mesleki öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sorunları çözmek için daha fazla mücadele ettikleri, bireysel farklılıklara daha dikkat ettikleri, öğrenmede güçlük çeken öğrencilerden vazgeçmeden onlarla daha fazla ilgilendikleri ve destekleyici oldukları belirtilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu bağlamda öz-yeterlik inancının öğretmenlerin mesleki davranışlarında da etkin bir faktör olduğu görülmektedir.

## Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Tutum, bir olaya, duruma veya nesneye yönelik bireyin hoşlanma-hoşlanmama eğilimi (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 2005) veya bireyin bir objeye yönelik duygu-düşünce-davranışsal eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2013). Bireylerin yaptıkları işe, mesleklerine yönelik tutumları meslekteki başarı ve mesleki doyumlarını etkileyebilecek önemli bir faktör olabilir. Nitekim öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarının onların mesleki davranışlarını yönlendirmede oldukça belirleyici olduğu (Özkan, 2012), olumlu tutumun meslekte başarıyı ve doyumunu sağladığı belirtilmektedir (Recepoğlu, 2013). Tutumlar bireyin göstereceği davranışlarda belirleyici olduğundan, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının da, öğretmenlik mesleğine başladıklarında gösterecekleri performansa ilişkin öngöründe bulunabilmek için bir bilgi sunacağı açıktır (Üstüner, 2006).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve mesleğe karşı olan tutumlarının öğretmenlik mesleğini başarıyla yerine getirmede önemli etkilerinin olduğu görülmüştür (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Bu iki özelliğin birbiri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Mesleğine ilişkin olumlu tutuma sahip olmayan bir öğretmenin kendini meslekte geliştirmeye adanmayacağı ve kendini yeterli görmeyeceği söylenebilir. Benzer şekilde kendinin mesleğin gerekliliklerine sahip olmadığını düşünen bir öğretmen mesleğine karşı olumsuz tutumlar geliştirebilir. Bu bağlamda nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için öğretmen adaylarına mesleğe ilişkin öz-yeterlik inancı ve olumlu tutumun kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme konusunda üniversitelerin eğitim fakülteleri etkin bir rol üstlenmiştir. Ancak çeşitli nedenlerle farklı fakülteler (İlahiyat, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu -BESYO) ve formasyon eğitimi (Fen Edebiyat öğrencilerine ve farklı fakülte mezunlarına yönelik) gibi farklı sertifika programları ile de öğretmen adayları yetiştirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının çeşitlenmesi ile birlikte, bu fakülte ve programlardaki öğretmen adaylarının, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri ne ölçüde kazandıkları araştırmalara konu olmuştur (Yüksel, 2004). Bununla beraber öğretmen yetiştirme programlarında farklı seçme yöntemleri kullanıldığı için, bu alanları tercih eden ve mezun olacak olan öğretmen adaylarının kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri ve yapmayı düşündükleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nasıl olduğu da araştırmacıların dikkatini çekmiştir.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi (EF), İlahiyat Fakültesi (İF), Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu (BESYO), Fen-Edebiyat Fakültesi (FEF) ve Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) programlarına devam etmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını karşılaştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir.

#### *Araştırmanın alt amaçları*

(1) Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki düzeyini tespit etmek ve (2) kayıtlı oldukları program, (3) yaş, (4) cinsiyet, (5) medeni durum, (6) öğretmenlik mesleğini önceleme, (7) öğrenim durumu, (8) çalışma durumu, (9) gelir düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırmaktır.

## Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterliliği konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların çoğu, eğitim fakültesi öğrencileri (Bümen ve Özyayın, 2013; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015), pedagojik formasyon öğrencileri (Adıgüzel, 2017; Can, 2017; Güngör ve Özdemir, 2017), öğretmenler (Ünsal, Korkmaz ve Perçin, 2016; Cebeci Emre ve Ünsal, 2017), ilahiyat fakültesi öğrencileri (Kaya, 2003), BESYO öğrencileri (Abbasoğlu ve Öncü, 2013) ve tezsiz yüksek lisans öğrencileri (Yüksel, 2004) gibi tek grubun özelliklerini inceleyen araştırmalardan oluşmaktadır.

Farklı öğretmen kaynağında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum veya öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Çalışmalara bakıldığında daha çok tezsiz yüksek lisans öğrencileri (Gürbüz ve Kışoğlu, 2007) veya formasyon öğrencileri (Ömür ve Nartgün, 2013; Poyraz ve Çağırğan Gülten, 2014; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016) ile eğitim fakültesi öğrencilerinin karşılaştırılmasına odaklanıldığı dikkati çekmektedir. Bu çalışmada ise öğretmen yetiştiren tüm programlardan öğrencilere ulaşılmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ve öz-yeterlik algıları öğretmen yetiştiren tüm birimler açısından incelenmiş ve karşılaştırılabilmiştir. Ayrıca araştırmalardaki karşılaştırmalardan sadece biri (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterliliği birlikte incelemiş diğer çalışmalar ise bu özelliklerden sadece birine odaklanmıştır. Bu çalışma ile birbiriyle ilişkili olan bu iki özellik detaylı olarak birlikte incelenebilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının, mesleğe başladıklarındaki performanslarının bir göstergesi olacağı göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştirme sistemimizin niteliği konusunda yapılacak değerlendirmelere katkı sağlaması beklenmektedir.

## Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algılarının farklı açılardan karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli araştırma deseni olarak tercih edilmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon derslerini alan EF, İF, BESYO, FEF ve PFE öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan lisans öğrencilerinin öğretmenliği tanınmaları adına 3. veya 4. sınıfta öğrenim görmelerine özen gösterilmiştir. Araştırma evreni toplam 2068 öğrenciden oluşmaktadır. Evreni oluşturan gruplardan BESYO ve EF'e kayıtlı öğrenci sayılarının azlığı nedeniyle bu gruplarda evrenin tamamına ulaşılmak istenmiştir. Diğer gruplarda uygun örnekleme yöntemi ile seçilen sınıflardaki öğrenciler örneklemi oluşturmuştur. Toplamda 824 öğrenci uygulamaya katılmış, 38 öğrenci maddelerin %5'inden fazlasına yanıt vermemesi, tek veya çok değişkenli uç değer olmasından dolayı analize dâhil edilmemiş, 786 öğrenci yanıtı analize alınmıştır. Bazı demografik özelliklerini belirtmeyen öğrenciler sebebiyle analizlerdeki katılımcı sayıları farklılık gösterebilmektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin frekanslar Tablo 1'de sunulmuştur.



**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı**

Değişken	f	Değişken	f	
Program	EF	Önceleme	Evet	610
	İF		Hayır	161
	BESYO	Çalışma	Çalışmıyor	608
	FEF		İşçi	22
	PFE		D.Memur	37
Yaş	≤20	Öğrenim Durumu	Ücr.Öğrt	15
	21-25		Diğer	93
	26-30		Lisans Öğr.	619
	31-35		Lisans Mzn.	139
	≥36		L.Üstü Öğr.	19
Cinsiyet	Kadın	Gelir Düzeyi	L.Üstü Mzn.	8
	Erkek		≤500	427
Medeni Durum	Evli	501-1001	120	
	Bekâr	1001-1700	42	
		1701-2500	29	
		≥2500	58	

### Veri Toplama Araçları

#### *Kişisel bilgi formu*

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve araştırmanın ana değişkenlerinden olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları ile ilişkili olabileceği literatür taramaları ile ön görülen demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla oluşturulan soruları içermektedir.

#### *Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği*

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Çetin (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanan 35 maddeden oluşmaktadır. Bir grubun ölçekten daha yüksek puana sahip olması, o grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunun daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında sevgi, değer ve uyum alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,95, 0,81 ve 0,76 ve ölçeğin tamamı güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sevgi boyutunda 0,92, değer boyutunda 0,86, uyum boyutunda 0,83 ve toplam ölçek için 0,94 olarak hesaplanmıştır.

#### *Öğretmen öz-yeterlik ölçeği*

Öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Bir grubun ölçekten daha yüksek puana sahip olması, o grubun öğretmen öz-yeterlik algısının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin orijinal yapıdan farklı olarak üç boyut yerine 5 boyutlu bir yapıda olduğu belirtilmektedir. Ölçeğin alt boyutları için güvenilirlik katsayısı 0,66 ile 0,79 arasında değişmekte ve toplam ölçek içinse 0,90 olarak bulunduğu görülmektedir. Aynı ölçme aracının yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile

yeniden İpek ve Demirel (2012) tarafından sınanmış ve orijinal ölçekteki gibi üç faktörlü yapı doğrulanmıştır. Çalışmamız için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde de 3 boyutlu orijinal yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin diğer bir uyarlamasının (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005) 3 boyutlu olarak gerçekleştirildiği de göz önüne alınarak, ölçek çalışmada 3 boyut olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık güvenirlik katsayılarına bakıldığında öğrenci katılımı boyutu için 0,74, öğretim stratejisi alt boyutu için 0,78 ve sınıf yönetimi alt boyutu için ise 0,74 ve toplam ölçek için 0,90 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmaya başlamadan önce uygulama yapılan üniversitenin etik kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere uygulama yönergesi okunmuş, verilerin gizliliği ve nasıl kullanılacağı açıklanmış, araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Veri toplama araçlarından hazırlanan form, araştırmacılar tarafından sınıf ortamında araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğindeki 10 olumsuz maddedeki puanlar ters çevrilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin analizinde çok değişkenli istatistik varsayımları karşılandığı görülmüştür. Kullanılan ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen puanlar ve pedagojik formasyon eğitimi alma istekleri ve pedagojik formasyon eğitimden memnuniyet düzeyleri sadece korelasyonları incelemede kullanılmış, diğer analizlerde bağımlı değişkenleri çok fazla artırmamak adına ölçek toplam puanları kullanılmıştır.

Bağımlı değişken olarak ele alınan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterlik inancının birbiri ilişkili olması nedeniyle grup düzeylerinin farklılıkları çok değişkenli varyans analizi ile (MANOVA) ile test edilmiştir. MANOVA test istatistiklerinden en çok kullanılan ve diğerlerinde göre güçlü yanları bulunan (Tabachnick ve Fidell, 2006; Stevens, 2009) Wilks' Lambda ( $\lambda$ ) test sonuçları kullanılmıştır. İki bağımlı değişkenin birlikte ele alındığı MANOVA analizinden elde edilen sonucun aynısı tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) sonucunda görülmeyebilir. Bu yüzden bağımlı değişkenlerin tek tek ANOVA testine tabi tutulması gereklidir. Bu sayede bağımlı değişkenlerin birlikte ele alındığında görülen durumun, ayrı ayrı ele alındıklarında varlığı incelenmiştir.

Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için varyansların eşit olması durumunda Bonferroni, eşit olmaması durumunda ise Tamhane T2 istatistiğine başvurulmuştur. Tüm analizlerde gruplar arası kovaryans matrisinin eşit olduğu görülmüştür ( $p < 0,001$ , Tabachnick ve Fidell, 2006). Varyans analizi sonuçları etki büyüklüğü ile ifade edilerek daha da anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Buna göre kısmi eta kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü,  $\eta^2 < 0,06$  küçük,  $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$  orta ve  $\eta^2 \geq 0,14$  olması halinde büyük etki olduğu yorumu getirilmiştir (Cohen, 1977, Akt:Stevens, 2009).

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin katılımcıların öğretmen öz yeterlilik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Üçer alt boyuttan oluşan ölçme araçları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Tutum ve Öz-Yeterlik Ölçekleri, Formasyon İstek ve Memnuniyet Düzeyleri Arası Korelasyon Katsayıları**

	Tutum (Sevgi)	Tutum (Değer)	Tutum (Uyum)	Öz-Yet (Öğr.Kat.)	Öz-Yet (Öğ. Stra.)	Öz-Yet (Snf.Yön.)	Tutum (Toplam)	Öz-Yet (Toplam)	For. İstek
Tutum (Değer)	,525								
Tutum (Uyum)	,666	,416							
Öz-Yet(Öğr.Kat.)	,293	,301	,125						
Öz-Yet(Öğ. Stra.)	,275	,284	,116	,717					
Öz-Yet(Snf. Yön.)	,298	,299	,140	,669	,706				
Tutum (Toplam)	,969	,670	,778	,299	,280	,305			
Öz-yeterlik(Toplam)	,323	,330	,142	,887	,906	,888	,330		
For. İstek	,482	,296	,368	,111	,107	,138	,485	,133	
For. Memnuniyet	,372	,251	,284	,114	,109	,137	,38	,134	,573

Öğr.Kat.=Öğrenci Katılımı, Öğ. Stra.=Öğretim Stratejisi, Snf. Yön.=Sınıf Yönetimi, For.=Formasyon

Tablo 2’de bulunan değerlerin tamamında anlamlı bir ilişki ( $p<0,01$ ) olduğu görülmüştür. Pearson korelasyon katsayılarına bakıldığında ölçekler ve aynı ölçekte bulunan alt boyutlar arasında 0,67 ile 0,97 arasında yüksek düzeyde ilişki görülmüştür. Farklı ölçeklerin alt boyutları arasında ise düşük ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterlik ölçek toplam puanları ele alındığında değişkenler arasında 0,33 düzeyinde orta seviyede pozitif bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Formasyon öğrenimine katılımdan duyulan memnuniyet ile istek arasında orta düzey bir ilişki var iken bu değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla orta, öğretmen öz-yeterlik algısı ile çok düşük bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Çalışmanın 2. alt amacı çerçevesinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve mesleki öz yeterlilik algıları, kayıtlı oldukları programlar açısından karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Program Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Varyans Homojenliği**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü	Varyans Eşitliği (p)
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	14,680	,000	,070	-
ANOVA	Tutum	18,696	,000	,087	,132
	Öz-yeterlik	6,409	,000	,032	,000

Tablo 3’deki MANOVA için gerçekleştirilen Wilks’ Lambda ( $\lambda$ ) test sonuçlarına bakıldığında, programa göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $F_{(8,1560)}=14,68$ ,  $p<0,01$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında program değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğü değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişkenlerin tek tek ele alındığı ANOVA analizinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ( $F_{(4,781)}=18,696$ ,  $p<0,01$ ) ve öğretmen öz-yeterlik algısı puanlarının ( $F_{(4,781)}=6,409$ ,  $p<0,01$ ) program değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Program değişkeninin tutum puanları üzerinde orta, öz-yeterlik puanları üzerinde ise küçük düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Farklılıkların hangi programlar arasında olduğunu incelemek için tutum puanlarının gruplar arası varyansları homojen dağıldığından ( $p>0,05$ ) Bonferroni, öz-

yeterlik puanlarının varyansları homojen olmaması nedeniyle Tamhanes' T2 yöntemleriyle ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Program Değişkenine Göre Ölçek Puanları ve Programlar Arası İkili Karşılaştırmalar**

Bağımlı Değişken	Program	N	$\bar{X}$	Ss	Anlamlı Fark	p
Tutum	Eğitim	162	146,81	19,89	Eğitim>Besyo	,000
	İlahiyat	136	145,69	21,41	İlahiyat>Besyo	,000
	Besyo	87	126,22	22,69		
	Fen-Edebiyat	212	146,06	22,40	Fen Edebiyat>Besyo	,000
	P. Formasyon	189	148,57	20,26	P.Formasyon>Besyo	,000
Öz-yeterlik	Eğitim	162	93,77	10,23	Eğitim>İlahiyat	,003
	İlahiyat	136	89,18	11,18		
	Besyo	87	94,55	13,18	Besyo>İlahiyat	,019
	Fen-Edebiyat	212	94,17	11,24	Fen-Edebiyat>İlahiyat	,001
	P. Formasyon	189	94,67	9,13	P. Formasyon>İlahiyat	,000

Tablo 4'de bulunan değerlere bakıldığında tüm öğretmen yetiştiren programlardaki öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının Besyo'daki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen öz-yeterlik puanlarına bakıldığında ise İlahiyat öğrencilerinin öz-yeterlik algıları diğer birimlerde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer programlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Çalışmanın 3. alt amacı kapsamında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum ve öz yeterlilik algıları yaş değişkeni açısından karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Varyans Homojenliği**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü	Varyans Eşitliği (p)
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	2,458	,012	,012	-
ANOVA	Tutum	3,330	,010	,017	,231
	Öz-yeterlik	2,414	,048	,012	,081

Tablo 5'deki MANOVA için gerçekleştirilen Wilks' Lambda ( $\lambda$ ) test sonuçlarına bakıldığında, öğrenci yaşına göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $F_{(8,1558)}=2,458$ ,  $p<0,05$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında yaş değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğü değerinin küçük olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişkenler tek tek ele alındığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ( $F_{(4,780)}=3,33$ ,  $p<0,05$ ) ve öğretmen öz-yeterlik algısı ( $F_{(4,780)}=2,414$ ,  $p<0,05$ ) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yaş değişkeninin puanlar üzerinde etki büyüklüğüne bakıldığında her iki bağımlı değişken için de küçük etkisi olduğu görülmektedir. Puanlar arasındaki farkın hangi yaş grubu arasında olduğunu incelemek gruplar arası varyansların homojen eşit olması dolayısıyla ( $p>0,05$ ) Bonferroni yöntemiyle ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Puanları ve Yaş Grupları Arası İkili Karşılaştırmalar**

Bağımlı Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Anlamlı Fark	p
Tutum	≤20	51	144,20	21,00		
	21-25	600	143,36	22,58		
	26-30	58	148,76	19,63		
	31-35	47	154,43	19,86	(31-35)>(21-25)	,010
	≥36	29	145,02	20,90		
Öz-yeterlik	≤20	51	92,91	10,13		
	21-25	600	92,85	11,14		
	26-30	58	96,66	10,22		
	31-35	47	94,99	8,64		
	≥36	29	96,16	11,93		

Yaş gruplarına göre ölçek puanlarının ele alındığı Tablo 6’da bulunan değerlere bakıldığında sadece bir karşılaştırmada gruplar arası anlamlı fark görülmüştür. 31-35 yaş grubundaki öğretmen adaylarının, 21-25 yaş grubundaki öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Öğretmen öz-yeterlik puanlarına bakıldığında ise yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmanın 4. alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz yeterlilik algıları cinsiyetleri açısından karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Varyans Analizi**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	33,259	,000	,079
ANOVA	Tutum	55,911	,000	,067
	Öz-yeterlik	,227	,634	,000

Tablo 7’deki MANOVA için gerçekleştirilen Wilks’ Lambda ( $\lambda$ ) test sonuçlarına bakıldığında, cinsiyete göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $F_{(2,779)}=33,259$ ,  $p<0,01$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında cinsiyet değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğü değerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puanları**

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
Tutum	Kadın	527	148,51	20,77
	Erkek	255	136,26	22,85
Öz-yeterlik	Kadın	527	93,23	10,53
	Erkek	255	93,62	11,80

Bağımlı değişkenler tek tek ele alındığında ise cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ( $F_{(1,780)}=55,911$   $p<0,01$ ) kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı ancak öğretmen öz-yeterlik algısı ( $F_{(1,780)}=0,227$ ,  $p>0,05$ ) puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin tutum puanları üzerinde etki büyüklüğüne bakıldığında orta düzeyde etkisi olduğu görülmektedir.

Çalışmanın 5. alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz yeterlilik algıları medeni durumları açısından karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Medeni Durum Değişkenine Göre Varyans Analizi**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	6,659	,001	,017
ANOVA	Tutum	10,408	,001	,013
	Öz-yeterlik	7,115	,008	,009

Medeni durum değişkeni için gerçekleştirilen, Tablo 9’da bulunan MANOVA testine ait Wilks’ Lambda ( $\lambda$ ) sonuçlarına bakıldığında medeni duruma göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(2,773)}=6,659$ ,  $p<0,01$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında yaş değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir.

**Tablo 10. Medeni Durum Değişkenine Göre Ölçek Puanları**

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
Tutum	Evli	105	151,09	20,40
	Bekar	671	143,67	22,36
Öz-yeterlik	Evli	105	95,99	9,99
	Bekar	671	92,94	11,06

Bağımlı değişkenler tek tek ele alındığında medeni durum göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ( $F_{(1,774)}=10,408$ ,  $p<0,01$ ) ve öğretmen öz-yeterlik algısının ( $F_{(1,774)}=7,115$ ,  $p<0,01$ ) evli öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Medeni değişkeninin tutum ve öz-yeterlik puanları üzerinde küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın 6. alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz yeterlilik algıları, öğretmenlik yapmayı öncelikli olarak görüp-görmemeleri açısından karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 11’de sunulmuştur. “Öğretmenlik yapmak gelecekteki iş hayatı planınızda birinci önceliğiniz mi?” maddesine verilen Evet-Hayır yanıtları bağımsız değişken olarak ele alındığı MANOVA testinden elde edilen istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Öğretmenlik Mesleğini Önceleme Değişkenine Göre Varyans Analizi**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	74,500	,000	,162
ANOVA	Tutum	149,016	,000	,162
	Öz-yeterlik	11,141	,001	,014

MANOVA testine ait Wilks’ Lambda ( $\lambda$ ) sonuçlarına bakıldığında, öğretmenliği önceleme değişkenine göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ( $F_{(2,768)}=74,5$ ,  $p<0,01$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında yaş değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğünün büyük olduğu görülmektedir.

**Tablo 12. Öğretmenlik Mesleğini Önceleme Değişkenine Göre Ölçek Puanları**

Bağımlı Değişken	Öncelik	N	$\bar{X}$	Ss
Tutum	Evet	610	149,29	19,81
	Hayır	161	127,22	22,49
Öz-yeterlik	Evet	610	94,09	10,85
	Hayır	161	90,89	10,75

Bağımlı değişkenler tek tek ele alındığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun ( $F_{(1,769)}=149,016$ ,  $p<0,01$ ) ve öğretmen öz-yeterlik algısının ( $F_{(1,769)}=11,141$ ,  $p<0,01$ ) öğretmenlik mesleğini birinci öncelikli olarak yapmayı düşünen öğretmen adayları lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlik mesleğini önceleme değişkeninin tutum puanları üzerinde yüksek, öz-yeterlik puanları üzerinde ise küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın 7. alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz yeterlilik algıları öğrenim durumları açısından karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Varyans Homojenliği**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü	Varyans Eşitliği (p)
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	2,406	,026	,009	-
ANOVA	Tutum	3,665	,012	,014	,068
	Öz-yeterlik	2,131	,095	,008	,427

Tablo 13'deki MANOVA için gerçekleştirilen Wilks' Lambda ( $\lambda$ ) test sonuçlarına bakıldığında, öğrenim durumuna göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(6,1560)}=2,406$ ,  $p<0,05$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında öğrenim durumu değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişkenler tek tek ele alındığında öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $F_{(3,781)}=3,665$ ,  $p<0,05$ ) ancak öğretmen öz-yeterlik algısı puanlarında farklılık olmadığı ( $F_{(3,781)}=2,131$ ,  $p>0,05$ ) görülmüştür. Öğrenim durumu değişkeninin tutum puanları üzerinde etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farkın hangi öğrenim durumu grupları arasında olduğunu incelemek gruplar arası varyansların homojen eşit olması dolayısıyla ( $p>0,05$ ) Bonferroni yöntemiyle ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

**Tablo 14. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Ölçek Puanları ve Öğrenim Durumu Grupları Arası İkili Karşılaştırmalar**

Bağımlı Değişken	Öğrenim	N	$\bar{X}$	Ss	Anlamlı Fark	p
Tutum	Lisans Öğr.	619	143,60	22,47	Lisans Mzn.>Lisans Öğr.	0,016
	Lisans Mzn.	139	149,86	19,78		
	L.Üstü Öğr.	19	139,18	22,67		
	L.Üstü Mzn.	8	138,04	28,78		
Öz-yeterlik	Lisans Öğr.	619	92,94	11,04		
	Lisans Mzn.	139	95,39	10,48		
	L.Üstü Öğr.	19	92,89	9,88		
	L.Üstü Mzn.	8	96,38	9,92		

Öğrenim durumu gruplarına göre ölçek puanlarının ele alındığı Tablo 14’de bulunan değerlere bakıldığında sadece bir karşılaştırmada gruplar arası anlamlı fark görülmüştür. Lisans mezunu öğretmen adaylarının lisans öğrencisi olan öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Çalışmanın 8. alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz yeterlilik algıları bir işte çalışıp çalışmama durumlarına göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Varyans Homojenliği**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü	Varyans Eşitliği (p)
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	3,720	,000	,019	-
ANOVA	Tutum	5,551	,000	,028	,645
	Öz-yeterlik	2,960	,019	,015	,836

Tablo 15’de bulunan MANOVA için gerçekleştirilen Wilks’ Lambda ( $\lambda$ ) test sonuçlarına bakıldığında, çalışma durumuna göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(8,1538)}=3,72$ ,  $p<0,01$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında yaş değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişkenler tek tek ele alındığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ( $F_{(4,770)}=5,551$ ,  $p<0,01$ ) ve öğretmen öz-yeterlik algısı ( $F_{(4,770)}=2,96$ ,  $p<0,05$ ) puanlarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise çalışma durumu değişkeninin puanlar üzerinde küçük etkisi olduğu görülmektedir. Görülen farkın hangi öğrenim durumu grupları arasında olduğunu incelemek gruplar arası varyansların homojen eşit olması dolayısıyla ( $p>0,05$ ) Bonferroni yöntemiyle ikili karşılaştırmalar yapılmış ve bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ölçek Puanları ve Çalışma Durumu Grupları Arası İkili Karşılaştırmalar**

Bağımlı Değişken	Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	Anlamlı Fark	p		
Tutum	Çalışmıyor	608	145,0666	22,04502	Çalışmıyor>İşçi	,000		
	İşçi	22	125,4727	19,02332				
	D.Memur	37	142,5724	22,49001			D.Memur >İşçi	,04
	Ücr.Öğrt	15	157,2374	24,38812			Ücr.Öğrt >İşçi	,000
	Diğer	93	144,8185	21,64318			Diğer >İşçi	,002
Öz-yeterlik	Çalışmıyor	608	93,0683	10,84893	Ücr.Öğrt >Çalışmıyor	,036		
	İşçi	22	90,5431	12,30983				
	D.Memur	37	92,9296	12,18716				
	Ücr.Öğrt	15	101,3730	10,40812			Ücr.Öğrt >İşçi	,031
	Diğer	93	94,8489	10,27626				

Çalışma durumu gruplarına göre ölçek puanlarının ele alındığı Tablo 16’da bulunan değerlere bakıldığında, işçi olarak çalışan öğretmen adaylarının tutum puanlarının diğer çalışma gruplarındaki öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu görülmüştür ( $p<,05$ ). Öz-yeterlik puan karşılaştırmaları incelendiğinde ise ücretli öğretmen olarak çalışan öğretmen adaylarının, çalışmayan ve işçi olarak çalışan öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).



Çalışmanın 9. alt amacı kapsamında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve öz-yeterlik algıları gelir düzeylerine göre karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17. Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi ve Varyans Homojenliği**

Analiz	Bağımlı Değişken	F	p	Etki Büyüklüğü	Varyans Eşitliği (p)
MANOVA( $\lambda$ )	Tutum ve Öz-yeterlik	2,784	,005	,016	-
ANOVA	Tutum	2,326	,055	,014	,051
	Öz-yeterlik	2,129	,076	,013	,989

Tablo 17’de bulunan, MANOVA için gerçekleştirilen Wilks’ Lambda ( $\lambda$ ) test sonuçlarına bakıldığında, gelir düzeyine göre öğretmen öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F_{(8,1340)}=2,784$ ,  $p<0,01$ ). Bağımlı değişkenler birlikte ele alındığında yaş değişkeninin bağımlı değişkenlerin üzerinde etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir.

Bağımlı değişkenler tek tek ele alındığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ( $F_{(4,671)}=2,326$ ,  $p>0,05$ ) ve öğretmen öz-yeterlik algısı ( $F_{(1,671)}=2,129$ ,  $p>0,05$ ) puanlarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden farklı fakülte ve programlarda eğitim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterlik algısı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür. Aynı özellikleri araştıran Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ve Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) da iki değişken arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Güney Afrika ve Finlandiya’da öğretmen adayları ile yapılan çalışmada kaynaştırma eğitime ilişkin olumlu tutuma sahip olan adayların, bu müfredatı uygulama konusunda da kendilerini daha yetkin hissettikleri belirlenmiştir (Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen, 2012). Sonuç olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin bu iki içsel faktörün birbirlerini beslediği söylenebilir. Kendini öğretmenlikte yeterli olarak algılayan öğretmen adayının mesleğini daha fazla benimsediği veya mesleğinde yönelik olumlu tutumlar besleyen öğretmen adayının mesleğinde kendini daha yeterli hissettiği sonucuna varılabilir. Elde edilen bulguların bu iki değişkenin ilişkili olduğunu göstermesi nedeniyle öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algılarının birlikte incelenmesinin doğru olacağı düşünülmektedir.

Çalışmada yapılan tüm MANOVA sonuçları anlamlı çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmen öz-yeterlik algılarının birlikte değiştiğine işaret etmektedir. Ayrıca çalışmada kullanılan tüm bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğu, özellikle fakülte ve cinsiyet değişkenlerinin orta düzeyde, öğretmenliği önleme değişkeninin ise büyük etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini birinci öncelik düşünmelerinin, mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları gibi mesleğe ilişkin içsel faktörlerden olması nedeniyle yüksek etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğrenimlerini sürdürdükleri programlara göre farklılaştığı bulunmuştur. Farkın derecesi için etki büyüklüğüne bakıldığında ise orta yani önemsenmesi gereken düzeyde olduğu bulunmuştur. Farklılığın

kaynağı incelendiğinde BESYO’da okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının diğer tüm öğrenci gruplarından daha olumsuz olduğu ancak diğer fakülte/program öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Sandıkçı ve Öncü’nün (2013) çalışmasında BESYO ve EF öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun farklılaşmadığı bulunmuştur. BESYO’daki öğretmen adaylarının öğretiminde daha çok psiko-motor becerilerin gelişimi üzerinde durulmaktadır. Bu yüzden öğretmenlik mesleğine ilişkin duyuşsal özelliklerin diğer öğretmen adaylarına nazaran bir miktar geri planda kalmış olabileceği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı diğer çalışmalarda ise EF-PFE karşılaştırması üzerinde durulmuştur. Polat (2013) ve Ömür ve Nartgün (2013)’ün çalışmasında, bu çalışma sonucundan farklı olarak PFE öğrencilerinin EF öğrencilerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Poyraz ve Çağırğan Gülten (2014) ise bu çalışmada elde edilen bulguyu destekler şekilde EF-PFE öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Literatürdeki ilgili çalışmalar ve mevcut çalışma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, bulguların farklılık gösterdiği bu nedenle öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda fakülte-programların rolünü belirlemek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının da öğrenimlerini sürdürdükleri fakülteye göre farklılaştığı, bu farkın öğretmen öz-yeterlik algısı için küçük düzeyde olduğu bulunmuştur. Farklılığın kaynağı incelendiğinde ilahiyat fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının diğer tüm öğrenci gruplarından daha düşük öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan ilahiyat fakültesi öğrencilerinin çoğu 3. sınıfta bulunmaktadır. Bu sebeple henüz okul uygulamasına gitmemeleri nedeniyle kendilerini öğretmenlik için yeterli göremedikleri söylenebilir. Nitekim öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının eğitim gördükleri programlardan ve daha önce uygulama deneyimi olup olmamasından etkilendiği belirtilmektedir (Loreman, Sharma ve Forlin, 2013). Ayrıca ilahiyat fakültesi öğrencilerinin din görevlisi olma imkânının olması kendilerini öğretmenlik için geliştirmemelerine yol açabilecek bir diğer durum olarak görülebilir. Fakülte/program bazında ikili karşılaştırma yapan araştırma sonuçlarına bakıldığında PFE-EF öğrencilerinin karşılaştırmaları bulunmaktadır. Öğretmen öz-yeterliğini inceleyen İpek ve Demirel (2012) PFE öğrencileri lehine bir sonuca ulaşmışken, Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013) ve Ilgaz, Çuhadar ve Bülbül’ün (2013) araştırmalarında ise bu çalışmada elde edilen bulguyu destekler şekilde PFE ile EF öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farklılığın 31-35 yaş grubuna ait tutum puanlarının 21-25 yaş grubuna göre anlamlı bir şekilde yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada bu bulguyu destekler şekilde lisans mezunu öğretmen adaylarının tutumlarının, lisans öğrencisi öğretmen adaylarına göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu da görülmüştür. Lisans öğrencilerinin yaş aralıkları 21-25 olarak düşünüldüğünde bu iki sonucun birbirini doğruladığı düşünülebilir. Polat’ın (2013) ulaştığı öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun yaşa göre farklılık göstermediği bulgusu, bu çalışma bulgusu ile farklı olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmadaki iki grubun farklı düzeylerde tutumlara sahip olmalarının nedeni büyük yaş grubun çoğunluğunun lisans mezunu olması ile açıklanabilir. Lisans mezunu öğretmen adayları

öğretmen olmayı kendileri için son çare olarak görmeleri, dört elle sarılıp bu mesleği yapmak istiyor olmaları olasıdır. Bu sebeple de mesleğe ilişkin daha olumlu tutuma sahip olabilecekleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının yaşa ve öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İlgili çalışmalar incelendiğinde Yaşar-Ekici'nin (2017) çalışmasında da öğretmen öz-yeterlik algılarının yaşa göre farklılaşmadığı bulgusu mevcut çalışma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının yaşam tecrübesi ile ilgili olmadığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleği konusunda kendi yeterliliklerini sınama imkânı olmadığından ne kadar yeterli olduklarına ilişkin algıların benzer düzeyde olması, yaştan bağımsız olması beklendik bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu, bu farkın orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve kadın öğretmen adaylarının daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bu sonucun diğer çalışmaların genelinden elde edilen sonuç ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Erdamar, Aytaç, Türk ve Arseven (2016) tarafından yapılan 35 araştırmayı özetleyen meta analiz çalışmasında kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal normlar bireylerin mesleğini belirlemede etkili olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenliğin kadınlar için daha uygun olduğuna ilişkin toplumsal algılar ve değerlendirmeler, kadınların kendilerinin de mesleğe daha uygun olduklarına inanmalarını etkilemiş olabilir. Ayrıca fedakârlık, ilgi ve şefkat mesleği olan öğretmenliğe ilişkin, kadınlarda da bu özelliklerin daha fazla olmasından dolayı kadınların olumlu tutuma sahip olmalarının anlamlı bir sonuç olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında Çetin (2017), Akça, Demir ve Yılmaz (2015) ve Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) da öğretmen öz-yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Cinsiyetin öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik için yeterli görmelerinde önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Nitekim bir konuda kendini yeterli hissetme çoğunlukla somut göstergelere dayandırılarak açıklanmaktadır. Öğretmen adaylarının aynı teorik ve pratik eğitimden geçmeleri bu durumun bir sebebi olarak görülebilir. Ayrıca, özellikle uygulamada karşı cinsteki öğretmen ve öğretmen adaylarının, hemcinsleri öğretmenlerle ve kendileriyle benzer yeterliklere sahip olduklarını görmeleri cinsiyet bakımından öz-yeterlik algılarının benzer olmasına sebep olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve evli olan öğretmen adaylarının daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Evli olan bireylerin büyük çoğunluğunun büyük yaş grubunda ve lisans mezunu olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu sonucun öğrenim durumu ve yaş değişkeni için elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu inceleyen çalışmalar incelendiğinde medeni durumun ele alındığı bir çalışma ile karşılaşılamamıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının da medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve evli olan öğretmen adaylarının daha yüksek öz-yeterlik puanına sahip olduğu görülmüştür. Evli bireylerin çocuk yetiştirme konusunda daha tecrübeli olacaklarından, okullardaki öğrencilerle başa çıkma konusunda ve onlara rehberlik etmede de

kendilerini daha tecrübeli bulacaklarından, daha yeterli hissediyor olabilirler. Diğer bir ifade ile ailede öğretmenlik deneyimi kazanıyor olabilirler. Ancak Yaşar-Ekici (2017) araştırmasında bu çalışmanın sonucundan farklı olarak medeni durumun öğretmen öz-yeterliğini farklılaştırmadığını bulmuştur. Medeni durumun öğretmen öz-yeterlik algısı üzerindeki etkisinin küçük olması çalışma sonuçlarındaki farklılığın derin olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlik mesleğini yapmayı ilk öncelikli görüp görmeme, hem mesleğe ilişkin tutumda hem de öğretmen öz-yeterlilik algısında önemli bir faktör olarak bulunmuştur. Böyle bir değişken oluşturulmasının nedeni, akademik derslerdeki karşılaşmalarda özellikle formasyon öğrencilerinin bu eğitimi aldıklarından pişman olduklarını, bu mesleği yapmayı istemediklerini veya başkalarının zoru ile formasyona, öğretmenliğe başvurduklarını belirtmeleridir. Öğretmenlik mesleğini yapmayı birincil öncelik olarak planlayan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının anlamlı derecede daha olumlu olduğu, mesleğe ilişkin öz yeterlilik algılarının da anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleği gelecekte yapmayı düşünen öğretmen adaylarının, mesleği sevdikleri, isteyerek bunu seçtikleri ve bu konuda kendilerini geliştirmek için yeterince motivasyona sahip oldukları düşünülebilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular akla uygun görünmektedir.

Öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının farklılaştığı, işçi olarak çalışan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının diğer tüm gruplardan anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Diğer araştırmalarda öğretmenlik tecrübesi olan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları belirtilmektedir (Emam ve Mohamed, 2011). Bu durum mesleğe aşına olmanın önemli olabileceğini akla getirmektedir. Araştırmada yer alan meslek gruplarına bakıldığında işçi olarak çalışanların, memur ve ücretli öğretmenlere göre daha fazla fiziksel güç ile çalışan grup olduğu ve öğretmenlik mesleğine aşına olmalarının zor olduğu düşünülebilir. Bu nedenle zihinsel yoğunluğun ön plana çıktığı öğretmenliğe karşı daha olumsuz tutum benimsemiş olabilirler.

Öğretmen adaylarının çalışma durumlarına göre öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının da farklılaştığı görülmüştür. Ücretli öğretmen olarak çalışan öğretmen adaylarının, işçi ve çalışmayanlara göre daha yüksek öz-yeterliğe algısına sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmen sertifikası olmadan öğretmenlik yapan bu kişilerin, mesleği fiilen gerçekleştirdikleri için meslek yeterliklerine daha fazla sahip olmaları beklendik bir durum olarak ele alınabilir. Ayrıca mesleki uygulamalar konusunda tecrübe sahibi olanların olumlu tutuma sahip olmaları (Emam ve Mohamed, 2011), kendilerini meslekte yeterli görmelerini de sağlıyor olabilir. Gerçekçi algılar da bu durumun doğru bir yansıması olarak görülebilir. Çalışma durumu değişkenine ilişkin bir araştırmaya rastlanılmadığından bulguyu destekleyen veya karşı çıkan bir sonuç bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları gelir düzeylerine göre incelendiğinde MANOVA sonuçlarına göre bu iki değişken birlikte ele alındığında gruplar arası farklılık görülürken, farklılığın hangi değişken(ler)de olduğunu incelemek adına yapılan ANOVA da ise her iki değişken için de gruplar arası farklılık bulunmamıştır. Bu durumun sebebi MANOVA'daki küçük etki büyüklüğü ve değişkenlerin birlikte aynı yönde değişim göstermeleri ile açıklanabilir. Bağımlı değişkenler birlikte incelendiğinde ortaya çıkan küçük fark tek tek incelendiğinde daha da azalarak etkisiz hale

gelmiştir. Öğretmen adaylarının gelir düzeylerinin değişmesi onların mesleğe bakış açılarını veya kendilerini mesleğe hazır hissetme düzeylerini değiştirmedeği söylenebilir. Benzer şekilde Poyraz ve Çağırğan-Gülten (2014)'in çalışmasında da gelir düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda önemli bir faktör olmadığı belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleği çok geliri olan bir meslek olmadığından, bireylerin ekonomik durumları ile mesleğe ilişkin tutumda da önemli bir faktör olmayabileceği düşünülebilir.

Tutum, biraz zaman ve çaba istemekle birlikte değiştirilebilen bir özelliktir. Öğretmenlik mesleğinde verimli bir şekilde çalışmak için de oldukça önemli bir aktör olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleği öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının daha fazla olduğu ve öğrencilerinin de daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Bu bağlamda mesleğe ilişkin olumsuz tutuma sahip olan BESYO öğrencileri ve öz-yetersizlik inancına sahip olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bu durumları daha fazla araştırılabilir. Meslekte daha fazla uygulama yapan adayların daha öz-yeterli hissetmeleri ve olumlu tutuma sahip olmaları, uygulamanın işlevine işaret etmektedir. Özellikle uygulamaya yönelik eğitim sürecinin mesleğe ilişkin tutum ve yeterlilik algısındaki etkisini belirlemek için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Meslekte olan öğretmenlerinin tutum ve yeterlilik algıları ile meslekteki verimlilikleri incelenerek, öngörülebilir kavramlar arasındaki ilişki araştırmalarla da ortaya konulabilir. Bu araştırma alana çok önemli bütüncül bir katkı sunmakla birlikte bazı sınırlılıklar da barındırmaktadır. Araştırmanın bulgularını genellerken sadece bir devlet üniversitesindeki öğrencilerden verilerin toplandığı dikkate alınmalıdır.

## Kaynakça

- Abbasoğlu, E., ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 407-425.
- Adıgüzel, A. (2017). The relationship between teacher candidates' pedagogical competence beliefs and their attitudes about teaching profession. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 113-127.
- Akça, F., Demir, S., ve Yılmaz, T. (2015). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile akademik kontrol odaklarının karşılaştırılması, *Journal of Innovative Human Sciences*. <http://sproc.org/ojs/index.php/IJIRE>, 2(1),01-09
- Baloğlu, N., ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56(56), 571-606.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bümen, N. T., ve Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Can, Ş. (2017). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 595-611.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P.ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cebeci Emre, Ş. ve Ünsal, S. (2017). The investigation of the relationship between secondary school teachers' self efficacy beliefs and attitude towards teaching. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 94.-111.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çetin, O. (2017). An investigation of pre-service science teachers' level of efficacy in the undergraduate science teacher education program and pedagogical formation program. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 22-32.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M., ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Emam, M. M., ve Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Erdamar, G., Aytaç, T., Türk, N., ve Arseven, Z. (2016). The effects of gender on attitudes of preservice teachers towards the teaching profession: a meta-analysis study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 445-456.
- Güngör, S., ve Özdemir, Y. (2017). Perceived teacher self-efficacy of teacher candidates enrolled in the pedagogical formation certificate program. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 112.

- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Ilgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- İpek, C. ve Demirel, İ. N. (2012). Sınıf öğretmenliği ve pedagojik formasyon programı öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 54-67.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kaya, M. (2003). Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(14-15), 89-115.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. T. & Cialdini, R. B. (2005). *Social psychology: Unraveling the mystery* (3th edition). Boston, MA: Pearson.
- Loreman, T., Sharma, U., ve Forlin, C. (2013). Do Pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27- 44.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara.
- Ömür, Y. E., ve Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 41-55.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDU Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 1389-1404.
- Poyraz, C., Çağırğan Gülten, D. (2014). Pre-service mathematics teachers' attitudes towards the profession of teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 107-114.
- Richardson, V. (1996). In J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (second edition, pp. 102-119). New York: Macmillan
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(1), 311-326.
- Sandıkçı, M., ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(1), 135-151.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., ve Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34.
- Stevens, J.P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*.(5th ed).USA:Routledge, Taylor and Francis Group.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.(2006). *Using multivariate statistics*.(5th ed). USA:Pearson Education, Inc

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68* (2), 202-248.
- Ünsal, S., Korkmaz, F., ve Perçin, S. (2016). Analysis of mathematics teachers' self-efficacy levels concerning the teaching process. *Journal of Education and Practice, 7*(24), 99-107.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*(45), 109-127.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of the Human and Social Science Researches, 6*(5), 3003-3022.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XVII* (2), 355-379.



## Extended Abstract

### Introduction

“What are the qualifications that a good teacher should have?” very different answers may be told to this question. Nevertheless, teachers’ positive attitude towards their profession and the positive perception of profession self-efficacy can be seen as two important features. As a matter of fact, it is stated that these two features are important structures in terms of the teacher's intellectual processes, classroom practices, change and learning for teaching. (Richardson, 1996; Rimm-Kaufman and Sawyer, 2004). Knowing how much teachers have these qualifications will also give a clue as to how well they are teachers.

Teacher self-efficacy is the teachers’ judgment about they have the ability to make students to succeed and learn (Armor et al., 1976, Bandura, 1977, cited in: Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2001). According to this, a teacher candidate's perception of how successful he will be in this profession when he starts to his profession constitutes his self-efficacy belief. (Ipek and Demirel, 2012). In addition to this, attitudes are a determinant of the individuals’ behaviors. Thus, it is obvious that pre-service teachers' attitudes towards the profession will provide information to predict the performance they will perform when they start teaching profession (Üstüner, 2006). As a conclusion, it has been observed that pre-service teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards the profession have important effects on the successful performance of the teaching profession (Demirtaş, Cömert and Özer, 2011).

Although, education faculties of universities have played a leading role in teacher training, other faculties such as Theology, School of Physical Education and Sports and teacher certificate programs are also among teacher-training resources in Turkey. With the diversification of teacher training resources, the extent to which teachers can acquire the qualifications required of teachers has been the subject of discussion (Yüksel, 2004). Also, which faculty students have more positive attitudes or teacher self-efficacy beliefs have been compared. When the researches about the subject are examined, it is seen that only the binary comparisons of the sources were made. In this study, students from all teaching training sources were reached. In this way, preservice teachers' attitudes towards teaching profession and teacher self-efficacy beliefs were examined and compared in terms of all teacher training units.

The aim of this study was to examine the attitudes towards teaching profession and the self-efficacy beliefs of preservice teacher who are attending the Faculty of Education (EF), Faculty of Theology (TF), School of Physical Education and Sports (SPES), Faculty of Science and Letters (SLF) and Pedagogical Formation Education (PFE). In addition, self-efficacy beliefs and attitudes towards the profession of the pre-service teachers were examined in terms of different variables such as age, gender, marital status, prioritization of being teacher, educational status, working status and income level.

### Method

In the study, relational screening model among the quantitative research methods was chosen as a research design. Sample was consisting of 786 students from EF, TF, SPES, SLF and PFE in a public university in Turkey. Care was taken to ensure that the undergraduate students in the study group were in junior or senior year in order to they could recognize the teaching well.

For data collection, attitudes towards teaching profession scale which developed by Çetin (2006) and teaching self-efficacy scale which developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy and adapted to Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008) were used. Both scales have three dimensions. Reliability of scales was calculated .94 and .90, for attitudes towards teaching profession and teaching self-efficacy beliefs scale, respectively.

In analysis, multivariate analysis of variance (MANOVA) was used, in order to decrease risk of type I error. That is because it is mentioned that dependent variables, attitudes towards teaching profession and teaching self-efficacy beliefs are related to each other in literature.

### **Results and Discussion**

According to the results of the study, a moderate positive relationship was found between the attitudes towards teaching profession and teaching self-efficacy beliefs. Demirtaş, Cömert and Özer (2011) and Dadandı, Kalyon and Yazıcı (2016) also found a significant positive correlation between the two variables. The findings show that these two variables are related.

All MANOVA results of the study were significant. This result indicates that the attitudes towards teaching profession and teachers' self-efficacy beliefs change together. In addition, all independent variables used in the research were effective on dependent variables. In particular, faculty and gender variables that have moderate effects on dependent variables, and the variable of prioritization of being teacher have large effect size can be expressed as the most effective variables in the study.

When the attitudes of the preservice teachers towards the teaching profession were examined in terms of faculties, it was found that the preservice teachers, studying at SPES were more negative attitudes than the other student groups but there is no significant difference between the other faculty students. When focused on teacher self-efficacy beliefs, it was found that pre-service teachers that studying at TF was more negative than all other student groups, but there was no significant difference between the other faculty students.

It was observed that female teacher candidates' attitudes towards teaching profession were significantly higher than male. It can be said that this result is similar to the results obtained from the other studies. But there was no significant difference in teaching self-efficacy beliefs in term of gender. It was found that the preservice teachers who plan being teacher as a primary priority have significantly more positive attitudes towards teaching and self-efficacy beliefs. There were significant differences both attitudes towards teaching and teacher self-efficacy beliefs in terms of age, marital status, graduation status, working status and income levels.



## Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi \*

### The Effects of Creative Reading Practices on the Skills of Creative Thinking

İbrahim Halil YURDAKAL \*\*

• Geliş Tarihi: 06.12.2018 • Kabul Tarihi: 19.03.2019 • Yayın Tarihi: 28.06.2019

#### Öz

Her çağın kendine özgü toplumsal yaşamı belirleyici olguları vardır. Günümüz bilgi çağında bu olgu “bilgi üretme” olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağımızda başarının sırrı yeni, uygulanabilir ve işe yarar bilgiler üretmektir. Bu bağlamda günümüzde yetiştirilmesi planlanan insan profilinin bu üç özelliğe sahip olması gerekmektedir. Yeni ve faydalı bilgi üretmenin ilk koşulu yaratıcılık olduğundan bilgi edinmede önemli bir yer kaplayan okumanın da yaratıcı temelli yapılandırılması gerekmektedir. Bu çalışmada yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeye etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre desenlenen çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Denizli Pamukkale ilçesi MEB’e bağlı bir ilkokulda öğrenim gören iki dördüncü sınıf oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları 19’ar öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamada Whetton ve Cameron’un (2002) geliştirmiş olduğu “How creative are you?” adlı ölçeğin Aksoy (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmış versiyonu olan “Ne Kadar Yaratıcısınız” ölçeği kullanılmıştır. 14 hafta süren uygulamada deney grubuna yaratıcı okuma süreci ve yaratıcı okuma teknikleri uygulanırken, kontrol grubuna 2015 Türkçe öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar. Türkçe öğretim programı ile yapılan okuma çalışmaları öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı düzeyde azalttığı, yaratıcı okuma ile yapılan okuma çalışmalarının ise öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde artırdığı yönündedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının son testlerine bakıldığında yaratıcı okuma yapılan deney grubunun yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir.

**Anahtar sözcükler:** yaratıcılık, yaratıcı düşünme, okuma, yaratıcı okuma.

#### Atıf:

Yurdakal, H.İ. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144. doi: 10.9779/pauefd.492812

\* Bu araştırma yazarın “Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi” başlıklı doktora tezinden uyarlanmıştır.

\*\* Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. ORCID: 0000-0002-6333-5911, [iyurdakal@pau.edu.tr](mailto:iyurdakal@pau.edu.tr).

## Abstract

Every age has its own unique phenomena forming its social life. In today's information age, this phenomenon is expressed as "producing knowledge". The secret of success in the age of information is to produce new, practical and useful information. In this regard, the human profile that is planned to be trained in the age of information is also required to have these three characteristics. As creativity is the first condition of producing new and beneficial information, reading which has an important place in acquiring information needs to be based on creativity. In this study, it was tried to determine the effect of creative reading on creative thinking. The present study employs an experimental research methodology using pre-test and post-test control group design. The sampling of the study is composed of two classes of fourth grade students attending a school affiliated to the Ministry of National Education (MoNE). Experimental and control groups consist of 19 students. As the data collection tools, "How creative are you?" scale was used which developed by Whetton and Cameron (2002) and adapted to Turkish by Aksoy (2004). In the 14 weeks of application, the experimental group was applied creative reading process and creative reading techniques, control group was applied 2015 Turkish curriculum. The findings can be summarized as follows: Reading studies conducted with the Turkish teaching program resulted in a significant decrease in the students' ability to think creatively and reading studies with creative reading significantly increased the students' creative thinking skills. Furthermore, when examined final tests of experimental and control groups, the creative thinking skills of the experimental group with creative reading are significantly higher than the control group.

**Keywords:** creativity, creative thinking, reading, creative reading.

## Cited:

Yurdakal, H.İ. (2019). The effects of creative reading practices on the skills of creative thinking. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 130-144. doi: 10.9779/pauefd.492812

## Giriş

Ülkelerin eğitim sistemleri yönetim erkleri tarafından tasarlanan kanun metinleri üzerine kurgulanmıştır. Bu kapsamda ülkelerin eğitime ilişkin kanunlarını incelemek o ülkenin eğitim vizyonunu ve eğitsel hedeflerini görmek açısından yararlı olacaktır. Özellikle kanunlarda yer alan eğitsel hedefler ile o ülkenin yetiştirmek istediği ideal vatandaşın sahip olması gereken özellikleri tespit edilebilir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin genel amaçları madde 2'de “beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (MEB, 2009, s. 7) ifadesi yer almaktadır. Söz konusu maddeye bakıldığında “yaratıcı kişiler yetiştirmek” ifadesi göze çarpmaktadır. Eğitim sisteminin temel amaçlarından birisi yaratıcı bireyler yetiştirmek ise özellikle Türkçe öğretiminin dört temel alanında (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bireylerden yaratıcılıklarını kullanmaları beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı düşünme becerisinin Türk Millî Eğitiminin hedefleri arasında olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan amaçlarda yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesine vurgu yapılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015, s. 4). Benzer şekilde genel amaçlarda “bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek” ifadesi geçmektedir (MEB, 2015, s. 5). 2017 yılında hazırlanan taslak Türkçe Öğretim Programı'nda da buna benzer ifadeler yer almaktadır. Söz konusu programda “öğretim programlarında düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir” (MEB, 2017, s. 3). 2018 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı ile Avrupa yeterlilikler çerçevesine uygun olarak hazırlanan TYÇ (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi)'nin hedefleri ülkemizdeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiği bütünlük bir yapı sunmak olarak ifade edilmektedir. Bu yeterlilikler çerçevesinde sekiz anahtar yetkinlik programda yer almıştır. Bu yetkinlikler içerisinde özellikle “inisiyatif alma ve girişimcilik” ve “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliklerinde yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye vurgu yapıldığı görülmektedir.

Yaratıcı düşünme ile yaratıcılık her ne kadar özdeş gibi görülse de bir takım kavramsal farklılıklar içermektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşünme ve yaratıcılığın aynı anlama gelmemesine rağmen birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Yaratıcılık ise yaratıcı düşünme sonucu elde edilen düşünce kalıpları ile özgün ürünler ortaya koyma sürecidir. Kısaca yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç iken yaratıcılık bu sürecin bir ürün ortaya koyulması ve ürünün pratiğe dökülmesi ile sonuçlanmaktadır. Yaratıcı düşünen insan bütün fikirleri bilmek ister, bunun sebebi ise bütün fikirlerin bilinmesi ile yeni bir fikir ortaya çıkabilmesidir (Von Oech, 1983). Bu kapsamda yaratıcı düşünen insanların merak duygularının gelişmiş olduğu

söylenir. Özellikle özgün olma ve farklı yollar izleme yaratıcı düşünmenin olmazsa olmaz iki özelliğidir. Kalıplaşmış sıradan problem çözümleri ile yetinmeyip mevcut soruna bilinmeyen farklı çözüm önerileri ve çözüm yolları sunmak yaratıcı bireylerin özelliklerindedir. Yaratıcılık kavramında olduğu gibi yaratıcı düşünmede de uzlaşmış bir tanım bulunmamaktadır. Alan yazına bakıldığında yaratıcı düşünme ile ilgili tanımlamaları şu şekilde sıralayabiliriz; Rawlinson'a (1995) göre yaratıcı düşünme daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesne veya durumlar arasında ilişki kurma sürecidir. Yaratıcı düşünme de eleştirel düşünme gibi bireyin hem eğitim hayatında hem de yaşamının diğer alanlarında önemli bir düşünme stilidir. Bu düşünce stili anlama, tanımlama, veri çözüme, yargılama, uygun hale getirme gibi beceriler içermekle birlikte bu süreçte inanışlar önemli yer tutmaktadır (Emanuel ve Challons-Lipton, 2012, s. 1). Yaratıcı düşünce, eğitim ve meslek alanında başarı için gereklidir. Bu nedenle eğitim yoluyla kazandırılması gereken en üst düzey düşünme becerisi olmalıdır. Yaratıcılık çok boyutlu bir olgu olup her bireyde belli bir düzeyde bulunmaktadır. Bu kapsamda bireylerde yaratıcılık var ya da yok gibi tanımlamalara gitmek büyük bir hatadır.

Yaratıcılık süreci farklı zihinsel ve kişisel özelliklerden oluşan bir yapıdır. Her bir yapı benzer zihinsel süreçlerden oluşmasına rağmen farklı özellikler göstermektedir. Bu yapılar bireyin sahip olduğu olguları farklı kombinasyonlar içinde zihinsel aktivitelere sokarak sıra dışı ve farklı sonuçlar ortaya koymasını sağlar (Boden 1990, s. 259). Yaratıcılık insanların çevreye uyum sağlaması ve kendini geliştirebilmesi için sahip olması gereken kaçınılmaz bir özelliktir. Bu sebepten ötürü yıllardır araştırmacılar yaratıcı düşünmenin nasıl oluştuğu ve yaratıcı düşüncenin nasıl geliştiği üzerinde araştırmalar yapmışlardır (Simonton, 2003). Yaratıcı düşünme öğrenilebilmekte ve geliştirilebilmektedir (Yıldırım, 1998). Her bireyin belirli oranlarda -zekâ düzeyi gibi- yaratıcı düşünme yetisi vardır. Ancak zekada olduğu gibi yaratıcı düşünme yeteneği de belirli şartlar sağlandığında geliştirilebilir ya da köreltilir. Çevresel ve içsel faktörler etkin bir şekilde harekete geçirildiğinde yaratıcı düşünme becerisinin de artacağı bilinen bir gerçektir. Alan yazına bakıldığında okuma ve yazma becerileri için gereken özellikler ile yaratıcılık için gereken beceriler benzerlik göstermektedir (McVey, 2008; Sak, 2014). Yaratıcı düşünme bireylerin etkin bir şekilde problem çözümlerine katkı sağlar (Mumford ve Gustafson, 1988). Yaratıcı düşüncede, yeni fikirleri üretmenin anlamı geçmişte karşılaşılan sorunlar için üretilen fikirleri baz alarak yeni fikirler üretmek değildir. Yaratıcı düşüncede başarılı olmak için daha önceden var olan varsayımlara ya da üretilmiş olan fikirlere meydan okunması gerekir. Yaratıcı düşünme, problemlere duyarlı olmayı, akıcılığı, esnekliği, orijinalliği ve yeniden tasvir etme gibi yetenekleri içerir (Torrance ve Goff, 1989, s. 136-137). NACCCE (1999, s. 30) yaratıcı düşünme süreci ile ilgili özellikleri şu şekilde belirtmektedir. Yaratıcı düşünme hayatın her anında ve her boyutunda kullanılmaktadır. Birçok insan yaratıcı olmasına rağmen belirli şartlardan ötürü yaratıcı olduklarının farkında değildirler. Yaratıcı düşünme iş birliği ve etkileşim sonucu oluşabilir. Bu kapsamda iş hayatında, organizasyonlarda ve benzeri alanlarda, toplumda her an yaratıcı düşünme süreçleri kullanılmaktadır.

Tüm bu gerekçelerden yola çıkarak yaratıcı düşünmenin toplumsal yaşamın bir sonucu olarak yaşamın her anında kullanıldığı, her insanda belirli bir düzeyde yaratıcı düşünme gücünün var olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme daima özgünlük içermektedir. Bireylerin orijinalliği farklı kategorilere ayrılabilir. Bunlar; Kişisel: Bireyin oluşturduğu ürünler ve eski yaşantısında ürettiği düşünceler orijinal olabilir. İlişkisel: Bireyin orijinalliği iş birliği içindeki çalışmalarda artabilir. Tarihsel: Bir ürün birey için orijinal olabilmektedir. Ancak bir başkası

için orijinal sayılmayabilir. Bu kapsamda orijinallik bireyin tarihsel perspektifi ile ilişkilidir. Yaratıcı düşünme becerisi pratik uygulamalar ile geliştirilebilmektedir. Bu uygulamalara yaratıcı ürünler geliştirme, müzik, hikâye yazma, deney yapma örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin temel görevi de öğrencilerine bu tür uygulamaları yaptırmak olmalıdır. (NACCCE, 1999, s. 34).

Yaratıcı okuma bir öyküyü canlandırırken, müzik dinlerken, dans ederken, görsel sanatlar ile ilgilenirken veya yeni bir karakter ya da temaya bürünürken kullanılan bir okuma çeşididir (Boothby, 1980, s. 675). Yaratıcı okuma okuyucunun daha önceki deneyimlerini ve ilişkişel düşünme süreçlerini kullanarak kendi için yeni bir yorum yaratma süreci olup bu süreç çoğunlukla sorgulama ve yargılamaya dayalıdır (Nardelli ve Nardelli, 1955, s. 6). Yaratıcı okuma sürecinde kişinin geçmiş deneyimleri önem arz etmektedir. Birey eski yaşantılarına ve eski öğrenmelerine bakarak mevcut okuma metnini yapılandırır ve yeni bir metin oluşturur. Yaratıcı okuma çıkarım yapmak, ima etmek, uygun tepkileri vermek ve eleştirel değerlendirme yapmak için yapılan okuma olarak nitelendirilebilir (Adams, 1968).

Yaratıcı düşünmeyi artırdığı düşünülen yaratıcı okumanın ilkokullarda kullanılması durumunda ortaya çıkacak sonuçların belirlenmesi için deneysel çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu kapsamda bu çalışmada yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine etkisi incelenmiştir. Bu amaç kapsamında şu alt problemler belirlenmiştir:

- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde okuma çalışmaları yaptırılan 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Yaratıcı okumaya dayalı olarak okuma çalışmaları yaptırılan 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2015 Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı 4. sınıf öğrencileri (kontrol grubu) ile yaratıcı okumaya dayalı okuma çalışmalarının yapıldığı 4. sınıf öğrencilerinin (deney grubu) "yaratıcı düşünme becerileri" son testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırmanın yöntemi nicel desen üzerinden yapılandırılmıştır. Nicel araştırma süreci var olan teoriler üzerinden deney ve gözlemler yapılmasına dayanmaktadır (Leedy ve Ormrod, 2001). Benzer şekilde Creswell'e (2003, s. 18) göre nicel araştırma yaklaşımı deneysel veya gözlemsel stratejileri kullanarak, istatistiksel sonuçlara ulaşmak için veri toplama süreci olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada deneysel modellerden yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Daha önceden oluşturulmuş gruplardan birinin ya da birkaçının kontrol grubu olmasına rastgele karar verildiği araştırmalar yarı deneysel olarak adlandırılmaktadır (Özmen, 2015, s. 60).

### **Örneklem**

Araştırma kapsamında birbirlerine denk oldukları varsayılan (istatistiki olarak deneysel çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları denkleştirilse de psiko-sosyal ve fiziksel özellikleri çalışma dışı bırakılmıştır) 2 ayrı 4. sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu gruplardan birisi deney diğeri ise kontrol grubudur. Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik'ten alınan izin doğrultusunda Denizli Pamukkale İlçesinde yer alan bir

ilkokulda uygulama yapılmıştır. Uygulama kapsamında deney ve kontrol grupları tespit edilmiştir. Uygulama yapılan okuldan rastgele bir sınıf deney bir grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu 19 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu 11 kız ve 8 erkek öğrenciden oluşurken kontrol grubu 10 kız 9 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan ölçümler sonucu deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerileri ölçeğinin ön testlerinden aldıkları puanların benzer oldukları görülmüştür ( $p=0.19$ ,  $t_{18} = -1,334$  ve  $p>0.05$ ).

### **Veri toplama araçları**

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini belirlemede Whetton ve Cameron'dan (2002) alınan "How creative are you?" adlı ölçeğin, Aksoy (2004) tarafından Türkçeye "Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" adıyla uyarlanan halinden yararlanılmıştır. Yaratıcılık ölçeği öğrencilerin sahip olduğu özellikler, tutumlar, değerler, güdüler ve ilgileri karakterize etmektedir. Ayrıca öğrencilerin yüksek yaratıcı kişiliklerinin belirlenmesine yardımcı olmak amacıyla geliştirilmiştir (Aksoy, 2004, s. 195-196). Ölçekte yer alan, öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir ifade için "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" seçenekleri sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendileri için en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Tek faktörden oluşan ölçekte toplam 40 madde yer almakta olup her bir maddenin puanlaması farklı olmuştur. Ölçekte yer alan 39 madde dereceleme ölçeği türünde olup 40. madde ise verilen sıfatları seçme şeklindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 174 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Tek faktörlü ölçeğin açıklanan varyans oranı %45 olup ölçeğe ilişkin Chronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,94'tür.

### **Veri toplama süreci**

Araştırmada 1 kontrol ve 1 deney grubu olmak üzere iki grup ele alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest verileri bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ayrıca kontrol grubundaki öğretmene araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubunu araştırmacı; kontrol grubunu ise sınıf öğretmeni yürütmüştür. Kontrol grubunun öğretmeni ile deney grubunun uygulayıcısı kıdem, eğitim düzeyi ve mezuniyet durumuna göre eşleştirilerek güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. 14 haftalık süreç boyunca deney grubuna yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersi; kontrol gruplarına ise MEB tarafından belirlenen Türkçe dersi uygulanmıştır. Uygulama 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yapıldığından dolayı 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı baz alınmıştır. Yaratıcı okumaya dayalı Türkçe öğretimi programının hazırlanmasında Ada (1987) tarafından metodolojisi hazırlanan yaratıcı okuma süreci kullanılmıştır. Alan yazın incelediğinde yaratıcı okuma (creative reading) uygulamalarında kabul görmüş bir süreç olduğu görülmektedir. Bu kapsamda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun bilgilendirici, öyküleyici ve şiir tarzında metinler programa ek olarak seçilerek öğretim yapılmıştır. Ayrıca metne bağlı olarak yaratıcı okumaya özgü teknikler kullanılmıştır. Söz konusu teknikler şunlardır: Tek kelime değişimi, satır atlama, satır değişimi, üstten veya alttan yer değiştirme, kenarları fluleştirme, sayfa atlama, sayfa tekrarı, göz-zihin ayrımı, satır konfüzyonu, satırlar arası akış, kitapların düellosu, şablon çizimi, gün tonlaması, gece tonlaması, sessizlik, yabancı dil, boş sayfa (Yurdakal, 2018).



## Bulgular

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 1’de kontrol grubunun ön ve son testlerine ilişkin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1: Kontrol Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları**

Ölçüm	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Kontrol grubu ön test	19	88,63	12,49	18	3,184	0.005	0.73
Kontrol grubu son test	19	74,21	17,32				

Tablo 1’e bakıldığında kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerisine ilişkin ön test puan ortalamaları  $K_{ön}=88,63$  iken son test ortalaması  $K_{son}=74,21$ ’dir. Bu kapsamda kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerilerini ölçen ölçek puanları ön testlerde son testlere göre daha yüksektir. Bu kapsamda 2015 Türkçe öğretim programı ile işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini azalttığı söylenebilir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi sonuçlarına bakılmalıdır. Tablo 1’de kontrol grubunun yaratıcı düşünme ölçeği ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir. Tablo 1’e bakıldığında 2015 Türkçe öğretim programına dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı düşünme becerisi ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, kontrol grubu ön test sınav puanları ortalaması  $X_{ön}=88.63$  ve kontrol grubu son test sınav puanlarının ortalaması  $X_{son}=74.21$  arasında anlamlı bir farklılık vardır.  $T(18)=3,184$ ,  $p<0.05$ . Bu kapsamda 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan Türkçe dersinin yaratıcı düşünme becerisini azalttığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise 4,90 ile 23,93 arasındadır. Yapılan ilişkili örneklem t testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyarken bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2014, s. 140). Bu bağlamda etki kuvveti 0.73 olup orta düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda 2015 Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini orta güçlükte de olsa anlamlı düzeyde daha azalttığı söylenebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 2’de deney grubunun ön ve son testlerine ilişkin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2: Deney Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Ön ve Son Test İlişkili Örneklem T Testi Analiz Sonuçları**

Ölçüm	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Deney Grubu ön test	19	84,00	6,24	18	-4,615	0.00	1.05
Deney Grubu son test	19	95,42	8,28				

Tablo 2'ye bakıldığında deney grubunun yaratıcı düşünme becerisine ilişkin ön test puan ortalamaları  $D_{ön}=84,00$  iken son test ortalaması  $D_{son}=95,42$ 'dir. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerini ölçen ölçek puanları uygulama sonrası artış göstermiştir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı işlenen Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı söylenebilir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede ilişkili örneklem t testi sonuçlarına bakılması gerekmektedir. Tablo 2'de deney grubunun yaratıcı düşünme ölçeği ön ve son testlerinin anlamlılığına ilişkin ilişkili örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir. Tablo 2'ye bakıldığında yaratıcı okumaya dayalı Türkçe derslerinin ön ve son testlerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı düşünme becerisi ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili örneklem t testi sonucunda, deney grubu ön test sınav puanları ortalaması  $X_{ön}= 84.00$  ve deney grubu son test sınav puanlarının ortalaması  $X_{son}=95.42$  arasında anlamlı bir farklılık vardır.  $T(18)=-4,615$ ,  $p<0.05$ . Bu kapsamda yaratıcı okuma ile yapılan Türkçe dersinin yaratıcı düşünme becerisini artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise -16,62 ile -6,22 arasındadır. Etki kuvveti 1.05 olup çok yüksek düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı işlenen Türkçe derslerinin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılık içermesi nedeniyle yaratıcı okumanın yaratıcı düşünme becerisine çok yüksek oranda ve anlamlı düzeyde etkisi vardır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "2015 Türkçe Öğretim Programı ve yaratıcı okumaya dayalı yapılan okuma çalışmaları 4. sınıf öğrencilerinin "yaratıcı düşünme becerilerinin" son testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular şunlardır; Tablo 3'te kontrol ve deney gruplarının son testlerine ilişkin yaratıcı düşünme becerisi ölçeği sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3: Kontrol ve Deney Grubu Yaratıcı Düşünme Ölçeğine İlişkin Son Test Bağımsız Gruplar T Testi Analiz Sonuçları**

Ölçüm	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p	d
Kontrol Grubu son test	19	74,21	17,32	18	-5,282	0.00	1.21
Deney Grubu son test	19	95,42	8,28				

Tablo 3'e bakıldığında kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerisine ilişkin son test puan ortalamaları  $K_{son}=74,21$  iken deney grubunun son test ortalaması  $D_{son}=95,42$ 'dir. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı düşünme becerilerini ölçen ölçek puanları uygulama sonrasında kontrol grubundan daha yüksektir. Bu kapsamda yaratıcı okumaya dayalı işlenen Türkçe derslerinin 2015 Türkçe öğretim programı ile işlenen Türkçe dersine göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini daha fazla artırdığı söylenebilir. Ancak bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Tablo 3'te deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme ölçeği son testlerinin anlamlılığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları gösterilmiştir. Tablo 3'e bakıldığında yaratıcı okumaya ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı Türkçe derslerinin son testlerinin yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin araştırıldığı 19 kişilik bir sınıfta uygulama sonrasında yapılan yaratıcı düşünme becerisi ölçeği puan ortalamaları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, kontrol grubu son test sınav puanları ortalaması  $K_{son}= 74.21$  ve deney grubu

son test sınav puanlarının ortalaması  $D_{son}=95.42$  arasında anlamlı bir farklılık vardır.  $T(18) = -5.282$ ,  $p < 0.05$ . Bu kapsamda yaratıcı okuma ile yapılan Türkçe dersinin yaratıcı düşünme becerisini, Türkçe dersi öğretim programı ile yapılan Türkçe derslerine göre daha fazla artırdığı söylenebilir. %95 olasılıkla deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farkın güven aralığı ise  $-29,64729$  ile  $-12,77376$  arasındadır. Etki kuvveti  $1.21$  olup çok yüksek düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda deney grubunun yaratıcı düşünme becerisi ölçeği son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık deney grubu lehine olup farklılık çok yüksek düzeydedir ( $d=1.21$ ).

### **Tartışma ve Sonuç**

Kontrol grubu uygulama öncesi yaratıcı düşünme ölçeği ortalama puanları  $88.63$  iken uygulama sonrası  $74.21$  olmuştur. Bu kapsamda anlamlı ve yüksek düzeyde bir düşüş görülmektedir. Bu kapsamda Türkçe Öğretim Programı'na dayalı Türkçe dersleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini azalttığı söylenebilir. Yaratıcı düşünce, eğitim ve meslek alanında başarı için gereklidir. Bu nedenle eğitim yoluyla kazandırılması gereken en üst düzey düşünme becerisi olmalıdır. Merak ve özgünlük kavramlarını içeren yaratıcılık sayesinde birey, problemlere yeni çözüm yolları bulacak ve sentez yapma becerilerine sahip olacaktır (Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir takım temel hususları vardır. Bu hususlar verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin amaçlarını ve beklentilerini oluşturur. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda "eleştirel düşünme yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca birey, düşüncelerini argümanlar ortaya koyarak savunduğu için bu savunma, düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine de olanak tanır. Öğretim programlarında bu düşünce biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla hayati tecrübeyi zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarına ulaşmaya önem verilmiştir." ifadesi yer almaktadır. Kısaca MEB programı yaratıcı düşünmenin gelişmesinin önemini vurgulamış ve programın buna hitap ettiğini belirtmektedir. Ancak gerek okutulan metinlerdeki metin sonu soruları gerekse metinlerin içerikleri yaratıcı düşünceyi geliştirme konusunda kısır kalmaktadır. Kontrol grubunun yaratıcı düşünme becerileri yükselmediği gibi anlamlı düzeyde bir düşüş göstermiştir. Yaratıcı düşünmenin gelişmesi için bilgi edinme süreçlerinin yani okuma-yazma gibi becerilerinde yaratıcı düşünmeye zevk edecek şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu kapsamda alıcı okuma yerine yaratıcı okumaya dayalı olarak Türkçe dersleri işlenmelidir. 2015 programında yer almasa da 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur. Özellikle PISA sınavından alınan olumsuz sonuçlar nedeniyle ülkedeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiği bütünleşik bir yapı sunma amacı taşıyan TYÇ oluşturulmuştur. TYÇ'nin içeriğine bakıldığında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme gibi temel unsurların yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda bilgi çağında yaratıcı bireyler yetiştirilmek hedefleniyor ise kılavuz kitapların ve programlarında yaratıcı düşünmeyi geliştirici şekilde hazırlanması gerekmektedir. Programların içeriklerinde yaratıcı düşünme becerisine yer verilmesi yeterli olmamakta uygulamada kullanılan kılavuz kitapların da yaratıcı düşünmeyi geliştirici şekilde hazırlanmaları gerekmektedir.

Yaratıcılık insanların çevreye uyum sağlaması ve kendini geliştirebilmesi için sahip olması gereken kaçınılmaz bir özelliktir. Bu sebepten ötürü yıllardır araştırmacılar yaratıcı

düşünmenin nasıl oluştuğu ve yaratıcı düşüncenin nasıl geliştiği üzerinde araştırmalar yapmışlardır (Simonton, 2003). Günümüzde bireylerden kendilerini gerçekleştirmeleri ve yaratıcı fikirler üretmeleri beklenmektedir. Bilgi edinme sürecinde önemli bir rol oynayan okuma becerisinin yaratıcı düşünmeyi desteklemesi de beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi olumlu ve yüksek düzeyde etkilemesi istenilen bir durumdur. Nitekim araştırmada yaratıcı okumaya dayalı Türkçe dersleri ile yürütülen deney grubunun yaratıcı düşünme ölçeği ön test puan ortalamaları 84.00 iken son testlerde 95.42 olmuştur. Bu farklılık anlamlıdır. Ayrıca farklılığın etki kuvveti ( $d$ )= 1.05 olup yüksek düzeyde bir etki ile bu anlamlılık ortaya çıkmıştır. Yaratıcı okumada metinle yaşam arasında ilişki kurma, yeni ve orijinal bir ürün ortaya koyma ön plandadır. Nitekim Torrance ve Goff'a, (1989, s. 136-137) göre yaratıcı düşünme, problemlere duyarlı olmayı, akıcılığı, esnekliği, orijinalliyi ve yeniden tasvir etme gibi yetenekleri içerir. Yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmek isteyen bir öğretmen sonuca değil sürece önem verir, problemi çözmek yerine problemi tanımlama ve keşfetmeye önem vermelidir. Kavramların sözlük anlamlarından çok kişisel tanımlarına değer vermelidir. Ezbere dayalı bilgiler yerine öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak ve eğitim psikolojisine uygun bilgilere yer vermelidir. Bilinen teoriler/hipotezleri kullanmak yerine iletişim becerilerini güçlendirerek bireyin kendi hipotezlerini kurması sağlanmalıdır. Mevcut düşünceleri kullanarak düşünme yerine yaratıcı ve üretken gücü kullanarak kompleks düşünceyi kullanarak bakış açısı kazandırılmalıdır. Gelişigüzel sonuçlara ulaşmak yerine sistematik sonuçlara ulaşmayı hedeflemelidir (Saliceti, 2015, s. 1177). Yaratıcı okumanın doğası gereği ortaya koyulan üründen ziyade ürünün ortaya koyuluşu önem arz etmektedir. Ürün ortaya koyarken kullanılan zihinsel düşünceler ve orijinal fikirler üründen daha fazla önemsenmektedir. Alıcı okumada çok kullanılan bilinen hipotezler veya bilgiler yerine bireyin kendi bilgilerini, düşüncelerini ve hipotezlerini oluşturmaları beklenir. Birey yaratıcı okuma sürecinde tek yönlü değil kompleks bir bakış açısı ile düşünerek sistematik sonuçlara ulaşır. Bu kapsamda yaratıcı okumanın yaratıcı düşünmeyi olumlu etkilemesi bunlara bağlanabilir.

Araştırma kapsamında 14 haftalık uygulamalar sonucu kontrol grubunda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar son testlerde ön testlere göre düşüş yaşamıştır. Yaratıcı okuma yapılan deney grubunda ise öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri anlamlı bir şekilde artış göstermiştir. Nitekim deney ve kontrol gruplarının son testlerine bakıldığında kontrol grubunun yaratıcı düşünme ölçeğinden aldığı son test puan ortalamaları 74.21 iken deney grubunun 95.42'dir. Son testler arasında anlamlı bir farklılık olup bu anlam deney grubu lehinedir. Yaratıcı okuma hem diğer okuma türlerini kapsamakta hem de diğer okuma türlerinden daha üst basamakta yer almaktadır. Bireyin yaratıcı okuma yapabilmesi için belirli bir okuma olgunluğuna ve okuma becerisine sahip olması gerekmektedir. Yaratıcı okuma süreci akıcı okumaya göre daha zor bir süreç olarak görülse de uygulamada bunun tersi bir durum söz konusudur. Yaratıcı okumada kullanılan farklı tekniklerin öğrencilerin ilgilerini çekmesi ve yaratıcı okuma sürecinde öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak farklı fikirlere ulaşması öğrencilerin merak duygularını geliştirmekte ve dersler daha zevkli ve kolay geçmektedir. Bu kapsamda bilgi çağında bireylerden beklenen özelliklerin başında gelen yaratıcı düşünme becerisini artıran yaratıcı okumanın Türkçe derslerinde kullanılması önem arz etmektedir. Belirli bir gösterge yokken ya da alan yazında konu ile ilgili bir bilgi bulunmaz iken okuma materyaline yaratıcı hayal gücünü kullanarak şekil verme sürecine yaratıcı okuma süreci denilmektedir. Günlük hayatın her alanında kullanılan yaratıcı okuma hayatın gizli gerçeklerini

ve saklı güzelliklerini de bireylere sunmaktadır (Ramsey, 1930, s. 116). Bu bağlamda yaratıcı okuma sürecinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bireyin yaratıcı düşünme gücünü ortaya koyması gerekmektedir. Bu gerekçeyle yaratıcı okuma ile yaratıcı düşünme arasında pozitif yönde bir ilişki olması gerekmektedir. Yaratıcı okuma yaratıcı düşünme ve bireyin yaratıcılık gücünü artıracığından çalışma bulguları bu durum ile paralel görülmektedir.

## Kaynakça

- Ada, A. F. (1987). *Creative Reading, A Relevant Methodology For Language Minority Children, Theory, Research, and Applications: Selected Papers from the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education*.
- Adams, P. J. (1968). *Creative Reading*, International Reading Association, Boston.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boden, M. A. (1990). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Weidenfeld and Nicholson.
- Boothby, P. Y. (1980). Creative and critical reading for the gifted, *The Reading Teacher*, 33 (6), 674-676.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. bs), Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative And Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Emanuel, R. C. ve Challons-Lipton, S. (2012). Helping students transition to critical and creative thinking at the intersection of communication and art, *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (11), 1-9.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 225-243.
- Leedy, P. ve Ormrod, J. (2001). *Practical research: Planning and design* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education & Teaching International*, 45 (3), 289-294.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2017). *Taslak Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Mumford, M. D. ve Gustafson, S. B. (1988) Creativity syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*, 103: 27-43.
- NACCCE (1999). National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, Report to the Secretary of State for Education and Employment the Secretary of State for Culture, Media and Sport.
- Nardelli, R. R. ve Nardelli, R. N. (1955). Creative reading includes emotional factors, *The Reading Teacher*, 9 (1), 5-10.
- Özmen, H. (2015). *Deneyisel Araştırma Yöntemi*, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (Edi: M. Metin), Ankara: Pegem Akademi.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası (Creative Thinking And Brain Storming)*. (Çev: Değirmen, O.). İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Ramsey, E. (1930). Creative reading, *The Elementary English Review*, 7 (5), 116-123.
- Saliceti, F. (2015). Educate for creativity, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 197: 1174 – 1178.
- Simonton, D. K. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person and process perspectives, *Psychological Bulletin*, 129, 475-494.
- Torrance, E. P. ve Goff, K. (1989). A quiet revolution, *Journal of Creative Behavior*, 23 (2), 136-145.
- Von Oech, R. (1983). *Whack on the Side of the Head: How to Unlock Your Mind for Innovation*, ABD: Warner Books.

- Yazıcı, T. ve Topalak, Ş. İ. (2013). Yaratıcı düşünme becerisinin müzik öğretiminde kullanılabilirliği ile ilgili öğretmen görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 195-204.
- Yıldırım, R. (1998), *Yaratıcılık ve Yenilik*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma*, Dil ve Edebiyat Araştırmaları içinde (Edi: G. Alpar), Turkey: Iksad Publication.

## Extended Abstract

### Introduction

It is expected from the individuals in knowledge-producing societies not just to comprehend the text by reading but also to interpret the text by using metacognitive skills. In this context, creative reading practices have a special importance. While the students are expected to read the text as it is in educational activities conducted through behavioral approach, the readers are expected to read, analyze and synthesize the information obtained from the text in a critical way in cognitive approaches. In the constructivist approach, individuals are expected to interact with information in the text and produce new information. In this context, creative reading is a kind of reading which conforms to the constructivist approach. The importance of creative reading has enhanced as it includes creative thought and authenticity issues. In this context, it is expected that the creative reading, which is thought to reveal the creativity skills expected from individuals in the information age, is used in teaching reading skills to individuals. Especially in primary school age, which is a critical period for cognitive development, creative reading activities will develop students' creativity and creative thinking skills.

### Method

The sample of the study, which was designed according to the pretest-posttest quasi-experimental design, consists of fourth grade students attending a primary school in the Pamukkale district of Denizli in the 2017-2018 academic year. The experimental and control groups consisted of 19 students. To determine the creative thinking skills of the students, "How creative are you?" scale developed by Whetton and Cameron (2002) and adapted to Turkish by Aksoy (2004) was used. Each item on the scale determines the creativity characteristics of the students. Three options were presented as agree, disagree and neutral in the scale, and students were asked to mark the most appropriate option for them. The scale consists of one factor and 40 items, and each item has a different scoring. The validity and reliability studies of the scale were performed on 174 students. The one-factor scale explained the variance ratio of 45% and Chronbach's Alpha reliability coefficient of the scale is 0.94.

### Findings and Discussion

The results of the 14-week treatment can be summarized as follows: The creative thinking skills of the students improved in Turkish lessons structured through creative reading (experimental group), while the creative thinking scores of the control group decreased significantly. In the 2015 Turkish Course Curriculum, it is stated that "Critical thinking enables to emerge new ideas. Also, because the individual defends his thoughts by putting up arguments, this defense also allows a rethinking of thoughts. Emphasis has been placed on enriching vital experience, recognizing historical knowledge and reaching ways to reproduce it in a way that embodies this form of thinking and allows for the development of analytical and creative thinking skills in curricula". The curriculum emphasizes the importance of developing creative thinking. However, when we look at the teaching facilities, it is seen that the end of text questions and the content of the texts in the guide books prevent the development of creative thinking. The findings of the research show that there is a significant decrease in the creative thinking skills scores of the control group. In order to develop creative thinking, individuals need to enjoy the text and activities that they read and be interested in the texts. In this context, the decline in the scores of creative thinking skills in the control group can be attributed to this situation.



In this context, Turkish lessons should be based on creative reading rather than on receptive reading. Turkey Qualifications Framework (TQF) to be compatible with European Qualifications Framework (EQF) has been established in 2018 even if it does not take place in 2015 curriculum. Particularly due to the low results from the PISA exam, the TQF was created with the aim of presenting an integrated structure in which all qualifications in the country are defined, classified, and as a result of which relations such as transition and progress are defined among the competencies. Looking at the content of TQF, it is seen that basic elements such as creativity and creative thinking are involved. In this context, if the aim is to educate creative individuals in the age of information, it is necessary to prepare guide books and programs to develop creative thinking skills. It is not enough to include creative thinking skills in the contents of the curriculum, and the guide books used in practice should be prepared in a way that promotes creative thinking.

Creative reading covers both other types of reading and is at a higher place than other types of reading. In order to be able to read creatively, individuals need to have a certain level of reading maturity and skills. Although the creative reading process is seen as a more difficult process than fluent reading, in practice it is the opposite. Students develop their feelings of curiosity and the lessons are easier and more enjoyable as different techniques used in creative reading attract students' interest and the students reach different ideas by using their imagination in the process of creative reading. In this context, it is crucial to use creative reading in Turkish lessons which increases the creative thinking skills as one of the features expected from the individuals in the information age.



## Children's Age and Gender Differences in Internet Parenting Styles

### İnternet Aile Tutumunun Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine göre Değişimi

Mehmet Barış HORZUM \* İbrahim DUMAN\*\* Mehmet UYSAL \*\*\*

• Geliş Tarihi: 20.11.2018 • Kabul Tarihi: 18.03.2019 • Yayın Tarihi: 21.06.2019

#### Abstract

The aim of this research is to examine whether the Internet family style changes according to age and gender. The study was based on a quantitative cross-sectional survey design. The participants of the study were randomly sampled from secondary and high school students in Sakarya - Turkey. A total of 1839 children participated in this study. As a result of the research it was seen that parental control and parental warmth were high in both females and males in the 10–11 age group. This shows that families maintained high levels of control and warmth with regard to the Internet at younger ages, however control and warmth continues to decrease for both genders in later ages. Considering gender, in males, parental control and parental warmth with regard to the Internet was seen to decline substantially at the age of 12. In females, parental control and warmth for the use of Internet decline substantially at the age of 14. Moreover, when compared to males, this decline occurs two years later.

**Keywords:** Internet parental style, parental warmth, parental control, age, gender

#### Cited:

Horzum, M.B., Duman, İ., & Uysal, M. (2019). Children's age and gender differences in internet parenting styles. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 145-166.  
doi: 10.9779/pauefd.485562

\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3567-0779 [mhorzum@sakarya.edu.tr](mailto:mhorzum@sakarya.edu.tr)

\*\* Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, (Sakarya Üniversitesinde doktora öğrencisi ), ORCID: 0000-0002-4662-5503 [dumani44@gmail.com](mailto:dumani44@gmail.com)

\*\*\* Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-1387-2476 [mehmetuysal@sakarya.edu.tr](mailto:mehmetuysal@sakarya.edu.tr)

## Özet

Bu çalışmanın amacı internet aile tutumunun yaş ve cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemektir. Çalışma, nicel kesitsel araştırma modeline dayanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları Sakarya ilindeki ortaokul ve lise öğrencileri arasından rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu çalışmaya toplam 1839 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, 10–11 yaş grubundaki kız ve erkeklerde aile kontrolü ve aile yakınlığının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, ailelerin daha genç yaşlarda İnternet ile ilgili olarak yüksek düzeyde kontrol ve yakınlık sağladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte ilerleyen yaşlarda hem erkeklerde hem de kızlarda kontrol ve yakınlık azalmaya devam etmektedir. Cinsiyet göz önüne alındığında, erkeklerde internet ile ilgili aile kontrolünün ve aile yakınlıklarının 12 yaşında önemli ölçüde azaldığı görülmüştür. Kızlarda internet kullanımında ise aile kontrolü ve yakınlığının 14 yaşında önemli ölçüde azalmakta olduğu görülmektedir. Erkeklerle kıyasla kızlarda bu düşüş iki yıl daha sonra gerçekleşmektedir.

**Anahtar sözcükler:** İnternet aile tutumu, aile yakınlığı, aile kontrolü, yaş, cinsiyet

## Atıf:

Horzum, M.B., Duman, İ., ve Uysal, M. (2019). İnternet aile tutumunun yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre değişimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 145-166.  
doi: 10.9779/pauefd.485562

## Introduction

With the development of Internet technologies, especially mobile technologies, rates of Internet use are increasing every passing day. According to the Internet World Stats data from December 31, 2017, more than 3.9 billion people use the Internet, corresponding to 51.7% of the world population (which was 50.1% a year before). In the same report it can be seen that the rate of Internet use has increased up to 79.7% in Europe, which accounts for 10.8% of the world population. A total of 56 million people use the Internet in Turkey, accounting for 69.6% of its population.

Due to this rapid development of Internet technologies and their widespread use, how these technologies affect societies from various perspectives has been the subject of many studies. There are many advantages and opportunities that Internet technologies offer to the world today. Studies have shown that the Internet offers its users easy access to information, fast and high-quality communication facilities, opportunities for online education and possibilities of use for enjoyment (Johnson, 2010; Ihmeideh & Shawareb, 2014; Austin & Reed, 1999). Other studies show that the use of Internet contributes to the social and mental development of children (Greenfield & Yan, 2006) and improves their visual intelligences (DeBell & Chapman, 2006).

Using the Internet can be advantageous or disadvantageous (Tripp & Herr-Stephenson, 2009). Several studies have shown that many individuals, especially children and adolescents, are exposed to cyber bullying (van Rooij & van den Eijden, 2007; Peluchettea, Karl, Wood & Williams, 2015; Aricak & Ozbay, 2016), harassment (Reyns et al., 2011; Smoker & March, 2017), pornographic and violent content (Chisholm, 2006; Mitchell et al., 2005; Peterson & Densley 2017) and similar situations in virtual environments. In addition, research has shown that Internet users are likely to experience social loneliness and depression (Chen & Lin, 2015; Anderson et al., 2017), declining quality of life (Çelik & Odacı, 2013; Livingstone et al., 2017) academic failure (Dunbar et al., 2017; Yang & Tung, 2007), and certain different psychological problems (Ko, Yen, Yen, Chen & Chen, 2012; Wegmann et al., 2017).

Children use the Internet for a variety of reasons, such as chatting with their friends or people that they met online, playing games in the virtual environment, doing school assignments, watching web TV or creating their own web channels (Livingstone, 2003; Johnson, 2011; Horzum & Bektaş, 2014). Duerager and Livingstone (2012) have underlined the fact that parents have an important role in how their children use the Internet, which cannot be overlooked. How parents monitor, direct, inform, and guide their children when they use the Internet is of great importance for the children to be minimally affected by the potential hazards of the Internet environment (Duerager & Livingstone, 2012; Leung & Lee, 2012). Parents should not only monitor their children, but also listen to them and help them find solutions to the problems they face (Valcke, Bonte, Wever & Rots, 2010).

## Parenting Styles

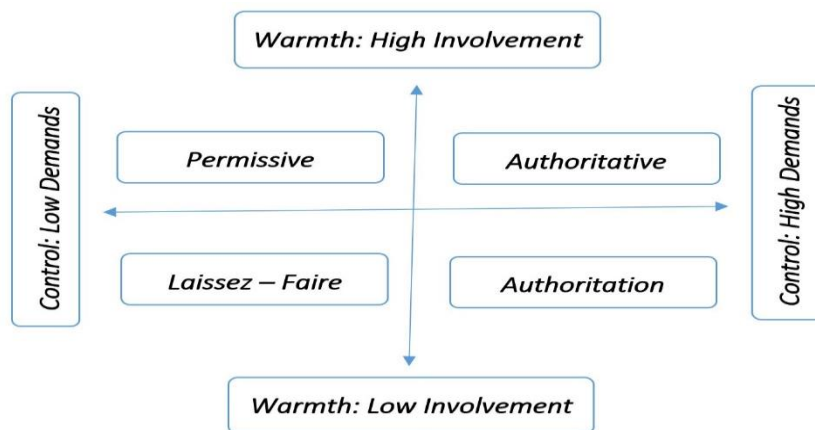
Family life, especially the life in the home environment, has a significant effect on the personal development of individuals. It has been explored through different variables in many studies that parents have an important role on the personal development of children (White & Klein, 2008; Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

In recent years, rapid developments in Internet technologies, especially in mobile technologies, have affected the family life undeniably. The fact that access to this technology has become easier, has made it easier for children and adolescents to face potential dangers and risks. This has also increased the responsibility of parents to protect their children from such dangers (Duerager & Livingstone, 2012; Valcke et al., 2010; Mikeska et al., 2017). Research has shown that parenting style is an important variable that affect children's use of the Internet (Valcke et al., 2010; Chou & Lee, 2017).

Parenting styles are generally expressed as the interaction of parents with their children in social life, and the actions and attitudes of parents towards exerting control over their children (Maccoby & Martin 1983; Baumrind 1991). Parenting styles have become an important issue in children's use of the Internet as it is in every area that deals with the social life. Studies have been carried out particularly on Internet access in every household or even in every personal technology (smart phone, tablet PC or laptop), the criteria that affect how time is spent on the Internet (Huang, Lu, Liu, You, Pan, Wei & Wang, 2009), whether family control is necessary (Shih, 2003; Wang, Bianchi, & Raley, 2005), and how the Internet use is shaped by parenting styles (Valcke, Bonte, De Wever, & Rots, 2010; Hsu, 2005). Such studies supported the importance of parenting styles.

Research on parenting styles have been influenced by Baurimd's (1971) research on substance users and their families. Parenting styles that were initially categorized into three as authoritarian, authoritative and permissive parenting styles were later separated into four after the permissive parenting style was divided into two and thus the laissez-faire parenting style was added. Valcke et al. (2010) has placed parenting styles on two dimensions; parental warmth and parental control. The relationship between parenting styles and these dimensions has been classified as high or low.

The high level of control indicates that the family controls the child's use of the Internet (time and content), while the low level of control indicates that the child's internet usage is not controlled. In Parental Warmth, if family supports their child when he/she is using the Internet means that the parental warmth level is high, otherwise it is low. Rooijj and van den Eijden (2007) prepared the "Internet parenting styles scale" to identify parenting styles. The original of this scale is in Dutch. It was adapted to English by Valcke, Bonte, Werer and Rots (2010) and to



**Figure 1.** Parenting styles (based on Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983)

Turkish by Ayas and Horzum (2013).

### **The Influence of Gender on Internet Parenting Styles**

The gender factor has significant effects on the internet use of children and adolescents. Parents may also be found to behave differently to their daughters and sons (Ayas & Horzum 2013). It has been revealed in many research studies that parenting styles can cause different effects on the Internet use of females and males (i.e. males are more inclined to use the Internet and consequently more exposed to dangers than females (Lau & Yuen 2013; Kabasakal 2015)). Many studies have reported that males, especially in lower age groups, are more exposed to bullying than females, and that they experience more addiction problems (Li, 2006; Chiou & Wan, 2006; Leung & Lee 2012a).

It has been found that, while fathers treat their sons more favorably, mothers choose daughters (Tucker, McHale & Crouter, 2003; Phares et al., 2009). Although there are some cultural differences, parents, especially fathers are more tolerant of their sons, while they have a more protectionist and authoritarian attitude towards their daughters. Many research findings show that male individuals are more likely to be problematic in their use of the Internet than females (Carbonell et al., 2012; Esen & Siyez, 2011; Frangos et al., 2010).

### **The Influence of Age on Internet Parenting Styles**

Children and adolescents at different ages also use the Internet in different ways. Both Internet use intentions and behaviors of children as well as attitudes of their families differ according to the children's age (Gutman et al., 2010; Piko & Balázs, 2012; Roche et al., 2008; Horzum, 2011; Deniz et al., 2016).

Milani et al. (2009) found that Internet users between the ages of 14 and 19 spent a large amount of time on the Internet and that these individuals encountered more problems when using the Internet. Attitudes and behaviors of parents also change according to children's age. For example, Özgür (2016) has found that parents behave more authoritatively towards their children until the ages of 9–10, they are more permissive between the ages of 11–12, while in older age groups, they leave their children alone and do not interfere too much (*Laissez-faire*).

Rosen, Cheever and Carrier (2008) have investigated the effects of parenting styles on the use of Myspace. They have stated that parenting styles vary with respect to student age, the authoritative and negligent parenting styles are predominant in general, but the permissive and negligent parenting styles stand out as the student ages.

Family styles differ for different age groups (Gutman et al., 2010; Horzum, 2011; Deniz et al., 2016). There are disagreements in the literature about the relation between Internet parenting styles and children's age. Therefore, this study aims to control the change of family style according to age.

Moreover, in the literature there is a gap which considers age and gender together in relation to internet parenting styles. Researches emphasize that parental control level is lower in boys than girls. However, there is lack of study on how this control changes at different ages. The analysis of age and gender together will allow to evaluate the change of parental warmth and parental control in the process.

This study tries to fill this gap and resolve disagreements by examining the parenting styles of families with respect to the age and the gender of their children at the same time. This study is considered to be important in terms of shaping future studies on families by understanding how their control and warmth vary according to age groups and genders.

To sum up; this study aims to answer following research questions:

1. Does parental control vary according to age and gender of the child?
2. Does parental warmth vary according to age and gender of the child?

## **Method**

The study was based on a quantitative cross-sectional survey design. The cross-sectional survey design is a model of which variables are measured instantly for once. In cross-sectional survey designs data is collected at one point in time in order to make inferences about a population.

## **Participants**

The participants of the study were randomly sampled from secondary and high school students of Sakarya province in Turkey. Printed forms of questionnaires were distributed to guidance counsellors of each school that were chosen randomly for the study. Then these forms were filled out by students under the teachers' supervision. In the study, a total of 2000 questionnaires were distributed, and data were obtained from 1839 participants. Of the students participating in the study, 991 (53.9%) were female, 791 (43%) were male. Of the participants, 90 (4.9%) were 10 years old; 321 (17.5%), 11 years old; 262 (14.2%), 12 years old; 216 (11.7%), 13 years old; 210 (11.4%), 14 years old; 219 (11.95), 15 years old; 246 (13.4%), 16 years old; and 219 (11.9%) were 17 years old. 56 participants didn't state their gender and age, and one participant didn't state his/her gender. Of the students, 409 (22.3%) were at the 5th grade; 263 (14.8%), 6th grade; 188 (10.5%), 7th grade; 224 (12.6%), 8th grade; 201 (11.3%), 9th grade; 260 (14.6%), 10th grade; 198 (11.1%), 11th grade; and 34 (1.9%) were at the 12th grade. 5 did not answer this question. Because the 12th-grade students were preparing for the university entrance exam, not many 12th grade students could be reached in the data collection stage. Of the students who participated in the study, 1238(69.5%) declared to have computers and 536 (30.1%) did not and 8 participants did not answer this question. Again, 1330 (74.5%) of the participants stated that they had Internet connections and 452 (25.2%) did not have Internet connections. When the students were asked about their ability to use the Internet, 74 (4.2%) stated that they were able to use the Internet very little; 147 (8.2%), little; 600 (33.7%), at a medium level; 491 (27.6%), well; and 435 (25.5%) stated that they could use the Internet at a very good level. 35 participants did not answer this question. When asked about their parents' status, 1594 (89.5%) of the students stated that they lived with both parents; 81 (4.5%), with their mothers; 31 (1.7%), with their fathers; and 43 (2.4%) stated that they lived with other relatives 33 participants did not answer this question.

## **Instruments**

In the study, the Internet parenting styles scale was used. In addition to this scale, the students were asked about their demographic characteristics, such as gender, age, grade, whether they had computers, whether they had Internet connection, the level of Internet use, family status and who they would ask for support when they experienced a problem on the Internet.

### *Internet Parenting Styles Scale*

The Internet Parenting Styles scale was developed by van Rooij and van den Eijnden (2007). The original of the scale is in Dutch. It was adapted to Turkish by Ayas and Horzum (2013) using the English version of the scale, which was adapted by Valcke, Bonte, Werer and Rots (2010). The scale has 25 items with 5-point Likert type ratings. It consists of two factors. The "parental control" factor is made up of 11 items and the "parental warmth" factor, 14 items. Factor scores are calculated by taking the sum of the items in the factors (Ayas & Horzum, 2013; Horzum & Bektaş, 2014). Cronbach's alpha was 0.86 for the parental control factor, and 0.92 for the parental warmth factor.

This scale can be utilized in two different ways. First, score for parental control and warmth dimensions is calculated by totaling the responses to the Likert style item. The second way, which is preferred in the original study, consists of a two dimensional continuous structure with parental control and parental warmth (Valcke et al., 2010; Horzum & Bektaş, 2014). In this study, two dimensional continuous structures were preferred in order to see the effect of age and gender.

### **Procedure and data analysis**

Two-way ANOVAs were run to determine the relationships and differences between the variables. These analyses were carried out using IBM SPSS 20.

### **Result**

The students scored between 11 and 55 in the control dimension of the Internet parenting styles, and the mean control score (mean  $\pm$  SD) was  $27.58 \pm 10.29$ . They scored between 14 and 70 in the warmth dimension, and the mean warmth score (mean  $\pm$  SD) was found as  $42.66 \pm 14.99$ . In the study, two two-way ANOVA analyses were performed separately for the control and warmth dimensions.

### **Findings on Parental Control**

Descriptive statistics of the participants regarding parental control are presented in Table 1 according to gender and age.

**Table 1. Descriptive statistics of the participants regarding parental control according to gender and age.**

		Parental control scores								
Age		10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Female	n	56	170	131	80	79	137	184	154	991
	$\bar{X}$	34.29	34.58	31.11	31.36	24.60	25.15	25.42	22.93	28.23
	SD	9.72	8.92	8.83	9.23	7.91	10.18	10.08	9.83	10.39
Male	n	34	151	131	136	131	82	61	65	791
	$\bar{X}$	31.62	34.25	27.72	26.23	24.60	23.82	20.33	19.77	26.73
	SD	10.09	9.53	9.53	8.82	8.24	9.25	7.22	9.88	10.12
Total	n	90	321	262	216	210	219	245	219	1782
	$\bar{X}$	33.28	34.43	29.41	28.12	24.60	24.65	24.15	21.99	27.57
	SD	9.89	9.20	9.32	9.29	8.10	9.84	9.69	9.93	10.29



A general linear model with the parental control score as the dependent variable and age and gender as the fixed factors was established and tested. There was a significant influence of age and gender on the parental control (Table 2).

**Table 2. General linear model with age and gender as the fixed factors and parental control scores as the dependent variable.**

	df	F	p	$\eta^2$
Corrected model	15	28.111	.000	.193
Intercept	1	12459.082	.000	.876
Gender	1	28.928	.000	.016
Age	7	55.404	.000	.180
Gender * age	7	2.461	.016	.010
Error	1766			
Total	1782			

As a result of the analysis, it was found that there was a significant difference according to gender ( $p < .05$ ). Although the difference was significant, the effect size was low. When the source of the difference was examined, it was found that the parents exerted more control over the Internet use of their female children (mean  $\pm$  SD) ( $28.23 \pm 10.39$ ) than that of their male children (mean  $\pm$  SD) ( $26.73 \pm 10.12$ ). Moreover, it was found that there was a statistically significant difference between the parental control of children's Internet use according to the age groups of the participants ( $p < .05$ ). In terms of the age variable, the statistical difference was significant as well as having a high effect size. This can be interpreted as that age is a more significant determinant of parental control. When the source of the difference was examined, it was found that the parents of 10 (mean  $\pm$  SD) ( $33.28 \pm 9.89$ ) and 11 (mean  $\pm$  SD) ( $34.43 \pm 9.20$ ) year-old children exerted more control over the Internet use of their children than that of older children. In addition, the parents of 12 (mean  $\pm$  SD) ( $29.41 \pm 9.32$ ) and 13 (mean  $\pm$  SD) ( $28.12 \pm 9.29$ ) year-old children exerted more control over the Internet use of their children than that of high school children. These findings suggest that the parents of middle-school-age children exerted more control over the Internet use than the parents of high-school-age children, and that this occurred most often in the first two years of middle school.

There was also a statistically significant interaction effect of age and gender on the scores of parental control over the Internet use ( $p < .05$ ). Although the difference was significant, the effect size was low. The differences based on gender for every age group was examined using the Bonferroni multiple comparison test, and the results are presented in Table 3.

**Table 3. Parental control scores with respect to gender and age groups, with significant gender differences.**

Age	Gender	$\bar{X}$ Difference	SD	p
12	Female-Male	3.39	1.15	.003*
13	Female-Male	5.14	1.31	.000*
16	Female-Male	5.09	1.37	.000*
17	Female-Male	3.16	1.37	.022*

Note: \*= $p < .05$ .

Considering Table 3, there were significant differences between males and females at the age of 12, 13, 16 and 17. In the other age groups, the differences were not significant. In all groups with significant differences, girls were found to have more control over their use of the Internet by their parents than their male counterparts. In other age groups (these age groups correspond to the two years at the beginning of secondary school and high school), girls and boys were monitored by their parents in terms of Internet use in a similar way.

The differences based on age for every gender was examined using the Bonferroni multiple comparison test, and the results are presented in Table 4.

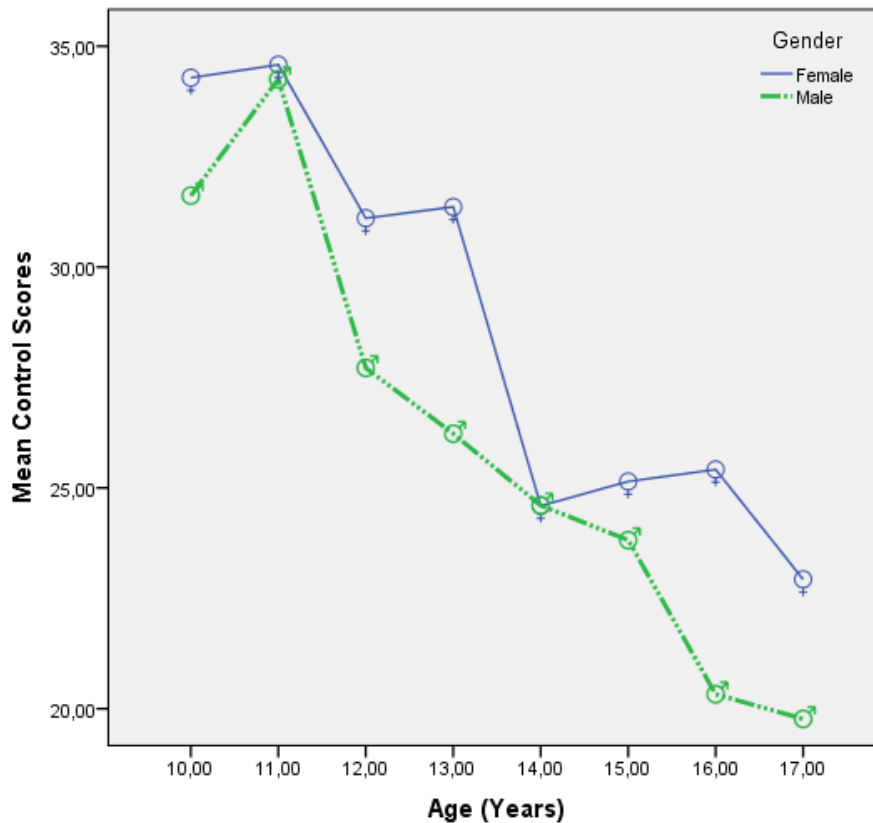
**Table 4. Parental control scores with respect to age and gender, with significant age differences.**

Female				Male			
Ages	$\bar{X}_D$	SD	p	Ages	$\bar{X}_D$	SD	p
10-14	9.69	1.62	.000*	10-14	7.02	1.79	.003*
10-15	9.14	1.47	.000*	10-15	7.80	1.89	.001*
10-16	8.87	1.42	.000*	10-16	11.29	1.99	.000*
10-17	11.36	1.45	.000*	10-17	11.85	1.97	.000*
11-14	9.99	1.26	.000*	11-12	6.53	1.11	.000*
11-15	9.44	1.07	.000*	11-13	8.02	1.10	.000*
11-16	9.16	0.99	.000*	11-14	9.65	1.11	.000*
11-17	11.65	1.03	.000*	11-15	10.44	1.27	.000*
12-14	6.51	1.32	.000*	11-16	13.92	1.41	.000*
12-15	5.96	1.14	.000*	11-17	14.48	1.38	.000*
12-16	5.69	1.06	.000*	12-16	7.39	1.44	.000*
12-17	8.18	1.10	.000*	12-17	7.95	1.41	.000*
13-14	6.77	1.47	.000*	13-16	5.90	1.43	.001*
13-15	6.22	1.31	.000*	13-17	6.46	1.40	.000*
13-16	5.94	1.24	.000*	14-17	4.83	1.41	.017*
13-17	8.43	1.28	.000*				

Note: \*= $p < .05$ , D= Difference.

Considering Table 4, the high level of control exerted by parents over the Internet use of girls at ages 10, 11, 12, and 13, which are the middle school age group, drops compared to the age range of high school education. There was a high level of control exerted by parents over the Internet use of males at ages 10 and 11. This situation continued to decline with age. In males, age 17 was the age with the lowest parental control.

When the significance of the interaction effect of age and gender on the control dimension of the Internet parenting styles in Figure 1 was examined, it was found that there was a similar control exerted by parents over the males and females aged 11 and 14, supporting the above findings. Other than that, the highest control was at the age of 11. The lowest control was at the age of 17 in both groups. The parental control in girls was higher than in boys in all age ranges. While there was a sharp drop in control in girls between 13 and 14 years of age in middle school and high school education, it was observed that there was a regular decrease in parental control in males depending on age.



**Figure 2. Parental control scores according to age and gender.**

### **Findings on Parental Warmth**

Descriptive statistics of the participants regarding parental warmth are presented in Table 5 according to gender and age.

**Table 5. Descriptive statistics of parental warmth of the participants according to gender and age.**

		Parental warmth scores								
Age		10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Female	n	56	170	131	80	79	137	184	154	991
	$\bar{X}$	55.04	53.45	50.08	50.28	43.00	37.81	40.12	36.92	44.80
	SD	12.13	10.64	12.20	11.04	12.55	14.30	14.73	13.92	14.60
Male	n	34	151	131	136	131	82	61	65	791
	$\bar{X}$	47.77	50.29	41.99	38.66	35.70	33.93	31.75	31.20	39.70
	SD	13.80	13.16	14.62	12.93	13.20	13.46	12.85	15.48	15.03
Total	n	90	321	262	216	210	219	245	219	1782
	$\bar{X}$	52.29	51.96	46.03	42.96	38.45	36.36	38.04	35.22	42.53
	SD	13.19	11.98	14.04	13.47	13.41	14.09	14.71	14.60	15.00

A general linear model with the parental warmth score as the dependent variable and age and gender as the fixed factors was established and tested. There was a significant influence of age and gender on parental warmth (Table 6).

**Table 6. General linear model with age and gender as the fixed factors and parental warmth scores as the dependent variable.**

	df	F	p	$\eta^2$
Corrected model	15	34.077	.000	.224
Intercept	1	14638.288	.000	.892
Gender	1	97.694	.000	.052
Age	7	57.350	.000	.185
Gender * age	7	2,393	.019	.009
Error	1766			
Total	1782			

As a result of the analysis, it was found that parental warmth scores of the parents of the students who participated in the study had significant differences according to gender ( $p < .05$ ). Although the difference was significant, the effect size was low. When the source of the difference was examined, it was found that the parents were showed stronger parental warmth towards Internet use of their female children (mean  $\pm$  SE) ( $44.80 \pm 14.60$ ) than that of male children (mean  $\pm$  SD) ( $39.70 \pm 15.03$ ). Moreover, it was found that there was a statistically significant difference between the parental warmth of parents about their children's Internet use according to the age groups of the participants ( $p < .05$ ).

In terms of the age variable, the statistical difference was significant as well as having a high effect size. This can be interpreted as that age is a more significant determinant of the parental warmth variable. When the source of the difference was examined, it was found that the parents were more supportive of (showed a stronger parental warmth towards) Internet use of their 10 (mean  $\pm$  SD) (52.29  $\pm$  13.19) and 11 (mean  $\pm$  SD) (51.96  $\pm$  11.98) year-old children than that of older children. In addition, the parents of 12 (mean  $\pm$  SD) (46.03  $\pm$  14.04) and 13 (mean  $\pm$  SD) (42.96  $\pm$  13.47) year-old children supported the Internet use of their children more than that of high school children. These findings suggest that the parents of middle-school-age children supported the Internet use more than the parents of high-school-age children, and that this occurred most often in the first two years of middle school.

There was also a statistically significant interaction effect of age and gender on the scores of parental support of the Internet use ( $p < .05$ ). Although the difference was significant, the effect size was low. The differences based on gender for every age group was examined using the Bonferroni multiple comparison test, and the results are presented in Table 7.

**Table 7. Parental warmth scores with respect to gender and age groups, with significant gender differences.**

Age	Gender	$\bar{X}$ Difference	SD	p
10	Female-Male	7.27	2.89	.012*
11	Female-Male	3.16	1.48	.034*
12	Female-Male	8.08	1.64	.000*
13	Female-Male	11.61	1.87	.000*
14	Female-Male	7.30	1.89	.000*
15	Female-Male	3.88	1.85	.036*
16	Female-Male	8.37	1.96	.000*
17	Female-Male	5.72	1.96	.004*

Note: \*= $p < .05$ .

Considering Table 7, there were significant differences between males and females in all age groups. In all groups with significant differences, girls were found to have more support for their use of the Internet by their parents than their male counterparts. The differences based on age for every gender was examined using the Bonferroni multiple comparison test, and the results are presented in Table 8.

Considering Table 8, the high level of support by parents for the Internet use of girls at ages 10, 11, 12, and 13, which are the middle school age group, increases compared to the age range of high school education. There was a high level of support by parents for the Internet use of males at the age 11. This situation continued to decline with age. In males, age 17 was the age with the lowest parental warmth.

When the significance of the interaction effect of age and gender on the control dimension of the Internet parenting styles in Figure 1 was examined, it was found that females had the highest parental warmth score at the age of 10, whereas males had it at the age of 11, supporting the above findings. While the scores in the age range of 10 to 13 were close to each other, there was a sharp decline after 13 years of age, at age 14 and 15. That is, the support of families for the Internet of their female children was significantly reduced at the age of 14,

which is the beginning of high school. In males, it was observed that there was a decrease in parental warmth steadily after age 11 according to age. Therefore, it is seen that the parental warmth in females was higher than males in all age ranges.

**Table 8. Parental warmth scores with respect to age and gender, with significant age differences.**

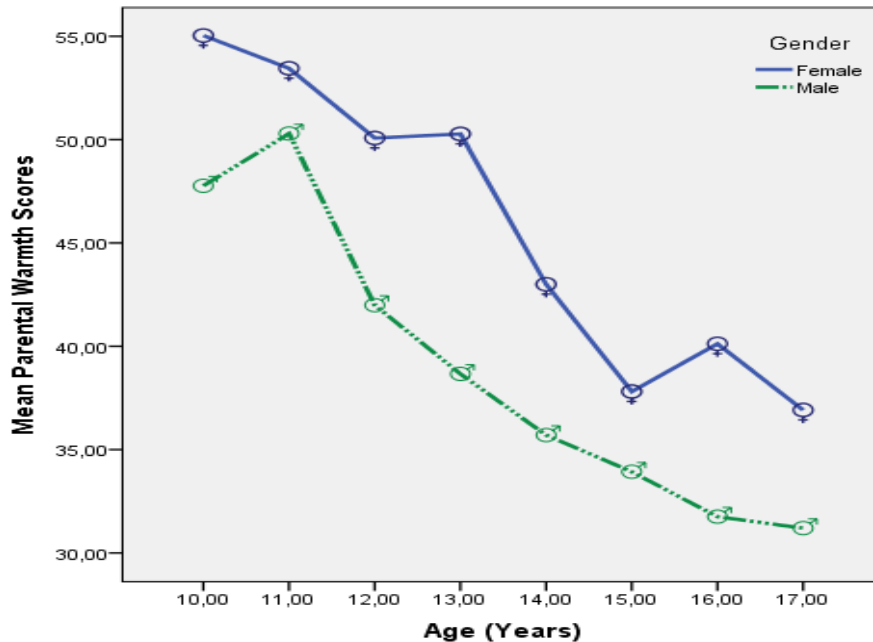
Female				Male			
Age	$\bar{X}_D$	SD	p	Age	$\bar{X}_D$	SD	p
10–14	12.04	2.31	.000*	10–13	9.10	2.54	.010*
10–15	17.23	2.10	.000*	10–14	12.06	2.55	.000*
10–16	14.92	2.02	.000*	10–15	13.84	2.71	.000*
10–17	18.12	2.07	.000*	10–16	16.01	2.84	.000*
11–14	10.45	1.81	.000*	10–17	16.57	2.81	.000*
11–15	15.64	1.52	.000*	11–12	8.30	1.58	.000*
11–16	13.33	1.41	.000*	11–13	11.63	1.57	.000*
11–17	16.53	1.48	.000*	11–14	14.59	1.58	.000*
12–14	7.08	1.89	.005*	11–15	16.37	1.82	.000*
12–15	12.27	1.62	.000*	11–16	18.54	2.01	.000*
12–16	9.96	1.52	.000*	11–17	19.09	1.97	.000*
12–17	13.16	1.58	.000*	12–14	6.29	1.64	.004*
13–14	7.28	2.10	.016*	12–15	8.07	1.87	.000*
13–15	12.47	1.87	.000*	12–16	10.24	2.06	.000*
13–16	10.16	1.78	.000*	12–17	10.79	2.01	.000*
13–17	13.36	1.83	.000*	13–16	6.91	2.04	.021*
				13–17	7.46	2.00	.006*

Note: \*= $p < .05$ , D= Difference.

## Discussion

Considering the Internet parenting styles, it was seen that parental control and parental warmth were high in both females and males in the 10–11 age group. This shows that families maintained high levels of control and warmth with regard to the Internet at younger ages, and that this situation continued to diminish in both males and females in later ages. This finding is consistent with current literature. The studies of Valcke, Bonte, De Wever and Rots (2010), Deniz, Horzum, Ayas and Koç (2016), and Özgür (2016), have foregrounded the fact that as age decreases and grade level increases, the autocratic parenting style decreases — that is, the control diminishes. Mitchell, Finkelhor and Wolak (2005) have stated that filtering software are widely used in younger children, while Wang, Bianchi, and Raley (2005) have stated that a relatively higher level of parental monitoring is in effect. Rosen, Cheever and Carrier (2008)

have argued that in young children, families limit the use of the Internet and use monitoring software.



**Figure 3. Parental warmth scores according to age and gender.**

Considering gender, in males, parental control and parental warmth with regard to the Internet was seen to decline substantially at the age of 12. This demonstrates that families reduced the level of control over and support for the Internet use of their male children at and after age 12. Hartzum and Bektaş (2014) also have shown that the families of 5th grade students have less autocratic parenting style. This presents proof that after the age of 12, families reduce the level of control over and support for the Internet use. The reason why this happens can be seen in the fact that computers are seen as a toy for boys and that boys have more opportunities to use computers in Internet cafés (Horzum, 2011).

In females, parental control and warmth for the use of Internet decline substantially at the age of 14. Moreover, when compared to males, this decline occurs two years far ahead. In the study of Deniz, Horzum, Ayas and Koç (2016), Internet parenting styles and general parenting styles were found to be related. This shows that how families approach to their children in general applies to how they approach to their children's use of the Internet. In this respect, In Turkey, families keep warmth and control higher in females; in males, this situation is less than in females (Deniz, Horzum, Ayas & Koç, 2016) and it appears that there is also a similar trend with respect to the Internet.

Another one of the important findings of the study is the relationship between age and control dimensions of parenting styles. When we look at Figure 1 in the findings section, it is seen that as the age increases, the averages of the parenting control decrease. These declines with certain breakpoints are consistent with previous research. It is seen that in studies dealing with the relationship between problem behaviors (smoking, alcohol and substance use) and parental control, parental control decreases as age increases (Gutman et al., 2010; Piko and

Balázs, 2012; Roche et al., 2008). Similarly, when studies of Internet use behaviors are examined, it is seen that parental control decreases with age (Alvarez, Torres, Rodrigez, Padilla & Rodrigo, 2013; Özgür, 2016; Rosen, Cheever, & Carrier, 2008; Valcke et al., 2010). This may indicate that parents think their children have more information about the Internet as they age and that they can protect themselves against the threats that may come from the Internet (Wang, Bianchi & Raley, 2005).

When the findings on warmth — the other dimension of the parenting styles — and Figure 2 are examined, it is seen that students' perception of the parental warmth decreases as they age as it is in the control dimension. As children age, a decrease in their communication with their parents may be one of the causes of reduced perceived warmth. In a study by Livingstone et al. (2017), it was revealed that parents exhibited permissive attitudes rather than restrictive interventions as their children's digital skills improved. In other words, children who are left alone are less aware of parental warmth.

### **Limitations and Suggestions**

A number of limitations can be listed for this study. In the study, the data were only collected from children. Only the data gathered from children have the quality to show the Internet parenting style they perceive. In subsequent studies, a similar study can be carried out by collecting data on the Internet parenting styles of families themselves. Moreover, data can be gathered from elementary school and kindergarten level (the range of 3–9 years), and studies related to parental control over and support for the Internet in that age group can be carried out. Cultural comparisons can also be made by collecting data from different countries at a similar age range.

Another limitation of the study is the use of a scale as a data collection instrument. In order to improve the validity of collected data, data on Internet parenting styles can be collected from families and children. Additionally, the validity of the data can be improved by collecting data through software applications for children's Internet use.

Based on the results of this study parents can be advised to be more involved with their daughters around age 14, and with their sons around age 12. Because as it can be seen from findings, children at those ages and genders perceive parental control and parental warmth substantially less. Also parents can apply internet parenting styles questionnaire themselves and be informed about their internet parenting styles and precautions accordingly.

In this study, parental control and warmth with regard to the Internet were examined according to age and gender of children. Future studies can be carried out on variables such as Internet use experiences of parents and children, Internet and technology ownership of parents and children, marital status of parents, and whether they work or not.

### **Conclusion**

In conclusion, it was found that parental control and parental warmth with regard to the Internet was higher in females than in males. Moreover, the study revealed that parental control and warmth with regard to the Internet decreased at a younger age in males. In this respect, the study shows that males may be exposed to adverse effects of the Internet (such as Internet and game addiction, and cyber bullying) at younger ages.



## References

- Alvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67(2013), 69-78.
- Aricak, O. T., & Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55(A), 278e285. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015>.
- Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and Problematic Internet Use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). Internet addiction and Internet parental style of primary school students. *Turkish Psychological Counselling and Guidance Journal*, 39(4), 46-57.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Chen, S. K., & Lin, S. S. (2016). A latent growth curve analysis of initial depression level and changing rate as predictors of problematic Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 54, 380-387.
- Chiou, W.-B., & Wan, C.-S. (2006). Sexual self-disclosure in cyberspace among Taiwanese adolescents: Gender differences and the interplay of cyberspace and real life. *CyberPsychology & Behavior*, 9(1), 46-53.
- Chisholm, J. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Cyberspacebullying*, 1087, 74e89
- Chou, C., & Lee, Y. H. (2017). The moderating effects of internet parenting styles on the relationship between Internet parenting behavior, Internet expectancy, and Internet addiction tendency. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(3-4), 137-146.
- Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2013). The relationship between problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 505-508.
- Deniz, M., Horzum, M. B., Ayas, T., & Koç, M. (2016). An Examination of Elementary School Students' Parental Style and Parental Internet Style with Respect to Various Variables. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 879-892.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). How can parents support children's internet safety? Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety%20lsero%29.pdf>
- Dunbar, D., Proeve, M., & Roberts, R. (2017). Problematic internet usage self-regulation dilemmas: Effects of presentation format on perceived value of behavior. *Computers in Human Behavior*, 70, 453-459.
- Gutman, L. M., Eccles, J. S., Opeck, S., & Malachuk, O. (2010). The influence of family relations on trajectories of cigarette and alcohol use from early to late adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 119-128.
- Huang, R. L., Lu, Z., Liu, J. J., You, Y. M., Pan, Z. Q., Wei, Z., ... & Wang, Z. Z. (2009). Features and predictors of problematic internet use in Chinese college students. *Behaviour & Information Technology*, 28(5), 485-490.
- Hsu, Y. H. (2005). A study on the network usage and network literacy of fifth and sixth graders in remote areas of taipei county. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.

- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M. B., & Bektas, M. (2014). Examining the internet use aim and internet parental style of primary school students in terms of various variables. *Croatian Journal of Education*, 16(3), 745-778.
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. S., & Chen, C. C. (2012). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: a review of the literature. *European Psychiatry*, 27(1), 1e8.
- Lau, W. W., & Yuen, A. H. (2016). The relative importance of paternal and maternal parenting as predictors of adolescents' home Internet use and usage. *Computers & Education*, 102, 224-233.
- Lau, W. W., & Yuen, A. H. (2013). Adolescents' risky online behaviours: The influence of gender, religion, and parenting style. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2690-2696.
- Leung, L., & Lee, P. S. N. (2012a). Impact of internet literacy, internet addiction symptoms, and internet activities on academic performance. *Social Science Computer Review*, 30(4), 403-418.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*/Paul H. Mussen, editor.
- Mikeska, J., Harrison, R. L., & Carlson, L. (2017). A meta-analysis of parental style and consumer socialization of children. *Journal of Consumer Psychology*, 27(2), 245-256.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2005). Protecting youth online: Family use of filtering and blocking software. *Child abuse & neglect*, 29(7), 753-765.
- Özgür, H. (2016). The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 60, 411-424.
- Peluchette, J. V., Karl, K., Wood, C., & Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424-435.
- Peterson, J., & Densley, J. (2017). Cyber violence: What do we know and where do we go from here? *Aggression and violent behavior*, 34, 193-200.
- Phares, V., Fields, S., & Kamboukos, D. (2009). Fathers' and mothers' involvement with their adolescents. *Journal of child and family studies*, 18(1), 1-9.
- Piko, Bettina F.; Balázs, Máté Á. (2012): Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. In *Addictive behaviors* 37 (3), pp. 353-356. DOI: 10.1016/j.addbeh.2011.11.022.
- Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2011). Being pursued online: Applying cyberlifestyle-routine activities theory to cyberstalking victimization. *Criminal justice and behavior*, 38(11), 1149-1169.
- Roche, K. M., Ahmed, S., & Blum, R. W. (2008). Enduring consequences of parenting for risk behaviors from adolescence into early adulthood. *Social Science & Medicine*, 66, 2023-2034.
- Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2008). The association of parenting style and child age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471.
- Shih, S. R. (2003). Network characteristics of the virtual world and its influence on the young. *Student Counseling Bimonthly*, 89, 80-89
- Smoker, M., & March, E. (2017). Predicting perpetration of intimate partner cyberstalking: Gender and the Dark Tetrad. *Computers in Human Behavior*, 72, 390-396.

- Tripp, L. M., & Herr-Stephenson, R. (2009). Making access meaningful: Latino young people using digital media at home and at school. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1190e1207.
- Tucker, C. J., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2003). Dimensions of Mothers' and Fathers' Differential Treatment of Siblings: Links with Adolescents' Sex-Typed Personal Qualities. *Family Relations*, 52(1), 82-89.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
- Van Rooij, T., & Van den Eijnden, R. J. J. M. (2007). *Monitor Internet en Jongeren 2006 en 2007: Ontwikkelingen in internetgebruik en de rol van opvoeding*. Rotterdam: IVO.
- Yang, S. C., & Tung, C. J. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 79-96.
- Wang, R., Bianchi, S. M., & Raley, S. B. (2005). Teenagers' Internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1249-1258.
- Wegmann, E., Oberst, U., Stodt, B., & Brand, M. (2017). Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports*, 5, 33-42.
- White, J. M., & Klein, D. M. (2008). *Family theories* (3rd ed ed.). Los Angeles: Sage Publications.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Günümüzde teknoloji ve internetteki hızlı gelişme ve büyük orandaki kullanımı nedeniyle bu teknolojilerin topluları nasıl etkiledikleri çeşitli açılardan birçok araştırmanın konusu olmuştur. İnternet teknolojilerinin günümüz dünyasına sunduğu birçok avantaj ve fırsatlar bulunmaktadır. Literatürdeki birçok çalışmada internetin kullanıcılara bilgiye erişim kolaylığı, hızlı ve kaliteli iletişim olanakları, çevrimiçi eğitim alma fırsatları, eğlenmek amaçlı kullanım olanakları sunduğu belirtilmektedir (Johnson, 2010; Ihmeideh & Shawareb, 2014; Austin & Reed, 1999). Hatta internet kullanımının çocukların sosyal ve zihinsel gelişimine katkı sağladığını (Greenfield & Yan, 2006) ve görsel zekâlarının geliştirdiğini (DeBell & Chapman, 2006) ortaya koyan akademik çalışmalar da olmuştur.

Araştırmalar çocukların internet kullanımını etkileyen birçok farklı değişkenden önemli bir tanesinin de aile tutumunun (parenting style), olduğunu göstermektedir (Valcke et al., 2010, Chou & Lee, 2017). Aile tutumu, genel olarak sosyal yaşantı içerisinde ebeveynlerin çocuk ile olan etkileşimi, çocuğun kontrolüne yönelik ebeveynlerin eylem ve tutumları olarak ifade edilmektedir (Maccoby ve Martin 1983; Baumrind 1991). Ailelerin tutumu sosyal yaşamı ilgilendiren her alanda olduğu gibi internetin kullanımında da önemli bir unsur haline gelmiştir. Özellikle internet teknolojilerinin gelişimi artık her hane hatta her bireyin kişisel teknolojik araçlardan (akıllı telefon, tablet bilgisayar, dizüstü bilgisayar v.b.) internet erişim olanağının bulunması, internette geçirilen bu zamanın hangi kriterlerden etkilendiği (Huang, Lu, Liu, You, Pan, Wei, & Wang, 2009), aile denetimine gerekli olup olmadığı (Shih, 2003; Wang, Bianchi, & Raley, 2005) ve aile tutumuyla nasıl şekillendiği (Valcke, Bonte, De Wever, & Rots, 2010; Hsu, 2005) üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu durum internet aile tutumunu ön plana çıkarmıştır.

Literatür incelendiğinde 9-17 yaş aralığında çocuğu bulunan ailelerin internet aile tutumlarının çocuklarının yaş ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini inceleyen bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Ailelerin çocuklarının yaş ve cinsiyetlerine göre aile internet tutumlarının incelenmesi hangi yaş grubu ve cinsiyete göre kontrol ve yakınlığı değiştiğinin görülerek ailelere yönelik yapılacak çalışmaların şekillendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel araştırma yöntemi temel alınmıştır. Kesitsel çalışma yöntemi değişkenlerin bir kerede anında ölçüldüğü bir yöntemdir.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları ortaokul ve lise öğrencilerinden rastgele örneklenmiştir. Araştırmada toplam 2000 kişiye ölçek formu gönderilmiş, 1839'undan veri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 991'i (53.9%) kadın, 791'i (43%) erkektir ve 57 kişi cinsiyetini doldurmamıştır. Katılımcılardan 90'ı (4.9%) on, 321'i (17.5%) on bir, 262'si (14.2%) on iki, 216'sı (11.7%) on üç, 210'u (11.4%) on dört, 219'u (11.9%) on beş, 246'sı (13.4%) on altı ve 219'u (11.9%) on yedi yaşındadır. Öğrencilerden 56'sı yaş bilgisini doldurmamıştır. Öğrencilerden 409'si (22.3%) beşinci, 263'i (14.8%) altıncı, 188'ü (10.5%) yedinci, 224'si

(12.6%) sekizinci, 201'si (11.3%) dokuzuncu, 260'i (14.6%) onuncu, 198'ü (11.1%) on birinci ve 34'ü (1.9%) on ikinci sınıf öğrencisidir. 5 kişi ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır. On ikinci sınıf öğrencileri üniversite sınavına hazırlanmalarından veri toplama aşamasında çok fazla 12. sınıf öğrencisine ulaşamamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 1238'inin (69.5%) bilgisayarlarının olduğunu, 536'si (30.1%) bilgisayarlarının olmadığını ifade etmiştir. Yine katılımcılardan 1330'u (74.5%) internet bağlantılarının olduğunu, 452'i (25.2%) internet bağlantılarının olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilere internet kullanım düzeyleri sorulduğunda öğrencilerden 74'ü (4.2%) çok az, 147'si (8.2%) az, 600'i (33.7%) orta, 491'i (27.6%) iyi ve 435'ü (25.5%) çok iyi düzeyde internet kullanabildiğini ifade etmiştir. Öğrencilere ailelerinin durumları sorulduğunda öğrencilerden 1594'ünün (89.5%) anne ve babanın birlikte olduğunu, 81'si (4.5%) annesiyle, 31'i (1.7%) babasıyla ve 43'ü (2.4%) diğer akrabalarıyla yaşadıklarını ifade etmiştir. 33 kişi ise bu soruya cevap vermemiştir.

### **Veri toplama Araçları**

Araştırmada internet aile tutumu ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğe ek olarak öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek üzere cinsiyet, yaş, sınıf, bilgisayarın olup olmadığı, internet bağlantısının olup olmadığı, internet kullanım düzeyi, ailesinin durumu ve internetle ilgili bir problemle karşılaştıklarında kimden yardım aldıkları ile ilgili bilgiler sorulmuştur.

### **İnternet Aile Tutumu Ölçeği**

İnternet aile tutumu ölçeği van Rooij ve van den Eijden (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali Felemenkçe iken, Valcke, Bonte, De Wever ve Rots (2010) tarafından yapılan İngilizceye çevrilmiş Ayas ve Horzum (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 25 madde 5'li Likert tipi derecelemeye sahiptir. Ölçek iki faktörden oluşmaktadır. "Aile Kontrolü" faktörü 11 ve "Aile Yakınlığı" faktörü 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan iki faktörde yer alan maddeler toplanarak faktörlere ait toplam puanlar üzerinden işlem yapılabilmektedir. Ayas ve Horzum (2013) ve Horzum ve Bektaş (2014)' in çalışmalarında Cronbach's  $\alpha$  değerinin aile kontrolü için 0.86, ve aile yakınlığı için 0.92 olduğu görülmektedir.

### **Veri analizi**

Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişki ve farklılıkları belirlemek için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 20 ile gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular, Sonuç ve Tartışma**

İnternet aile tutumu incelendiğinde aile kontrolünün ve aile yakınlığının hem kızlarda hem de erkeklerde 10-11 yaş grubunda yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ailelerin daha küçük yaşlarda internet kontrolü ve yakınlığını yüksek düzeyde tuttuğu ve bulgular incelendiğinde ilerleyen yaşlarda hem kızlarda hem de erkeklerde bu durumun azalarak devam ettiğini göstermektedir. Bu bulgu literatürdeki mevcut çalışmalarla tutarlıdır. Valcke, Bonte, De Wever, and Rots (2010), Deniz, Horzum, Ayas ve Koç'un (2016) ve Özgür'ün (2016) yaptığı çalışmalarda yaş azaldıkça ve sınıf seviyesi arttıkça denetimin yüksek olduğu otokratik aile tutumunun azaldığı yani kontrolün azaldığına yönelik bulgular ön plana çıkmaktadır. Mitchell, Finkelhor ve Wolak (2005) küçük yaşlardaki çocuklarda filtreleme yazılımları kullanılırken, Wang, Bianchi, ve Raley (2005) daha büyük yaşlarda aile kontrolünün takip etme şeklinde olduğunu ifade etmektedirler. Rosen, Cheever ve Carrier (2008) küçük yaşlardaki çocuklarda

ailelerin internet kullanımına sınır koydukları ve izleme yazılımlarını kullandıklarını ifade etmektedir.

Cinsiyete göre erkeklerde internet aile kontrolünün ve yakınlığının 12 yaşında ciddi bir düşüş yaşadığı görülmektedir. Bu durum ailelerin 12 yaş ve sonrasında erkek çocuklarındaki internet kontrollerini ve yakınlığını azalttıklarını göstermektedir. Horzum ve Bektaş (2014) çalışmasında benzer şekilde 5. Sınıf öğrencilerinin ailelerinin daha az otokratik aile tutumuna sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum 12 yaşından sonra ailelerin internet kontrolünü ve yakınlığını azalttığına yönelik kanıt sunmaktadır. Erkeklerde 12 yaşında internet aile kontrolünün ve yakınlığının azalmasının nedeni olarak bilgisayarların erkek oyuncağı olarak görülmesi ve erkek çocukların internet kafelerde bilgisayar kullanabilme olanağının daha fazla olması görülebilir (Horzum 2011).

Kızlarda ise aile internet kontrolü ve yakınlığı 14 yaşında ciddi bir düşüş gerçekleşmektedir. Ayrıca erkeklerle kıyaslandığında internet kontroldeki ve yakınlığındaki düşüş 2 yaş gecikmeli gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu Türkiye'deki ailelerin internet aile kontrolünde ve yakınlığında yaşa göre kızların daha fazla kontrol edildiği ve daha fazla yakınlık gösterildiği bulgusu ile tutarlıdır. Deniz, Horzum, Ayas ve Koç'un (2016) çalışmasında internet aile tutumu ile genel aile tutumunun ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu durum ailelerin genel anlamda çocuklarda yaklaşımının internette de benzer şekilde olduğunu gösterecek niteliktedir. Bu yönüyle Türkiye'de aileler kızları konusunda yakınlığı ve kontrolü daha yüksek tutarken erkek çocuklarında bu durum kızlara göre daha az gerçekleşmektedir (Deniz, Horzum, Ayas ve Koç, 2016) ve internet kullanımı konusunda da benzer bir eğilimin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından bir tanesi de yaş ile aile tutumunun kontrol boyutu arasındaki ilişkidir. Bulgular bölümündeki Şekil 1 incelendiğinde yaş arttıkça, kontrol ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Bazı kırılma noktaları bulunan bu düşüşler önceki araştırmalar ile uyumludur. Problemlili davranışlar (sigara, alkol v.b. madde kullanımı) ve aile kontrolü arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalarda yaş arttıkça aile kontrolünün azaldığı görülmektedir (Gutman vd., 2010; Piko ve Balázs, 2012; Roche vd., 2008). Benzer şekilde internet kullanımı davranışlarının incelendiği çalışmalarda da yaş ile beraber aile kontrolünün azaldığı görülmektedir (Alvarez, Torres, Rodríguez, Padilla ve Rodrigo; 2013; Özgür, 2016; Rosen, Cheever, ve Carrier, 2008; Valcke vd., 2010) Bu durum ebeveynlerin, çocukların yaşları ilerledikçe internet hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını ve bu sebeple internetten gelebilecek tehlikelere karşı kendilerini koruyabileceklerini düşünmeleri gösterilebilir (Wang, Bianchi ve Raley, 2005).

Aile tutumunun diğer boyutu yakınlık hakkında elde edilen bulgular ve Şekil 2 incelendiğinde, kontrol boyutunda olduğu gibi yaş ilerledikçe öğrencilerin aile yakınlığı algılarının azaldığı görülmektedir. Çocukların yaşları ilerledikçe ebeveynleri ile olan iletişimlerinin azalması, algılanan yakınlığın azalmasının sebeplerinden biri olabilir. Livingstone ve arkadaşları (2017) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının dijital becerileri arttıkça onlara kısıtlayıcı müdahaleler yerine, izin verici tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile serbest bırakılan çocuklar aile yakınlığını daha az algılamaktadırlar.

Araştırma sonucunda internet aile kontrolü ve yakınlığının kızlarda erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada ailelerin internet kontrolü ve yakınlığının erkeklerde daha küçük yaşlarda azaldığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle erkeklerin internetin olumsuz etkilerine (internet ve oyun bağımlılığı, sanal zorbalık gibi) daha küçük yaşlarda maruz kalabileceğini gösterecek niteliktedir.



## Public Service Motivation from the Point of View of Teachers and School Administrators: A Qualitative Study\*

### Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gözünden Kamu Hizmeti Motivasyonu: Nitel Bir Çalışma

İnayet AYDIN\*\*, Nihan DEMİRKASIMOĞLU\*\*\*, Özge ERDEMLİ\*\*\*\*, Tuğba GÜNER DEMİR\*\*\*\*\*

• Geliş Tarihi: 03.10.2018 • Kabul Tarihi: 13.03.2019 • Yayın Tarihi: 28.06.2019

#### Abstract

Teachers and school administrators as public servants are people who devote themselves to the education of young people and raise up future generations. Due to their role in the transformation of the society and building of the future for new generations, it is important to what extent they adopt the ideals and motivation of public service. In this study, it is aimed to investigate how teachers and school administrators working in public primary and secondary schools conceptualize the public service motivation. The study was designed as qualitative research and the data were collected through interviews with teachers and administrators who worked at public schools for at least five years. Data were analyzed by using NVivo 10 package program and content analysis method. According to the findings obtained in the study, what participants understand from the concept of “public duty”, why they have chosen to work in the public service, the challenging issues they come face to face with while performing their public service, the reasons which lower their public service motivations and the suggestions in terms of increasing the level of motivation have been explained.

**Keywords:** Public service, public service motivation, teachers, school administrators.

#### Cited:

Aydın, İ., Demirkasımoğlu, N., Erdemli, Ö., & Güner Demir, T. (2019). Public service motivation from the point of view of teachers and school administrators: A qualitative study. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 167-190. doi: 10.9779/pauefd.466941

\* This article has been developed from the project supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK), no:114K969 and titled “A Study on the Attitudes of Teachers and School Administrators on Public Service Motivation and Work Ethics.”

\*\* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. ORCID: 0000-0002-7522-8961, iaydin@ankara.edu.tr, inayetaydin@gmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. ORCID: 0000-0001-8609-9985, nihan.demirkasimoglu@hacettepe.edu.tr, nihansal@yahoo.com

\*\*\*\* Araş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. ORCID: 0000-0002-8004-020X, oerdemli@ankara.edu.tr

\*\*\*\*\* Araş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. ORCID: 0000-0003-2653-2673, tguner@ankara.edu.tr



## Öz

Bir kamu görevlisi olarak öğretmenler ve okul yöneticileri, yaşamlarını gençlerin eğitime adanmış ve gelecek nesilleri yetiştiren kişilerdir. Toplumun dönüşümünde ve yeni nesiller için geleceğin inşasında bizzat rol oynamaları nedenleriyle kamu hizmet ideallerini ve motivasyonunu ne ölçüde benimsedikleri de önemli görünmektedir. Bu nedenle bu çalışmada kamu ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin kamu hizmeti motivasyonunu nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada, veriler kamu okullarında en az beş yıl görev yapan öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi NVivo 10 paket programı kullanılarak ve içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen ve yöneticilerin “kamu görevi” kavramından ne anladıkları, kamu hizmetinde çalışmayı neden seçtikleri, kamu hizmetini yerine getirirken zorlandıkları hususlar ve kamu hizmeti motivasyonlarını düşüren nedenler açıklanmıştır. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin gözünden kamu hizmeti motivasyonlarını yükseltmek için sundukları öneriler incelenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Kamu görevi, kamu hizmeti motivasyonu, öğretmen, okul yöneticisi.

## Atf:

Aydın, İ., Demirkasımoğlu, N., Erdemli, Ö., ve Güner Demir, T. (2019). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Gözünden Kamu Hizmeti Motivasyonu: Nitel Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 167-190.doi: 10.9779/pauefd.466941

## Introduction

Public service motivation is among issues which have been raising more and more interest today in literature. In fact, it is seen that the subject of public service motivation is being tested in various countries in terms of various variables (Perry, 1996; Houston, 2000; Kim and Vandenberg, 2010; Prysmakova, 2013; Homberg and McCarthy, 2015; Lee and Choi, 2016). However, it has been observed that the subject of public service motivation has not sufficiently been discussed in the educational sector which is a public service area. In this study, the views of teachers and school administrators, who work in the educational sector which is a public service area, on public service motivation have been analyzed due to the need to discuss the issue further.

The foundation of the concept of public service motivation was laid by Rainey in 1982. In his study, Rainey attempted to determine the reasons why administrators who worked in both the private and public sectors wished to engage “meaningful public service” (Schott, van Kleef & Steen, 2015). Following this study, many definitions have been made in the literature about public service motivation. Rainey and Steinbauer (1999, 23) define this concept as “a general altruistic motivation to serve the interests of a community of people, a state, a nation, or humankind.” In a similar definition, public service motivation is expressed as “the motivational force that induces individuals to perform meaningful public service (i.e., public, community, and social service)” (Brewer & Selden, 1998, 417). Perry and Wise (1990, 368) define this concept as “an individual's predisposition to respond to motives grounded primarily or uniquely in public institutions”.

Paarlberg, Perry and Hondeghem (2008, 3) argue that the concept of “public service motivation” and “service motivation in the public sector” are different. According to the writers, what motivates people to give service in the public sector could be an aspect related to numerous external motivations such as the continuity of the employment of the staff, career perspective, and retirement. However, the main emphasis in “public service motivation” is based on the principle of “public interest” and it is situated outside of other external motivational aspects. In the light of these definitions, public service motivation can be expressed as the willingness of individuals to work for public interest.

Perry and Wise (1990, 370-371) explain the public service motivation theory through three basic propositions. These are as follows:

- The higher the individuals' public service motivation, the more willing they are to work in public organizations,
- In public organizations, public service motivation is positively related to job performance,
- Public organizations which have members whose public service motivation is high depend on less utilitarian incentives to manage the individual performances of their employees.

As it can be seen, public service motivation is expressed as a type of motivation which is related in particular to public organizations. What is more, public service motivation is suggested as a tool to overcome incentive problems in the public sector and to increase

performance (Homberg & McCarthy, 2015). For instance, in Buelens and Broeck's study (2007), it has been determined that salaries and the opportunities to develop motivational tools have less importance for the public sector workers. Brewer (2003) states in his study in which he analyzed the important public attitudes and behaviors of public workers and other citizens in certain areas that, public workers are significantly more active in displaying public attitudes and behaviors and adopt a more participatory attitude in comparison to other citizens. Similarly, Choi (2001) in his study in which he made a comparison between the public service motivation of people who work in the private and public sectors, showed that the awareness of serving the public is higher for public workers. However, public service motivation is not a phenomenon which is merely valid in the public sector as it is related to all work sectors (Bozeman & Su, 2015). According to Brewer and Selden (1998, 417), the reason why the public service motivation theory is this complex is related to the dual meaning of the concept of public service; because the writers think that public service means both the act of doing beneficial and valuable work for the society and the workforce in the public sector.

The assumption that public and private sector workers are similar to each other in fact opposes the traditional mind of the literature of scientific public administration; because according to traditional public administration, the public sector expresses the sense of duty and call of duty, rather than an occupation. Public administrators are defined as serving the public and are motivated by different aspects of work compared to private sector workers. What is more, public organization workers are motivated based on motives such as sensitivity towards social issues and the willingness to serve for the public interest (Houston, 2000). According to this, it is likely that public sector workers have a different service motivation compared to workers of equivalent titles in the private sector.

If Perry and Wise's (1990) assumption that public service motivation has a significant effect on the attitudes and behaviors of public workers is taken into consideration, the analysis of public workers' public service motivation carries great importance. Therefore, numerous researchers have analyzed the public service motivation of public workers. However, it is seen that this concept has not been analyzed sufficiently in the area of educational administration. When it is considered that public service motivation is regarded as a method of increasing quality in public service (Myers 2008), it can be stated that this concept needs to be analyzed in terms of educational administration in order to provide a more quality service in education. Since the two important actors of the area of educational administration are teachers and administrators, the public service motivations of these two groups have been analyzed in this study.

Within the context of education, public service motivation consists of beliefs, attitudes and values which motivate teachers to act for the benefit of the development of their students and the interests of the schools they work in beyond their own interests (Li & Liu, 2014). It is extremely important which values influence the public service motivations of teachers and administrators who provide the service of learning and how these values influence the motivation of serving the public; because, according to Li and Wang (2016), teachers with high public service motivation give more importance to their educational studies and it is expected for the job satisfaction levels of such teachers to be higher. The writers express that education

provides numerous opportunities for public interest and that these opportunities provide a good harmony between personal values and the nature of the work.

Andersen, Heinesen and Pedersen (2014), in their study in which they analyzed the effects of public service motivations of teachers on student performance reached the conclusion that the exam scores of students of teachers who have higher public service motivation are higher as well. However, it is noteworthy that there are a limited number of studies in both international and national literature on the public service motivations of teachers. Therefore, it is considered that the analysis of the reasons why teachers and administrators who work in the education sector which is a public service area choose to give public service and continue their jobs will contribute to the related literature.

In this study, it is aimed at investigating the views of teachers and administrators who work in public primary and middle schools in Turkey on public service motivation. In the light of this general aim, the answers to the following questions were sought for: Teachers and administrators:

- a) What do they understand from the concept of “public duty”?
- b) Why do they choose to work in public services?
- c) What are the challenges they face while carrying out public service?
- d) How do they explain the reasons which lower their public service motivation?
- e) What are the suggestions they make to increase their public service motivation?

## **Method**

### **Research Design**

The study has been carried out by taking the phenomenological design which is one of the qualitative research methods. Since phenomenological analysis aims at understanding the meaning, structure and essence of an experience of an individual or a group of people in terms of a phenomenon and make it clearer (Patton, 2014), the phenomenological design was used in this study to investigate how teachers and administrators give meaning to public service motivation which they experience throughout their lives.

### **Study Group**

Creswell (2006) asserts that in phenomenological studies, data can be collected both by making numerous meetings with participants and through one-time interviews. Glesne (2012) also states that there can be long-term talks with a few people for a deep understanding, and there can be less observation and one-time talks with more people for a wider understanding. Based on these arguments, one-off interviews were conducted with 40 participants in the current study. Creswell (2012, 209) states that the number of participants may range between 1 to 40. Since the researchers needed to investigate about the different groups (teachers and administrators) related to public service motivation in public schools, larger number of participants became inevitable. The study group consists of a total of 40 participants, 10 being primary school teachers, 10 being middle school teachers and 10 being primary school administrators and 10 being middle school administrators who work in public schools in Ankara. The purposeful sampling technique was made use of in determining the study group. Purposeful sampling is

used for understanding the central phenomenon and participants are chosen from those who are “information rich”. “Maximal variation sampling is a type of purposeful sampling strategy in which the researcher samples cases or individuals that differ on some characteristic or trait. This procedure requires that you identify the characteristic and then find sites or individuals that display different dimensions of that characteristic” (Creswell, 2012, 206). In this study, public service motivation was investigated and teachers with at least five-years experience in public schools were assumed to experience a sense of public service motivation. Additionally, classroom teachers and branch teachers may have different perceptions related to the motives of public service motivation. The same is probable for school principals and vice-principals. Balcı states (2003) that first years of teaching career is the most critical and challenging years of the profession. These early years in the profession are also described as “success and break”. Current research suggests that 50% of teachers quit the profession within five years of their career. Erdemli (2015) also found that teachers' work orientation scores of work discipline, task commitment and job integration were the lowest among the work orientation scores in the first five years. Therefore, it can be said that the first five years in terms of teaching profession are a breaking point in terms of staying in office (Eaton ve Sisson, 2008). In addition, Camilleri (2007) showed that the higher the individuals' organizational hierarchy, the higher the need to serve the public. In his study, Bright (2005) proved that managers have a higher level of public service motivation than those who are not. In the current study, considering the fact that one of the upper positions where the teachers may promote as a school administrator, both the teachers and the administrators' opinions were included.

Glesne (2012) has stated that while direct quotations being presented in a qualitative research, the researchers can use code names or abbreviations consisting of initials of participants' names and surnames. In this study, the researchers preferred to use the abbreviation of the school type and job/duty of the participants. In this regard, teachers working in primary school were coded as “PST (Primary school teacher)”, teachers working in middle school were coded as “MST (Middle school teacher)”, school administrators working in primary school were coded as “PSA (Primary school administrator)”, school administrators working in middle school were coded as “MSA (Middle school administrator)”. Personal information of the teachers and school administrators is presented in Table 1.

**Table 1. Personal Information of the Participants**

Code Name	Task	Type of School	Age	Occupational Seniority
PST1	Classroom teacher	Primary school	37	12 years
PST2	Classroom teacher	Primary school	33	10 years
PST3	Classroom teacher	Primary school	32	9 years
PST4	Classroom teacher	Primary school	38	14 years
PST5	Classroom teacher	Primary school	28	7 years
PST6	Classroom teacher	Primary school	35	8 years
PST7	Branch teacher	Primary school	28	-
PST8	Classroom teacher	Primary school	30	8 years
PST9	Classroom teacher	Primary school	34	9 years
PST10	Branch teacher	Primary school	29	5 years

**Table 1 Continue**

Code Name	Task	Type of School	Age	Occupational Seniority
PSA1	Principal	Primary school	35	13 years
PSA2	Principal	Primary school	59	35 years
PSA3	Vice-principal	Primary school	36	-
PSA4	Vice-principal	Primary school	44	19 years
PSA5	Principal	Primary school	46	19 years
PSA6	Principal	Primary school	44	24 years
PSA7	Principal	Primary school	41	16 years
PSA8	Vice-principal	Primary school	33	11 years
PSA9	Principal	Primary school	35	10 years
PSA10	Vice-principal	Primary school	45	18 years
MST1	Branch teacher	Middle school	43	-
MST2	Branch teacher	Middle school	34	10 years
MST3	Branch teacher	Middle school	43	24 years
MST4	Branch teacher	Middle school	27	5 years
MST5	Branch teacher	Middle school	36	14 years
MST6	Branch teacher	Middle school	37	15 years
MST7	Branch teacher	Middle school	50	28 years
MST8	Branch teacher	Middle school	29	7 years
MST9	Branch teacher	Middle school	28	6 years
MST10	Branch teacher	Middle school	39	16 years
MSA1	Vice-principal	Middle school	41	17 years
MSA2	Principal	Middle school	47	-
MSA3	Principal	Middle school	38	16 years
MSA4	Vice-principal	Middle school	40	17 years
MSA5	Vice-principal	Middle school	43	17 years
MSA6	Vice-principal	Middle school	36	13 years
MSA7	Principal	Middle school	43	20 years
MSA8	Vice-principal	Middle school	29	6 years
MSA9	Principal	Middle school	34	12 years
MSA10	Principal	Middle school	40	16 years

As can be seen from Table 1, eight of the teachers in the study group are classroom teachers and 12 teachers are branch teachers. Eight of the school administrators are vice-principal and 12 of them are principals. The age distribution of the teachers varies between 28 and 50 and the age distribution of the administrators varies between 29 and 59 years. Teachers and school administrators have at least five years seniorit. Four participants stated that they served in the public sector for at least 5 years but they did not express their total seniority years.

### **Data Collection and Analysis**

The data of the study were collected through the interviews done with the teachers and school administrators. In the semi-structured interview form developed by the researchers, there are nine open-ended questions about the participants' personal information and which question the views of the teachers and school administrators on public service. The draft interview form was presented to be reviewed by the experts in terms of content validity. The views of the experts were evaluated and after the required corrections were made, the interview form was finalized.

The analysis of the interview recordings was done with the NVivo 10 software program. Data was analyzed through the content analysis technique. Creswell (2002) states that peer assessment is one of the methods used to provide plausibility in qualitative researches. Within this scope, data has been analyzed by the researches independently to provide the reliability of the study. Then, in order to minimize the differences resulting between the researchers about data and their analysis, these results were compared and agreed on. In the analysis of qualitative data, frequencies including the quantification of the written form data were given. According to Yıldırım and Şimşek (2013, 274), quantitative analysis of the qualitative data can be made due to the advantages such as increasing the reliability of research, reducing bias, comparing between the emerging categories and testing small-scale research results by means of large-scale quantitative research methods like questionnaires. In the present study, the study group is relatively large for qualitative research, and in order to make use of advantages of quantitative analysis of the qualitative data, the views that arose, are presented with their frequencies. The aim here is not to make generalizations or to find a relationship between the variables as the authors have stated. Direct quotations from participants were given in italics and the codes of the participants were presented in parentheses.

## Results

Results obtained as a result of the interviews done with the teachers and school administrators are presented under related headings in accordance with the aims of the study.

### The Perception of the Teachers and School Administrators on the Concept of “Public Duty”

In the analysis, it was seen that the views of the participants on what they understand from public duty were grouped under two different themes. These themes are briefly explained below.

Public duty being work and activities done for public interest. The views of teachers and school administrators on public duty were mostly grouped under “work and activities done for public interest” ( $f=27$ ) theme. Within this scope, views of some of the participants are as follows:

- *Public duty means all work carried out for public interest, without discriminating people who live in a country in any way (PST4).*

- *The duty which should be carried out for the interest of the country giving priority to the country rather than the self and needs to be shown sensitivity to (MST8).*

As it can be seen, the participants described public duty as doing beneficial work in particular for the society. Therefore, the most important aspect of public duty for the participants is that this kind of service provides public interest.

Public duty being a service provided by the public by the state. The teachers and school administrators expressed public duty as “a service provided by the public by the state” ( $f=13$ ) as well. Within this scope, some of the participants described public duty as follows:

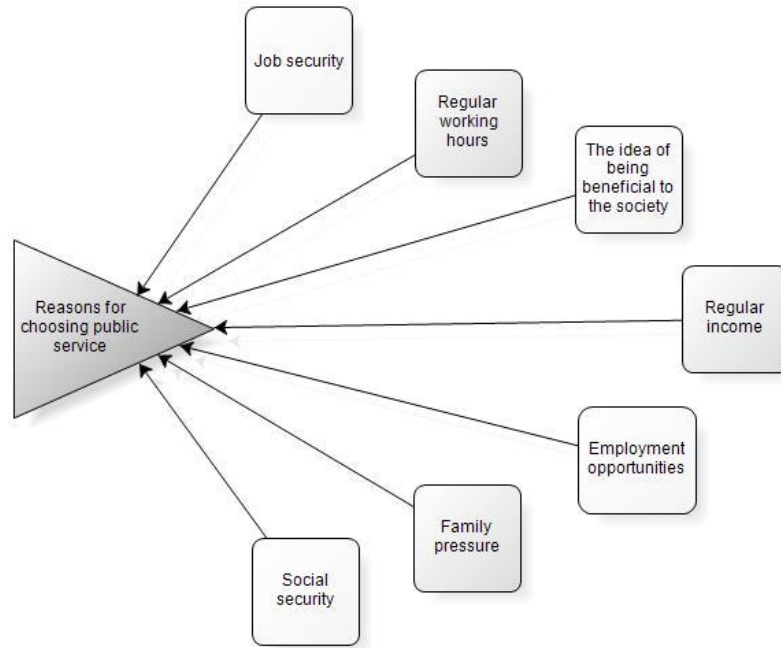
- *Duties, services provided by the state for its people (MSA10).*

- *A service provided by the state for its people within the scope of a program (PST3).*

As it can be understood from these definitions, the participants underlined that besides being a service which provides public interest, public duty also needs to be given by the state or public legal entities.

**The Reasons Why the Teachers and School Administrators Choose Public Service**

The teachers and school administrators gave various reasons for choosing public service. These reasons were grouped under different themes (see Figure 1.) and the frequency distribution of these themes is presented in Table 2.



**Figure 1. Reasons for choosing public service**

**Table 2. The Views of the Participants on the Reasons for Choosing Public Service**

Themes	Teacher (f)	Administrator (f)	Total (f)
Job security	12	9	21
Regular working hours	8	3	11
The idea of being beneficial to the society	2	7	9
Regular income	4	5	9
Employment opportunities	5	4	9
Family pressure	4	2	6
Social security	2	2	4
Total	37	32	69

As it can be seen in Table 2, the reasons for choosing public service for the participants are grouped seven themes. According to the teachers and school administrators, the primary reason for choosing public service is that provides job security. Within this scope, views of some of the participants are given below:

- Job security is of top priority, they do not fire you as long as you do your job (PSA9).



- *When you think about it, job security is the main reason. Especially if you are from a low or middle socio-economic level family, then you give priority to job security (MSA8).*

As it can be seen from the answers given above, job security provided by public service in comparison to the private sector is an important factor for participants to choose public service. Another theme in terms of choosing public service is “regular working hours.” As it can be seen from expression such as “*The working hours and holidays are much more regular compared to the private sector*” (PST9), the public sector providing regular working hours for its workers is quite important in terms of choosing public service. In addition, both weekends being holidays in the public sector and teachers having around two months of summer holidays in Turkey is of another significant aspect for them to choose this profession. The view of one of the administrators is as follows: “*You get to have a certain amount of holiday leave. You have your Saturdays and Sundays*” (MSA7).

Another theme stated by the participants in terms of choosing the public sector is “the idea of being beneficial to the society.” Some of the views regarding the participants are as follows:

- *Presenting certain things to the society and being beneficial (PSA1).*

- *Being able to serve for the benefit of the public and being beneficial to the future of the society (MSA5).*

When the statements above are analyzed, it can be seen that the participants’ aim of being beneficial to the public is also effective in choosing public service. However, it was seen that the school administrators gave more importance to it rather than the teachers. While the most stated theme by the school administrators is this service being beneficial to the society after job security, the teachers emphasized this service being beneficial after they mentioned the opportunities provided by public service for themselves.

One other reason for the teachers and school administrators to choose public service was stated as “regular income.” *The view of one of the participants is as follows: “You receive your salary regularly; this is sometimes not possible in the private sector” (PSA9).* Also, the participants stated that the public sector having more employment opportunities was effective in choosing public service. As it can be seen from the statements “*Employment areas being more in number in the public sector*” (MST6) and “*Due to the characteristic of the occupation, the most employment opportunity being in the public sector*” (MSA9), the participants underline that in particular within the scope of educational services, there are more employment opportunities in the public sector in Turkey.

It is noteworthy that the families played an important role for the participants to choose public service. As it can be seen from the statements below, the participants stated that in particular, their families put them under pressure to choose public service due to the opportunities provided by the public sector:

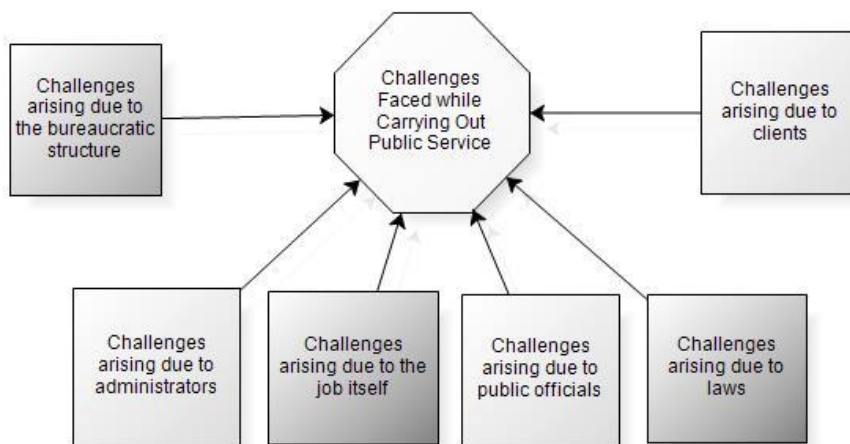
- *The tiresome suggestions of by family due to my father being a public official (PST1).*

- *I can honestly say that I was not thinking about becoming a teacher. My father insisted that I qualify to be a teacher and told me that I could quit later on. I have listened to my father, became a teacher and never quit (MSA1).*

Finally, “social security” opportunities provided by the public sector to its workers is another reason for choosing public service. As it can be seen in the participants’ statements such as “*Health security guarantee is my primary reason for choosing public service*” (PST9) and “*Retirement, social security, insurance, etc.*” (PSA4), the social security guarantee provided by public service to its workers is regarded as a determining factor for choosing this kind of service.

**Challenges Faced by the Teachers and School Administrators while Carrying out Public Service**

Views of the teachers and school administrators on the challenges they face while carrying out their public service are grouped under various themes (see Figure 2) and the frequency distributions related to these themes are presented in Table 3.



**Figure 2. Challenges faced while carrying out public service**

**Table 3. Views of the Participants on the Challenges They Face while Carrying out Their Public Service**

Themes	Teacher (f)	Administrator (f)	Total (f)
Challenges arising due to the bureaucratic structure	9	5	14
Challenges arising due to administrators	7	5	12
Challenges arising due to the job itself	5	6	11
Challenges arising due to public officials	4	3	7
Challenges arising due to laws	2	4	6
Challenges arising due to clients	2	1	3
Total	30	24	54

As it can be seen in Table 3, the views of the participants on the challenges they face while carrying out their public service are grouped successively under six themes. Challenges arising due to the bureaucratic structure. The teachers and school administrators stated that the biggest challenge they face while carrying out their public service is bureaucratic structure. The views of the participants are as follows:

- *There are numerous meetings, in-service training and paper work which I find very useless. I think of these as work and activities which are not beneficial, cause wasting of time and increasing workload (PST9).*

- *Excessive bureaucratic processes cause too much lost time and many unnecessary applications. As the phrase goes, after a certain point all the work is being done as a formality (MSA9).*

As it can be seen from the views of the participants, they are quite unhappy with excessive bureaucratic work in the public sector. The teachers state that while they are carrying out their public service, they feel uncomfortable about certain attitudes and behaviors of school administrators. For instance, one of the teachers stated that the “*negative and status quoist attitudes of their supervisors*” (MST3) make it difficult to carry out public service. “*It is quite difficult to communicate with supervisors who are appointed regardless of competence and success and through their personal connections*” (PST2) has been stated by the teachers and it is underlined that the lack of communication skills of administrators makes it difficult to carry out duties regarding public service.

Similarly, the school administrators state that due to the pressures they face while carrying out their public service, they experience difficulties in doing their jobs. One of the views stated by a administrator is as follows: “*There can be political pressures in particular on administrators of course*” (PSA9). The participants underline that the duties they assume in terms of carrying out their public service also cause difficulties in doing their jobs. In particular, the school administrators state that administrative duties encumber them a special responsibility and that they need to have a different kind of knowledge to be able to do their jobs. Some of the views regarding the participants are as follows:

-*As an administrator, you need to be as knowledgeable in financial issues as an official who works in the treasury and assume responsibility (MSA1).*

-*You educate young people; you have no chance of making mistakes (PST6).*

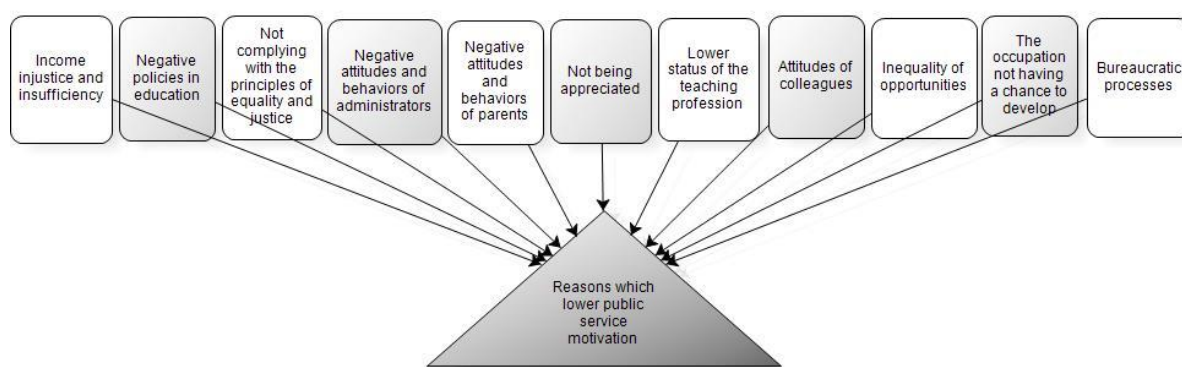
-*I experience difficulty when I'm given a job to do which is not a part of my field or expertise (PSA4).*

It is stated by the teachers and school administrators that difficulties are experienced in terms of carrying out their public services due to public officials as well. It is expressed that especially while carrying out a new activity for public interest, “*My colleagues' 'don't cause us to do more work' attitude*” (MST2, MST9) or “*not everyone doing their job with at same level of precision*” (MST1) type of reasons create difficulties in carrying out their services. According to the participants, certain legal texts cause difficulties while they are doing their jobs. For instance, one of the teachers states “*Certain legal rules can prevent me from doing my job easily. The rules of the state puts limitations on my job*” (MST8); the participants express that certain rules in legal texts excessively limit their and thus prevent them from carrying out their public services with precision. In addition, they also state that “*the constantly changing regulations*” (PSA5) cause difficulties in carrying out their public services; because they believe that since they are state officials, they need to do their job in line with the laws and within the limitations of these laws and since the legal texts about these are constantly changing, they are at a loss as to what they should be doing. Also, as it can be understood from the statements

“Citizens’ threatening you for their demands which are not suitable due to the regulations” (PST1) and “the unnecessary interventions of people we give service to although they do not know about our job” (PSA1), the pressures clients are put under in particular about doing work and activities which are not suitable and interventions they face about the procedures causes both the teachers and school administrators to experience difficulties in carrying out their public services.

### Reasons which Lower the Public Service Motivations of Teachers and School Administrators

The views of the participants on the reasons which lower their public service motivations are grouped under various themes (see Figure 3) and the frequency distributions of these themes are presented in Table 4.



**Figure 3. Reasons which lower public service motivation**

**Table 4. Views of the Participants on the Reasons which Lower Their Public Service Motivations**

Themes	Teacher (f)	Administrator (f)	Total (f)
Income injustice and insufficiency	10	8	18
Negative policies in education	10	6	16
Not complying with the principles of equality and justice	5	8	13
Negative attitudes and behaviors of administrators	8	-	8
Negative attitudes and behaviors of parents	8	-	8
Not being appreciated	3	4	7
Lower status of the teaching profession	2	3	5
Attitudes of colleagues	4	-	4
<b>Table 4 Continue</b>			
Themes	Teacher (f)	Administrator (f)	Total (f)
Inequality of opportunities	4	-	4
The occupation not having a chance to develop	3	-	3
Bureaucratic processes	-	3	3
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>32</b>	<b>89</b>

As it can be seen in Table 4, the views of the participants on the reasons which lower their public service motivations are grouped successively under 11 themes. According to the teachers and school administrators, the most important reason which lowers public service motivation is income injustice and insufficiency. Some of the views of the participants are given below:

- *I think the most important one is income injustice. We can call it the worker not receiving what he has earned (PSA8).*

- *Your salary being lower than the people who work in most EU countries and other public servants (for instance, police, nurses) (MST2).*

As it is expressed in the above views, the teachers and school administrators think that they do not get salaries they deserve and state that this lowers their public service motivation. The teachers and school administrators state that the negative policies followed in the area of education lower their public service motivation. Some of the views of the participants who state that in particular the policies developed about their professions lower their public service motivation are given below:

- *The discrepancy between that the state officials say and what we try to do (MST8).*

- *Lack of appreciation for teachers, political policies such as working and non-working people having no differences lower public service motivation (MSA10).*

Not complying with the principles of equality and justice is stated among the reasons which lower public service motivation. As it can be seen from statements “*Experiencing injustice*” (PSA4) and “*Injustice between the workers, the administrators having favorite teachers they look out for*” (MST2), the teachers express that, experiencing injustice and the prioritized and preferential attitude towards certain workers lower their public service motivation. The teachers expressed negative attitudes, and behaviors of administrators as one of the reasons which lower their public service motivation. The teachers think negative attitudes and behaviors such as “*Being prevented by the administration about the work they want to do*” (MST9) and “*Not receiving the support of administrators*” (MST10) affect their public service motivation adversely.

The teachers stated that other than the negative attitudes and behaviors of the administrators, negative attitudes and behaviors of parents also lower their public service motivation. As it can be seen in views such as “*Our colleagues lose their motivation with the worry that the parents will complain about them for the simplest things*” (PST9) and “*Parents being not knowledgeable about our work and intervening with the work of teachers*” (MST9), negative attitudes and behaviors of parents lower public service motivation. According to the teachers and school administrators, not being appreciated is among the reasons which lower public service motivation. One of the views of participants is as follows: “*Not being appreciated for work well done and not getting respect for efforts spent*” (PSA1).

Lower status of the teaching profession is another reason which the teachers and school administrators think lowers public service motivation. As it can be seen in view such as “*Educators being shown less and less respect each day and no effort being spent to rectify this*” (PST4), respect being shown to the teaching profession decreasing every day and no action

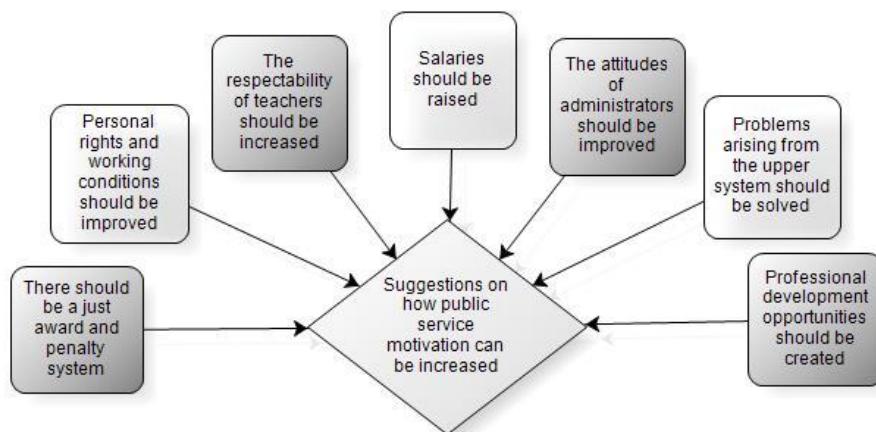
being taken to rectify the situation creates a negative effect on public service motivation. According to the teachers, the attitudes of their colleagues also affect their public service motivation. As it can be understood from the view of one of the teachers “*Colleagues “sneaking out of their” duties or not taking their job seriously*” ((MST3), the negative attitude sand behaviors of colleagues also lower public service motivation.

The teachers state that inequality of opportunities lowers their public service motivation. The teachers who in particular underlined “*Lack of equipments in schools (equipments needed in classes, laboratories, computers, projectors...)*” (PST4) express that inequalities between schools and regions lower their public service motivation. The teaching occupation not having a chance to develop is another reason stated by the teachers which lowers public service motivation. The teachers mostly criticize that there is “*no career steps to be taken*” (MST2. MST9) and express that this lowers public service motivation.

As different from the teachers, the school administrators state that excessive bureaucratic processes lower their public service motivation. As it can be seen from views such as “*Unnecessary correspondence*” (MSA5) and “*certain works taking a much longer tine due to bureaucracy*” (PSA9), the school administrators state that excessive bureaucratic processes lowers their public service motivation.

### **Suggestions of the Teachers and School Administrators about Increasing Public Service Motivation**

The suggestions of the participants on how public service motivation can be increased are grouped under themes (see Figure 4) and the frequency distributions of these themes are presented in Table 5.



**Figure 4. Suggestions on how public service motivation can be increased**

When Table 5 is analyzed, it can be seen that the theme the teachers and school administrators state relatively the most on increasing public service motivation is “*There should be a just award and penalty system*”, while the theme they state relatively the least is “*Professional development opportunities should be created.*” According to the teachers and administrators, firstly a just award and penalty system should be created in order to increase public service motivation. Their views on this issue are as follows:

**Table 5. Suggestions of the Participants about Increasing Public Service Motivation**

Themes	Teacher (f)	Administrator (f)	Total (f)
There should be a just award and penalty system	9	8	17
Personal rights and working conditions should be improved	9	4	13
The respectability of teachers should be increased	6	6	12
Salaries should be raised	3	5	8
The attitudes of administrators should be improved	6	2	8
Problems arising from the upper system should be solved	5	3	8
Professional development opportunities should be created	4	-	4
Total	42	28	70

- *Performances should be evaluated according to objective criteria. And awarding should be done as a result of this (PSA1).*

- *Real success should be evaluated and specific differences between the working and nonworking people should be shown (MST7).*

As it can be understood from the statements of the participants, differentiation between the working and nonworking people, awarding of the working people and giving penalties to nonworking people are regarded as extremely important by the participants in creating public service motivation. According to the teachers and school administrators, improving personal rights and working conditions is suggested as a way of increasing public service motivation. The statements “*The working conditions should be improved financially, spiritually and physically*” (PST5) and “*First of all, personal rights should be improved*” (PSA6) are mentioned and suggested frequently.

Another suggestion made by the participants on increasing public service motivation is increasing the respectability of teachers. As it can be seen from statements such as “*It would be enough if they just show the respect we deserve*” (PST6) and “*The respectability of teachers in the society should be increased*” (PSA7), both the teachers and the school administrators underline the status of this profession in Turkey and express that the society’s showing respect to this profession will be effective in increasing public service motivation.

The teachers and school administrators also underline that increase in the salaries they receive in return for their efforts is important in terms of their public service motivation and make the following suggestions: “*Our salaries should be raised*” (PST9) and “*Firstly, our economic troubles should be solved*” (MSA1). The participants state that improving the attitudes of administrators is an important factor in increasing their public service motivations. They, in particular, made suggestions about administrators showing respect to their workers, acting kindly and establishing empathy when required. The suggestions of the participants about this issue are as follows:

- *The attitudes of supervisors should change for the benefit of the workers (MST3).*

- *Workers should not feel strained about their superior-subordinate relationships in their work environments and their supervisors should be polite, respectful and thoughtful (PSA6).*

One other suggestion made by the teachers and school administrators is to “solve problems arising from the upper system.” The participants underline practices carried out by the upper system which strain them and express that problems related to these practices should be solved and in particular make the suggestions that “*The problem of having more teachers than the norm should be solved*” (PST9) and “*Politics should be excluded*” (PSA5). As different from the school administrators, the teachers state on increasing public service motivation that professional development opportunities should be created as well. The view of one of the teachers is as follows: “*I believe that the socialization of educators and providing “quality” in-service training which will develop them will be useful in increasing motivation*” (PST4).

## **Discussion and Conclusion**

When what the teachers and school administrators who work in state schools understand from public service was analyzed, it was seen that the teachers and school administrators underlined providing public interest as the most important characteristic of public service. Therefore, it was observed that the perception of the teachers and school administrators on public service were in theory in line with the principle of “public interest” which is emphasized by such writers as Rainey and Steinbauer (1999) and Paarlberg, Perry and Hondeghem (2008) in their definition of public service motivation. In addition, the teachers and school administrators expressed public service as a service which the state needs to provide for its people besides the principle of public interest.

When the participants’ reasons for choosing public service was analyzed, it was observed that job security came to the fore in the area of public service. It can be stated that the protection provided by the Public Servants Law to the workers in comparison to the private sector is a significant reason for choosing public service. This finding is in line with the findings of other studies in the literature which have analyzed what is important for public servants. For instance, Houston in his study (2000) on public servants in the United Kingdom has found out that public servants give more importance to job security in comparison to people who work in the private sector. Similarly, in Lee and Choi’s study (2016) which analyzes the effect of public service motivation on college students’ preference to work in the public sector, it has been determined that job security was the main reason. These findings are also in line with Gabris and Simo’s (1995) proposition about the concept of public service motivation. The writers explained the reasons for in particular people who work in the lower levels in the area of public service to choose this area as maintaining their lives, rather than the appealing sides of public service. It is understood that job security for public servants is a prioritized factor in preferring to work in the public sector.

Besides job security, it was seen that the teachers and school administrators stated the regular working hours of the teaching profession was an effective factor which led them to choose public service. Camilleri (2007) also stated in his study in which the processors of public service motivation that job characteristics influences the workers’ public service motivation. In addition, according to the participants, the “idea of being beneficial to the society” is one of the important factors in choosing public service. These findings can be explained with Houston’s (2000) finding that public servants give more importance to intrinsic awards. According to the conclusions of Prysmakova’s study (2013), which involved public service motivation in 26 European countries, there is a positive relationship between the importance attributed to helping



others in the public sector and being a public servant. According to Paarlberg, Perry and Hondeghem (2008), one of the factors which motivates workers about the importance of their jobs is to what extent their jobs affect the welfare of others. People work with the aim of positively influencing the lives of others and a majority of them choose the public sector with the intention of serving others. Doing a job which affects the health or welfare of other people allows people to believe that what they do is important or worthy enough within their own value systems.

One other finding of this study is that the school administrators underlined the idea of being beneficial to the society as one of the reasons for choosing public service more. This finding displays similarities with the findings of Bright's (2005) study in which he tested public service motivation in terms of various variables. Bright showed that public service motivation was at a higher level in people who worked in administrative positions. According to this, it has been concluded that the administrative status is a strong predictor of public service motivation. Therefore, as Bright explains in his study, the reason why administrators give more importance to the idea of being beneficial to the society as one of the reasons for choosing public service might be the fact that they work longer in the area of public service compared to teachers and thus acquire a longer period of experience in socialization. This finding is similar to the findings of Camilleri's study (2007) involving public servants in which he analyzed public service motivation in terms of different variables. The researcher showed that there is a positive correlation between the job grade of individuals in organizational hierarchy and the dimensions of public service motivation. In other words, the researcher showed that as individuals rise higher in the organizational hierarchy, their public service motivations increase as well.

When the teachers' and school administrators' reasons for choosing public service was analyzed, in general, it was seen that they both have the perception of "service motivation in the public sector" indicated by Paarlberg, Perry and Hondeghem (2008) and "public service motivation." According to this, it was seen that the participants listed extrinsic motivations such as job security, regular income and regular working hours which motivate them to give service in the public sector, along with the idea of working for public interest which is regarded as a principle of public service motivation. However, the participants' underlining extrinsic motivations as the primary reason for choosing public service and expressing the idea of being beneficial to the society after that indicated that the wish to serve the society is low. However, due to being the representatives of public services which are managed by the taxes of the citizens and carrying out public services which they are entrusted with at the same time, it seems important that the teachers and school administrators have high ideals about serving the public. Because as underlined by Li and Wang (2016) as well, teachers with high public service motivation give more importance to education. Therefore, it seems quite important that the willingness of the teachers and school administrators to serve the society is increased.

The most challenging issue the teachers and school administrators face while carrying out the public services is the challenges arising from excessive bureaucratization. The participants stated that excessive bureaucratic formalities in the public sector causes time to be wasted and hinders the flow of work. In addition, according to the participants, the negative attitudes and behaviors of administrators (status quoist attitudes, political pressures, etc.) also cause difficulties in carrying our public services. This finding is in line with the findings of

Camilleri's study (2007) in which the relationship between public service motivation and worker-leader relationships were tested. The researcher showed that the higher level relationships between workers-leaders are a processor in all of the dimensions of public service motivation. Therefore, the complicating or facilitating behaviors of administrators can be listed among the factors which influence public service motivation.

The participants emphasized income injustice and insufficiency as the primary reasons which lower public service motivation. This finding in a way contradicts with the propositions in the literature about factors which motivate public and private sector workers. For instance, in a study carried out in Belgium, it is stated that public sector workers give less importance to economical award in comparison to those in the private sector and that salaries are a greater source of motivation for the private sector workers (Buelens and Broeck, 2007). Whereas in this study, income injustice being mentioned at the top of the reasons which lower public service motivation by the teachers and administrators who work in state schools shows that economical awards are important for and prioritized by the educators. One of the likely reasons for this difference can be explained with the fact that the salaries earned in return for public service in different countries and sectors are not satisfactory at the same levels. In fact, teacher salaries in Turkey are below the average determined by the Organization for European Economic Co-operation (OECD, 2016).

The teachers and school administrators stated that firstly there should be a just award and penalty system in order to increase public service motivation. It is in particular underlined by both the teachers and the school administrators that the performances of the workers should be evaluated effectively, the ones with higher performances should be awarded and ones with lower performances should be given penalties. The reason for the participants to put this forward as their first suggestion could be the fact that the teaching profession in Turkey provides job security, the working and nonworking people having the same personal rights and the lack of a performance evaluation system for public servants; because since there is job security in particular in the public sector, it is a fact that those with lower of higher performance or sense of duty mostly work with the same personal rights. At this point, it could be beneficial to evaluate the performances of the workers through an effective award and penalty system in terms of increasing organizational loyalty and public service motivation. .

## References

- Andersen, L.B., Heinesen, E., & Pedersen, L.H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in schools? *Journal of Public Administration Research and Theory*, 24, 651-671.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bozeman, B., & Su, X. (2015). Public service motivation concepts and theory: A critique. *Public Administration Review*, 75(5), 700-710.
- Brewer, G.A. (2003). Building social capital: Civic attitudes and behavior of public servants. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13, 5-26.
- Brewer, G.A., & Selden, S.C. (1998). Whistle blowers in the federal civil service: New evidence of the public service ethic. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 8(3), 413-439.
- Bright, L. (2005). Public employees with high levels of public service motivation. *Review of Public Personnel Administration*, 25(2), 138-154.
- Buelens, M., & Broeck, H.V. (2007). An analysis of differences in work motivation between public and private sector organizations. *Public Administration Review*, 65-74.
- Camilleri, E. (2007). Antecedents affecting public service motivation. *Personnel Review*, 36(3), 356-377.
- Choi, Y.J. (2001). *A study of public service motivation: The Korean Experience*. Ph.D. Dissertation, University of Idaho.
- Creswell, J. (2006). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed.). Pearson Education: New Jersey.
- Eaton, E., & Sisson, W. (2008). *Why are new teachers leaving? The case for beginning-teacher induction and mentoring*. Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532589.pdf>.
- Erdemli, Ö. (2015). *Öğretmenlerin işten geri çekilme davranışları ve çalışma etiği ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. In Saban, A. and Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (pp. 51-110). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gabris, G.T., & Simo, G. (1995). Public sector motivation as an independent variable affecting career decisions. *Public Personnel Management*, 24(1), 33-51.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed.: A. Ersoy and P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Homberg, F., & McCarthy, D. (2015). A meta-analysis of the relationship between public service motivation and job satisfaction. *Public Administration Review*, 75(5), 711-722.
- Houston, D.J. (2000). Public-service motivation: A multivariate test. *Journal of Public Administration Research Theory*, 10(4), 713-727.
- Kim, S., & Vandenabeele, W. (2010). A strategy for building public service motivation research internationally. *Public Administration Review*, 701-709.
- Lee, G., & Choi, D.L. (2016). Does public service motivation influence the college students' intention to work in the public sector? Evidence from Korea. *Review of Public Personnel Administration*, 36(2), 145-163.
- Li, M., & Liu, Y. (2014). Development of public service motivation scale in primary and middle school teachers. *China Journal of Health Psychology*, 3, 366-368.
- Li, M., & Wang, Z. (2016). Emotional labour strategies as mediators of the relationship between public service motivation and job satisfaction in Chinese Teachers. *International Journal of Psychology*, 51(3), 177-184.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Myers, J. (2008). *Public service motivation and performance incentives: A literature review*. Available from [http://www.publicservices.ac.uk/wp-content/uploads/publicservicemotivationandperformanceincentives\\_myersjune2008.pdf](http://www.publicservices.ac.uk/wp-content/uploads/publicservicemotivationandperformanceincentives_myersjune2008.pdf).
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016 OECD Indicators*. Available from [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en#.V\\_JEd\\_CLQ2w#page2](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#.V_JEd_CLQ2w#page2)
- Paarlberg, L.E., Perry, J.L., & Hondeghem, A. (2008). From theory to practice: Strategies for applying public service motivation. In Perry, J. L. and Hondeghem, A. (Ed.), *Motivation in public management: The call of public service* (pp. 268-293). New York: Oxford University Press.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemi*. (Translate M. Bütün and S. B. Demir). Ankara: PegemA.
- Perry, J. (1996). Measuring public service motivation: An assessment of construct validity. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6, 5-22.
- Perry, J., & Wise, L. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50, 367-373.
- Prysmakova, P. (2013). *Public Service Motivation in Europe: Testing Attitudes Toward Work Motives*. Working Paper, Florida International University, Virginia.
- Rainey, H.G., & Steinbauer, P. (1999) Galloping Elephants: Developing elements of A Theory of effective government organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 1, 1-32.
- Ritz, A., Brewer, G.A., & Neumann, O. (2016). Public service motivation: A systematic literature review and outlook. *Public Administration Review*, 76(3), 414–426.
- Schott, C., van Kleef, D.D., & Steen, T. (2015). What does it mean and imply to be public service motivated? *American Review of Public Administration*, 45(6), 689–707.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Kamu hizmeti motivasyonu günümüzde literatürde giderek ilgi duyulan konular arasında yer almaktadır. Bir kamu görevlisi olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin, yaşamlarını gençlerin eğitimine adayan ve gelecek nesilleri yetiştiren kişiler olduğu söylenebilir. Toplumun dönüşümünde ve yeni nesiller için geleceğin inşasında bizzat rol oynamaları nedenleriyle kamu hizmet ideallerini ve motivasyonunu ne ölçüde benimsedikleri de önemli görünmektedir.

Eğitim bağlamında kamu hizmeti motivasyonu öğretmenleri kendi çıkarlarının ötesinde öğrencilerin gelişimi ve okulların çıkarları doğrultusunda hareket etmelerine motive eden inanç, tutum ve değerlerdir (Li ve Liu, 2014). Eğitim hizmeti sunan öğretmen ve yöneticilerin kamu hizmeti motivasyonlarının hangi değerlerden etkilendiği ve bu değerlerin kamuya hizmet etme motivasyonunu nasıl etkilediği oldukça önemlidir. Çünkü Li ve Wang'a (2016) göre kamu hizmeti motivasyonu yüksek olan öğretmenler eğitim çalışmalarına daha fazla önem vermekte ve bu öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Yazarlar eğitimin kamu yararı için birçok fırsat sunduğunu ve bu fırsatların kişisel değerler ile işin doğası arasında iyi bir uyum sağladığını ifade etmektedir.

Bu çalışmada Türkiye'de kamu ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin kamu hizmeti motivasyonuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaçtan hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Türkiye'de kamu ilk ve ortaokullarında görevli öğretmen ve yöneticiler;

- “Kamu görevi” kavramından ne anlamaktadır?
- Kamu hizmetinde çalışmayı neden seçmişlerdir?
- Kamu hizmetini yerine getirirken zorlandıkları hususlar nelerdir?
- Kamu hizmeti motivasyonlarını düşüren nedenleri nasıl açıklamaktadırlar?
- Kamu hizmeti motivasyonlarını yükseltmek için sundukları öneriler nelerdir?

### Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili kamu okullarında görev yapan 10 ilkokul ve 10 ortaokul öğretmeni ile 10 ilkokul ve 10 ortaokul yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı) olmak üzere toplam 40 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Buna göre kamu okullarında en az beş yıl görev yapan öğretmen ve yöneticileri çalışmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular ile öğretmen ve yöneticilerin kamu hizmeti motivasyonunu nasıl anlamlandırdıklarını araştıran dokuz açık uçlu soru yer almıştır. Hazırlanan görüşme form taslağı kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine sunulmuştur.

Uzmanlardan gelen görüşler değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmacılar veri kaybı yaşamamak adına görüşmelerde ses kaydı yapabilmek için katılımcılardan izin almıştır. Ses kaydını kabul etmeyen katılımcıların görüşleri not alınarak kaydedilmiştir. Görüşme kayıtlarının çözümlemesi NVivo 10 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Kamu okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerin kamu görevinden ne anladıkları incelendiğinde, öğretmen ve yöneticilerin öncelikle kamu hizmetinin en önemli özelliği olarak kamu yararı sağlamasına vurgu yaptıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen ve yöneticilerin kamu görevi algılarının teoride Rainey ve Steinbauer (1999), Vandenberg (2005) ve Paarlberg, Perry ve Hondeghem (2008) gibi yazarların kamu hizmeti motivasyonu tanımlarında dikkat çektikleri “kamu yararı” ilkesine uygun bir yaklaşımda olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler kamu görevini, kamu yararı ilkesinin yanında devletin halkına sunması gereken bir hizmet olarak ifade etmişler. Bu noktada öğretmen ve yöneticiler kamu görevinin kamu tüzel kişileri tarafından yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin kamu hizmetini seçme nedenleri incelendiğinde, kamu hizmetinde iş güvencesinin olmasının öne çıktığı görülmektedir. Özel sektöre kıyasla Devlet Memurları Kanunu’nun çalışanlara sağlamış olduğu koruyuculuğun kamu hizmetine girmede önemli bir faktör olduğu söylenebilir. İş güvencesinin yanı sıra öğretmen ve yöneticiler öğretmenlik mesleğinin düzenli çalışma saatlerine sahip olmasının kamu hizmetini seçmede etkili bir faktör olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen ve yöneticilere göre “topluma yararlı olma düşüncesi” kamu hizmetini seçmede önemli nedenlerden biridir.

Bu araştırmanın bir bulgusu da kamu hizmetini seçme nedenlerinden topluma yararlı olma düşüncesini daha çok yöneticilerin vurgulamasıdır. Diğer bir ifadeyle kamu hizmetini seçmede yöneticiler öğretmenlere göre kamuya yararlı olma düşüncesini daha fazla önemsemişlerdir. Bu bulgu Bright’ın (2005), kamu hizmeti motivasyonunu çeşitli değişkenler bakımından sınıadığı çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmacı yönetici pozisyonunda çalışanlarda kamu hizmeti motivasyonunun daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, yöneticilik statüsünün kamu hizmeti motivasyonunun güçlü bir kestiricisi olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yöneticilerin kamu hizmetini seçmede topluma yararlı olma düşüncesini daha fazla önemsemelerinin sebebi, Bright’ın açıkladığı gibi, yöneticilerin öğretmenlerden daha uzun süre kamu hizmetinde kalarak, sosyalleşme deneyimlerinin uzun olması nedeniyle kamu hizmetine daha fazla önem atfetmeleri olabilir. Bu bulgu, Camilleri’nin (2007) kamu hizmeti motivasyonunu çeşitli değişkenler bakımından araştırdığı çalışmada ulaşılan sonuçlarla da benzerdir. Araştırmacı, bireylerin örgütsel hiyerarşideki pozisyonu (job grade) ile kamu hizmeti motivasyonunun boyutları arasında pozitif korelasyon bulmuştur. Diğer bir ifadeyle, araştırmacı, bireylerin örgütsel hiyerarşide yükseldikçe, kamu hizmeti motivasyonlarının arttığını ortaya koymuştur.

Öğretmen ve yöneticilerin kamu hizmetini seçme nedenleri genel olarak değerlendirildiğinde, Paarlberg, Perry ve Hondeghem’in (2008) belirttiği hem “kamu sektöründe hizmet motivasyonu” hem de “kamu hizmeti motivasyonu” algılarına sahip oldukları

görülmektedir. Buna göre öğretmen ve yöneticilerin kendilerini kamu sektöründe hizmet etmelerine motive eden iş güvencesi, düzenli gelir ve çalışma saatleri gibi dışsal güdüleyicileri, bununla birlikte kamu hizmeti motivasyonunun bir ilkesi olarak kabul edilen kamu yararı için çalışmayı ifade ettikleri görülmektedir. Ancak öğretmen ve yöneticilerin kamu hizmetini seçme nedeni olarak öncelikli olarak dışsal güdüleyicilere vurgu yapmaları, topluma yararlı olma düşüncesinin daha sonra ifade edilmesi topluma hizmet etme isteğinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin kamu hizmetini yerine getirirken en fazla zorlandıkları husus aşırı bürokratikleşmeden kaynaklı zorluklardır. Öğretmen ve yöneticiler kamu sektöründe bürokratik işlerin çok yoğun olmasının zaman kaybına yol açtığını ve işleri aksattığını belirtmektedir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilere göre yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları (statükocu tavırlar, siyasi baskılar vs.) da kamu hizmetinin yerine getirilmesinde zorluklar çıkarabilmektedir.

Öğretmen ve yöneticiler, kamu hizmeti motivasyonunu düşüren başlıca neden olarak ücret adaletsizliği ve yetersizliğine vurgu yapmışlardır. Öğretmen ve yöneticiler kamu hizmeti motivasyonunu yükseltmek için ilk olarak adil bir ödül ve ceza sistemi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle çalışanların performanslarının etkili bir şekilde değerlendirilip, yüksek performans gösterenlerin ödüllendirilmesi, düşük performans gösterenlerin cezalandırılması gerektiği hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin ilk öneri olarak bunu sunmalarında Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin iş güvencesine sahip olması, çalışan ve çalışmayan öğretmenin aynı özlük haklarına sahip olması ve kamu çalışanları için bir performans değerlendirme sisteminin olmaması olabilir. Çünkü özellikle kamusal alanda iş güvencesi olduğu için performansı ve görev bilinci yüksek ya da düşük olan çalışanların çoğu zaman aynı özlük hakları ile çalıştıkları bir gerçektir. Bu noktada, çalışanların performanslarının ödül ve cezaların etkin işletilmesi noktasında değerlendirilmesi, örgütsel bağlılığın ve kamuya hizmet motivasyonunun yükseltilmesinde yararlı olabilir.



## Dönüşümcü Öğretim Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

### Adaptation of Transformational Teaching Questionnaire into Turkish

Sinan YILDIRIM\*, Yılmaz YÜKSEL\*\*, Emre BİLGİN\*\*\*, Alper YILDIZ\*\*\*\*, Özgür Yaşar AKYAR\*\*\*\*\*, Ziya KORUÇ\*\*\*\*\*

• Geliş Tarihi: 03.09.2018 • Kabul Tarihi: 26.03.2019 • Yayın Tarihi: 06.07.2019

#### Öz

Bu çalışmada, liderlik kuramlarından dönüşümcü liderlik teorisinden esinlenerek Beauchamp ve diğerleri (2010)'nin geliştirdiği "Dönüşümcü Öğretim Ölçeğinin" Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Araştırmaya orta öğretim kurumlarında eğitim alan 141 kız, 124 erkek, toplam 265 öğrenci katılmıştır. Ölçek öğrencilerin algılamalarıyla öğretmen davranışlarını değerlendirmekte kullanılmaktadır. Ölçek 16 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır: idealize etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel saygı. Verilerin analizinde pearson korelasyon analizi, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. 16 madde ve 4 faktörlü yapı için, Türkçe İngilizce formların korelasyonları 0.79-0.94 arasında; test-tekrar test korelasyonları ise 0.77-0.85 aralığında bulunmuştur. İç tutarlık değerlerinin 0.78-0.87 arasında; ölçeğin faktör yük değerlerinin 0.48 ile 0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine göre modelin uyum indeks değerleri ( $\chi^2/sd=2.474$ , RMSEA= 0.075; CFI=0.98, NFI=0.97, NNFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.97, GFI=0.90, AGFI=0.86) kabul edilebilir ve mükemmel uyum sınırlarında göstermektedir. "Dönüşümcü Öğretim Ölçeği" Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak araştırmalarda kullanılabilmesi söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** dönüşümcü liderlik, dönüşümcü öğretim, geçerlik, güvenilirlik

#### Atıf:

Yıldırım S., Yüksel, Y., Bilgin, E., Yıldız, A., Akyar, Ö. Y. ve Koruç, Z. (2019). Dönüşümcü Öğretim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 191-204. doi: 10.9779/pauefd.456975

\* Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü, Rekreasyon Anabilim Dalı, Denizli. ORCID: 0000-0002-0307-7922, snysbf@gmail.com

\*\* Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara. ORCID: 0000-0003-1816-2916, [yyuksel@hacettepe.edu.tr](mailto:yyuksel@hacettepe.edu.tr)

\*\*\* Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara. ORCID: 0000-0003-1300-3131, [bilgin.emre@hacettepe.edu.tr](mailto:bilgin.emre@hacettepe.edu.tr)

\*\*\*\* Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Rekreasyon Bölümü, Rekreasyon Anabilim Dalı, Denizli. ORCID: 0000-0003-1158-7997, [alperyildiz54@gmail.com](mailto:alperyildiz54@gmail.com)

\*\*\*\*\* Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ankara. ORCID: 0000-0002-9658-8392, [ozguryasar@hacettepe.edu.tr](mailto:ozguryasar@hacettepe.edu.tr)

\*\*\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Egzersiz ve Spor Bilimleri Bölümü, Egzersiz ve Spor Psikolojisi Anabilim Dalı, Ankara. ORCID: 0000-0001-7089-401X, [zkoruc@hacettepe.edu.tr](mailto:zkoruc@hacettepe.edu.tr)



## Abstract

Purpose of this research was to adapt Beauchamp and colleagues' (2010) "Transformational Teaching Questionnaire" to Turkish that is inspired by transformational leadership concept from theories of leadership. 265 high school students between 15-19 years old (141 girls and 124 boys) participated to this study. The questionnaire is used for evaluation of students' perceptions about their teacher. Questionnaire composed of 16 items and four subscales as; idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration. Pearson correlation analysis, Cronbach's alpha coefficient, and confirmatory factor analysis were used for data analyses. For a model with 16 items and 4 factors, the correlations between Turkish and original (English) forms were found between 0.79-0.94 while, test-retest correlations were between 0.77-0.85. Internal consistency values varied between 0.78-0.87. Moreover, factor loadings were calculated between 0.48 and 0.83. According to the confirmatory factor analysis results, model fit indices ( $\chi^2/sd= 2.474$ , RMSEA= 0.075; CFI=0.98, NFI=0.97, NNFI=0.98, IFI=0.98, RFI=0.97, GFI=0.90, AGFI=0.86) indicated the data compatibility of the model appeared to be within acceptable and perfect limits. It can be said that Turkish version of the "Transformational Teaching Questionnaire" can be used as a valid and reliable measurement tool in researches.

**Keywords:** transformational leadership, transformational teaching, validity, reliability

## Cited:

Yıldırım S., Yüksel, Y., Bilgin, E., Yıldız, A., Akyar, Ö. Y. & Koruç, Z. (2019). Adaptation of Transformational Teaching Questionnaire into Turkish. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 191-204. doi: 10.9779/pauefd.456975

## Giriş

Dönüşümcü liderin etkileri iş, askeri, spor ve eğitim liderliği gibi çeşitli alanlarda incelenmiştir (Bourne ve diğ., 2015; Charbonneau ve diğ., 2001; Kark, Shamir, & Chen, 2003; vb). Bu araştırmalarda, dönüşümcü liderin motivasyonla (Charbonneau ve diğ., 2001; Tre'panier ve diğ., 2012), kendine güvenle, benlik saygısıyla (Kark, Shamir, & Chen, 2003), temel psikolojik gereksinimlerin karşılanmasıyla (Gagne ve Deci, 2005; Hetland ve diğ., 2011) ilişkileri pozitif yönde ortaya konulmuştur. Özetle, lider dönüşümcü davranışlar gösterdiğinde astların da motivasyonları ve kendilerine güvenleri artmakta; astlar psikolojik gereksinimlerinin de daha fazla karşılandığı hissetmektedirler. Bu da performans artışı gibi bazı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Liderlik ve öğretmenlik diğer insanların amaçları veya hedeflerini başarmalarını desteklemek için tasarlanan davranışsal süreçlerde benzerdirler (Beauchamp ve Morton, 2011). Öğretmenler diğer birçok alanda olduğu gibi liderlik özellikleri gösterirler. Öğretmenler öğrenciler üzerinde ne derece etkili liderlik gösterirlerse; muhtemelen öğrenme amacını da kolaylaştırmış olurlar. Çünkü öğretmenlerin öğrencileri üzerinde belirgin bir etkileri mevcuttur. Ayrıca, öğretmenlerin temel rolü öğrencilerin kişisel gelişimini ve öğrenmeye yönelik tutumunu geliştirmektir. Dönüşümcü öğretmen de öğrencilerin kişisel büyüme ve gelişimlerini teşvik ederek öğrencinin gelişimini destekler (Slavich ve Zimbardo, 2012). Beauchamp ve diğerleri (2010) de dönüşümcü liderlik kuramından esinlenerek öğretmenin dönüşümcü liderlik davranışlarını ne derece kullandıklarını incelemişler ve dönüşümcü öğretim yaklaşımını ortaya koymuşlardır.

Dönüşümcü liderlik teorisi ilk kez Burns (1978) tarafından ortaya konulmuş ve Bass (1985) ise teoriyi geliştirmiş ve yayılmasını sağlamıştır. Burns (1978)'e göre, dönüşümcü liderlik; "liderin amaca ulaşabilmek için grup üyelerini sürekli bir şekilde motive ettiği ve onların davranışlarını etkilediği" karşılıklı bir süreçtir. Bu süreçte lider astlarına karşı ahlaki davranarak güven verir ve bağlılık yaratır. Onlara geleceğe dair bir vizyon oluşturarak grubun amaçlarını kabul etmelerini sağlar (Bass, 1990, 1996). Literatürde dönüşümcü lider davranışları temelde dört boyutta değerlendirilmiştir: İlham veren motivasyon; yüksek beklentilerle iletişim kurar, minimal kabul edilen standartların ötesine geçerek enerji ve ilham verir. Gelecek vizyonu oluşturur. Diğerlerinin başarabilecekleri hakkında iyimserlik ve coşku gösterir. İdealize etki; diğerlerine etkili bir rol modelidir. Güven ve saygı kazanır; kişisel değerlerin gösterilmesine neden olur. Bireysel saygı; bireysel ihtiyaçları anlar, ilgi gösterir, kişisel başarıları över. İlgi, dikkat ve sevecenlik gösterir. Başkalarının yetenek ve gereksinimlerini tanır ve karşılık verir. Entelektüel uyarım; eski problemlere yeni yollardan yaklaşıma cesaret verir, alternatif ve yeni düşüncelere katkıda bulunur ve onları yetkilendirir. Bugünkü inançları çeşitli açılardan sorgulamaya cesaret verir, bağımsız düşünmeyi arttırır (Bourne ve diğ., 2015; Morton ve diğ., 2010).

Literatürdeki dönüşümcü liderlik ölçüm araçlarını incelediğimizde; en yaygın olarak kullanılanların Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Bass, 1985), Farklılaştırılmış Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DTLI; Callow et al., 2009), Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (Podsakoff ve diğ., 1990) olduğu görülmektedir. Bu ölçekler yönetim, eğitim, sağlık, spor gibi birçok alanda kullanılmıştır, ancak adelosanlarda kullanmak için uygun değildirler. Ayrıca bu ölçeklerin eğitim alanındaki kullanımlarını incelediğimizde öğrencinin öğretmen davranışlarını

değerlendirmesinden ziyade, okul müdürünün davranışları gibi yönetsel konularla ilişkili araştırma sorularının değerlendirilmesinde kullanıldıklarını görmekteyiz (örneğin: Avcı, 2015, Boberg ve Bourgeois, 2016; Cerit, 2008; Koh ve diğ., 1995; Korkmaz, 2008; Pounder ve diğ., 1995).

Eğitim alanında özellikle öğrencinin lider olarak öğretmen davranışlarını değerlendirmesinde sınırlı miktarda araştırmanın oluşu dikkat çekicidir. Dönüşümcü öğretim ya da liderlik davranışının eğitim kalitesi (Pounder, 2014), motivasyon, öz yeterlik, duygusal durum, fiziksel aktiviteye katılım (Beauchamp ve Morton, 2011; Beauchamp ve diğ., 2011; Beauchamp ve diğ., 2014; Morton ve diğ., 2010), adolesanların davranışlarındaki gelişim ve etkileri (Zacharatos ve diğ., 2000), öz yeterlikle (Bourne ve diğ., 2015) arasındaki ilişkiler incelenmiş ve pozitif yönde ilişkiler tanımlanmıştır. Slavich ve Zimbardo (2012) ise makalelerinde dönüşümcü öğretimin prensip ve metotlarını tanımlamışlardır. Dönüşümcü öğretim ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması ve sonrasında bu ölçek ile yapılabilecek diğer araştırmaların önünün açılması da literatüre önemli bir katkı getirebilir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı “Dönüşümcü Öğretim Ölçeğinin” Türk kültürüne uyarlanmasıdır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Grubu**

Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme kullanılmıştır. Araştırma grubu 9, 10, 11 ve 12’nci sınıfta orta öğretim (lise) kurumlarında eğitim alan 141 kız, 124 erkek, toplam 265 öğrenciden (ort. yaş = 16 ± .95 yıl – 15-18 yaş aralığında) oluşmuştur. Katılımcıların % 41.1’i 9’ncü sınıf, %34.7’si 10’ncü sınıf, %21.1’i 11’nci sınıf ve %3’ü ise 12’nci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin öğretmenleriyle birlikte geçirdikleri süre 1-3 yıl arasındadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Katılımcılara kişisel bilgi formu ve Beauchamp ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen “Dönüşümcü Öğretim Ölçeği – Transformational Teaching Questionnaire - TTQ” uygulanmıştır. Ölçek öğrencilerin algılamalarıyla öğretmen davranışlarını değerlendirmekte kullanılmaktadır ve ergenlerin okulları temelindeki eğitimlerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Orijinal ölçek Kanada’da eğitim alan ortalama 14.33 yaşındaki 8-10’uncu sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Katılımcılar ölçekteki maddelere katılım düzeylerini 0 (hiçbir zaman) ile 4 (her zaman) arasında değişen ve 5’li likert tipi derecelendirme ölçeğinde değerlendirmektedir. Ölçek ortalama puan üzerinden değerlendirilmektedir. Dönüşümcü öğretim ölçeği 16 madde, 4 alt boyuttan oluşmaktadır ve her alt boyutta 4’er madde vardır. Ölçeğin orijinalinde her bir alt boyutun iç tutarlık değerinin 0.85’in üzerinde olduğu, ölçeğin tümüne ait iç tutarlık değerinin 0.96 olduğu belirtilmiştir (Beauchamp ve diğ., 2010). Ölçeğin alt boyutları ve örnek maddeleri şunlardır: idealize etki “Örnek aldığım biri gibi davranır”, ilham veren motivasyon (içsel motivasyon) “Bana inandığını gösterir”, entelektüel uyarım “Farklı açılardan düşünmemi sağlayacak görevler ve zorluklar verir” ve bireysel saygı “Beni önemseydiğini gösterir”.

### Verilerin Toplanması

Ölçeğin kullanımı ve üzerinde yapılabilecek işlemler için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmış; sonrasında ölçekler katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak doldurtulmuş ve ölçekler doldurtulmadan önce katılımcılara çalışmayla ilgili gerekli bilgi verilmiştir. Veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi sonrasında, orta öğretim öğrencilerinde kullanımının uygunluğunu test etmek için betimleyici analizler ve iç tutarlık değerlerinin hesaplanmasında IBM SPSS 23.0; doğrulayıcı faktör analizinde ise LISREL 8.0 istatistik programları kullanılmıştır.

### Dil Geçerliği

Kültürler arası adaptasyon sürecinde öncelikle İngilizce dili üzerine eğitim almış iki uzman tarafından ölçeğin orijinal formu Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu iki çevirideki maddeler karşılaştırılmış, aynı ve farklı olan maddeler belirlenmiş ve bunların senteziyle yeni bir ölçek formu oluşturulmuştur. Bu işlem alanda uzman 3 kişi ve çalışmanın araştırmacıları tarafından yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin orijinal formundan ve kavramlarından tamamen habersiz olan biri doktoralı alan uzmanı bir kişi ve diğeri İngilizce dili üzerine eğitim almış farklı iki çevirmen tarafından ölçek İngilizceye geri çevrilmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından orijinal ölçeğin maddeleri ve geri çevirisi yapılan maddeler karşılaştırılmış ve anlamsal, deyimsel (idiomatic), deneyimsel ve kavramsal uygunluğu için değerlendirilmiştir. Daha sonrasında ortaöğretim seviyesinde eğitim veren 2 Türkçe öğretmeni, oluşturulan Türkçe formun Türk kültürüne uyumu ve katılımcı yaş grubuna uygunluğu değerlendirmiştir. Bunların sonucunda hazırlanan bir ön test formu 20 katılımcıya uygulanmış ve katılımcıların maddeleri anlama düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen tüm dokümanlar araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Son olarak da ölçeğin Türkçe formu ve orijinal İngilizce formları 30 orta öğretim seviyesi öğrenciye uygulanmış ve iki formun korelasyonları (tablo 1) değerlendirilmiştir.

### Yapı Geçerliği

Doğrulayıcı faktör analizi daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmektedir (Çokluk ve diğ., 2014). Doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyumunun sağlanması için ki kare değerinin serbestlik derecesine bölündüğündeki ( $\chi^2/sd$ ) değerinin 5'ten küçük (Tabachnick ve Fidell, 2015), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) değerinin 0.08'den küçük olması (Hu ve Bentler, 1999) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerinin 0.08'den düşük olması kabul edilebilir sınırları (Browne ve Cudeck, 1992; Jöreskog ve Sorbom, 1993; Hu ve Bentler, 1999); Diğer uyum indekslerinde ise, Comparative Fit Index (CFI) değerinin 0.95'in (Hu ve Bentler, 1999; Maruyama, 1998); Normed Fit Index (NFI) ve Non-Normed Fit Index (NNFI) değerlerinin 0.95'in (Tabachnick ve Fidell, 2015); Goodness of Fit Index (GFI) değerinin 0.90'ın (Lance ve diğ., 2006) üzerinde olmaları mükemmel uyum sınırı olarak belirtilmektedir.

## Güvenirlilik

Ölçeklerin güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı kullanılmıştır ve kabul edilebilir sınır olarak Nunnally (1978)'in belirttiği 0.70 alınmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliliğini test etmek için 15 gün arayla test tekrar test yöntemiyle ölçekler uygulanmıştır.

## Bulgular

Dönüşümcü öğretim ölçeğinin özgün geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1. Türkçe ve İngilizce Formların Korelasyonları**

n=30	İdealize etki (İng.)	İlham veren motivasyon (İng.)	Entelektüel uyarım (İng.)	Bireysel saygı (İng.)	Toplam (İng.)
İdealize etki	.82 .000	.61 .000	.28 .140	.64 .000	.70 .000
İlham veren motivasyon	.55 .001	.79 .000	.61 .000	.68 .000	.81 .000
Entelektüel uyarım	.28 .128	.51 .004	.83 .000	.56 .001	.66 .000
Bireysel saygı	.58 .001	.78 .000	.50 .005	.94 .000	.87 .000
Toplam	.69 .000	.84 .000	.67 .000	.88 .000	.94 .000

Önce Türkçesi verilerek 15 dakika arayla uygulanan Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon değerlerinin alt boyutlar arasında en az 0.79, en çok 0.94 ve tüm ölçek puanında ise 0.94 olduğu görülmektedir. Türkçe ve İngilizce formları dolduran grup lise seviyesinde, ilkokuldan (bazıları anaokulu) liseye kadar özel bir kolejde eğitim alan, ileri seviyede İngilizceye hakim öğrencilerden oluşmaktadır.

**Tablo 2. Test-Tekrar Test Korelasyonları (15 Gün Arayla)**

n=45	İdealize etki	İlham veren motivasyon	Entelektüel uyarım	Bireysel saygı	Toplam
İdealize etki	.79 .000	.69 .000	.76 .000	.62 .000	.76 .000
İlham veren motivasyon	.74 .000	.83 .000	.80 .000	.73 .000	.83 .000
Entelektüel uyarım	.74 .000	.79 .000	.77 .000	.76 .000	.82 .000
Bireysel saygı	.79 .000	.77 .000	.72 .000	.85 .000	.84 .000
Toplam	.86 .000	.87 .000	.86 .000	.84 .000	.91 .000

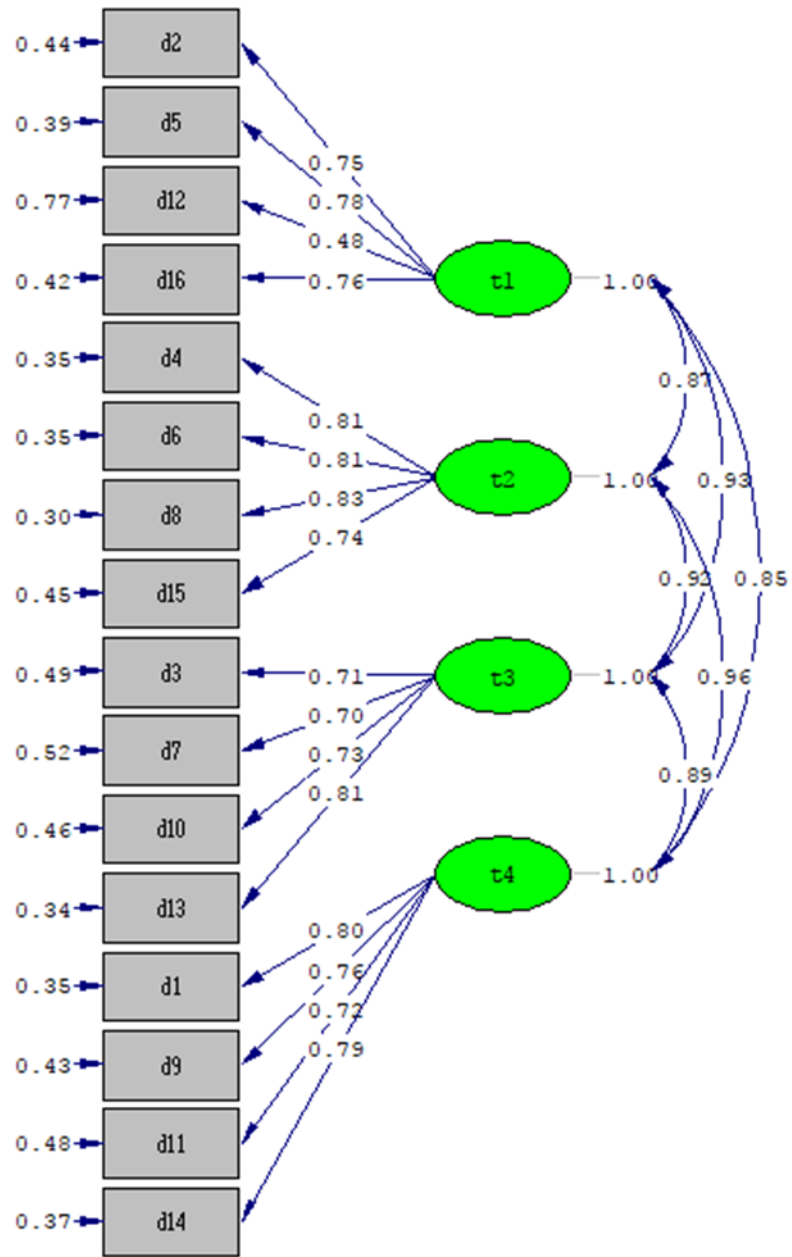
Dönüşümcü öğretim ölçeği 15 gün arayla uygulandığında ortaya çıkan korelasyonların alt boyutlar 0.77-0.85 arasında ve tüm ölçek puanında ise 0.91 olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Dönüşümcü Öğretim Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

(n=265)	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık (skewness)	Basıklık (kurtosis)	Cronbach alfa
İdealize etki	3.56	.98	-.463	-.489	.78
İlham veren motivasyon	3.38	1.14	-.398	-.752	.87
Entelektüel uyarım	3.22	1.08	-.299	-.601	.83
Bireysel saygı	3.30	1.10	-.218	-.950	.85
Toplam	3.36	.97	-.317	-.660	.94

Verilerin normallik dağılımına uygunluğunu değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerlerini incelediğimizde, verilerin  $\pm 2$  aralığının içinde olduğunu görmekteyiz. Veriler normal dağılmaktadır (George ve Mallery, 2012). 16 madde için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ölçeğin tümü için  $\alpha = 0.94$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına göre ise idealize etki  $\alpha = 0.78$ , ilham veren motivasyon (içsel motivasyon)  $\alpha = 0.87$ , entelektüel uyarım  $\alpha = 0.83$  ve bireysel saygı  $\alpha = 0.85$  olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçek için kabul edilebilir iç tutarlık katsayıları göstermektedir.

TTQ geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen diyagram Şekil 1'de verilmiştir.



Chi-Square=242.51, df=98, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

**Şekil1.** TTQ'deki sorulara uygulanan doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Ölçeğin faktör yük değerlerinin ise 0.48 ve 0.83 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerinde Çokluk ve diğerleri (2014)'nin belirttiği 0.32 değerinin de yüksek olduğu; dolayısıyla ölçeğin faktör yük değerlerinin yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca, Lisrel işlem pencerelerinden t değerleri (Çokluk ve diğ., 2014) incelendiğinde 2.56'nın üzerinde olduğu 0.001 düzeyinde t değerlerinin anlamlı olduğu da görülmüştür.

**Tablo 4. TTQ İçin Uyum İyiliği Testlerine (Goodness-of-Fit Indices) İlişkin Değerler**

Uyum indeksi	TTQ değerleri	Kabul edilebilir sınır	Mükemmel uyum sınırı
CFI	.98	.90 ve üzeri	.95 ve üzeri (Maruyama, 1998; Hu ve Bentler, 1999)
NFI	.97	.90 ve üzeri	.95 ve üzeri (Tabachnick ve Fidell, 2015)
NNFI	.98	.90 ve üzeri	.95 ve üzeri (Tabachnick ve Fidell, 2015; Hu ve Bentler, 1999)
GFI	.90	.85 ve üzeri	.90 ve üzeri (Lance ve diğ., 2006)
SRMR	.039	.050 - .080 arası	.000 - .050 arası (Hu ve Bentler, 1999)
RMSEA	.075	.050 - .080 arası	.000 - .050 arası (Browne ve Cudeck, 1992; Jöreskog ve Sorbom, 1993; Hu ve Bentler, 1999).
Chi-Square	242.51		
SD	98	$\chi^2/sd= 5$ 'ten küçük (Tabachnick ve Fidell, 2015; Wheaton ve diğ., 1977)	
Chi-Square/SD	2.474		

Tablo 4'teki doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında görülebileceği gibi, 16 maddelik TTQ'da, ki kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen sonuç ( $\chi^2/sd$  (242.51/98)= 2.474,  $p < .01$ ) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA= 0.075) modelin veri uyumunu kabul edilebilir sınırlar içinde göstermektedir. Bununla birlikte, model veri uyumuyla ilişkili olan CFI= 0.98, NFI = 0.97, NNFI = 0.98, GFI = 0.90 değerleri model için mükemmel uyum sınırlarını göstermektedir. Elde edilen sonuçların tamamı ele alındığında, modelin veriyle uyum gösterdiği ve ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu görülmektedir. (Maddeler üzerinde herhangi bir modifikasyon yapılmamıştır).

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı Dönüşümcü Öğretim Ölçeğinin Türk kültürü için geçerliği ve güvenilirliğini test etmektir.

Ölçeğin faktör yapısının uygunluğunu değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında Beauchamp ve diğerleri (2010)'nin geliştirdiği 16 maddeli ve 4 faktörlü yapının desteklendiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, modelin verilerle uyum içerisinde olduğu bulunmuştur.

Bu çalışma için model uyum değerleri  $\chi^2$  (98) = 242.51,  $p < .001$ , CFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .075, SRMR = .039 olarak bulunmuştur. Bu değerler Beauchamp ve diğerlerinin araştırmasının değerleriyle  $\chi^2$  (201) = 2258.410,  $p < .001$ , CFI = .940, TLI = .928, RMSEA = .061, SRMR = .037 oldukça benzerdir. Beauchamp araştırmasını Kanada kültüründe yapmıştır. Ölçeğin Türk kültürüyle Kanada kültüründe benzer şekilde çalışmaktadır.



Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılan iç tutarlılık katsayılarında ise Nunnally (1978)'e göre, 0.70'in üzerinde olması kabul edilebilir düzeydir. Bu çalışma için bulunan iç tutarlılık değerlerinin alt boyutlarda 0.78 ile 0.87 arasında değiştiği; ölçeğin tümü için ise 0.94 olduğu görülmektedir. Beauchamp ve diğerleri ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık değerinin 0.85'ten büyük olduğu, ölçeğin tümünün iç tutarlık değerinin 0.96 bulduklarını raporlamışlardır. İç tutarlık değerleri yeterli düzeydedir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin daha önce İsveç (Stenling ve Tafvelin, 2014) ve İspanyol (Alvarez ve diğ., 2017) kültürlerine uyarlaması yapılmıştır.

İsveç kültüründe Stenling ve Tafvelin (2014) spor alanında ölçeği kullanmıştır. Alvarez ve diğerleri (2017)'nin İspanyol kültüründeki çalışmaları ise öğretmenlerinin kendi dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmelerinde kullanılmıştır. Dönüşümcü öğretim ölçeğinin çoğunlukla Beauchamp ve çevresindeki diğer araştırmacıların yaptığı araştırmalarda kullanılıyor olması da önemli bir noktadır. Literatürde ise dönüşümcü öğretim metodunun önemini açıklayan farklı makalelere de rastlamaktayız (örn., Fazio-Griffith ve Ballard, 2016; Kumi-Yeboah ve James, 2012; Ponder, 2014; Slavich ve Zimbardo, 2012). Ancak bu makalelerin literatür incelemesi niteliğinde ya da yetişkinler gibi gruplarda yapıldığı ve bir ölçüm aracı geliştirmediklerini görmekteyiz. Bu nedenle dönüşümcü öğretim yaklaşımı henüz yeni (yaklaşık 10 yıl) ve gelişmekte olan bir konu olması nedeniyle bu konuda araştırmaların artırılması önemlidir.

Literatürde farklı alanlarda dönüşümcü liderlik motivasyon gibi birçok pozitif kavramla anlamlı ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Charbonneau ve diğ., 2001; Gagne ve Deci, 2005); dönüşümcü öğretim araştırmalarında da kendini belirleme kuramının (self-determinasyon kuramı) motivasyon boyutu, pozitif duygular, öz yeterlik (Beauchamp ve diğ., 2010; Morton ve diğ., 2010; Bourne ve diğ., 2015) gibi kavramlarla anlamlı ilişkiler olduğunu açıklamışlardır. Ancak bu araştırmalar sınırlı miktardadır. Öğretmenlerin, eğitim liderleri olarak davranışlarının farklı değişkenlerle ilişkileri gelecek araştırmalarla da incelenebilir. Örneğin, dönüşümcü öğretim davranışı gösterildiğinde öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımı, tutumu, öğrencilerin öz güvenleri değişiyor mu ya da dönüşümcü öğretim davranışını daha fazla gösteren öğretmenlerin iş tatminleri daha yüksek olabilir mi? Bu gibi araştırmaların artırılması öğrenci ve öğretmenin performanslarının artırılması ya da pozitif tutumların geliştirilmesinde önemli katkılar sağlayabilir. Dönüşümcü öğretim davranışının etkilerinin nitel araştırmalarla ya da deneysel araştırmalarla da incelenmesi; bunun yanında uzun süreli etkilerini anlayabilmek için boylamsal araştırmaların dizayn edilmesi de önerilebilir. Ayrıca dönüşümcü öğretim gibi liderlik davranışları müdahalelerle geliştirilebilir (Barling ve diğ., 1996) ve öğretmenlerin bu davranışları öğrenmesi için öğretmen eğitimine liderlik eğitiminin eklenmesi önerilebilir.

Sonuç olarak, Dönüşümcü Öğretim Ölçeği Türkçe versiyonu geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracıdır. Dönüşümcü öğretim ölçeği orta öğretim seviyesinde öğretmenin dönüşümcü öğretim davranışlarının incelenmesi için kullanılabilir.

**Kaynakça**

- Álvarez Solves, O., Castillo, I., Molina-García, V., & Balagué Gea, G. (2016). Transformational leadership on the athletic field: An international review. *Revista de psicología del deporte*, 25(2), 319-326.
- Avci, A. (2015). Investigation of Transformational and Transactional Leadership Styles of School Principals, and Evaluation of Them in Terms of Educational Administration. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2758-2767.
- Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training on attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 827.
- Bass, BM. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York, Free Press.
- Bass, BM. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organ Dynamics*, 18,19-31.
- Bass, BM. (1996). A New Paradigm of Leadership: An Inquiry into Transformational Leadership. Virginia, U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., Li, Z., Morton, K. L., Keith, S. E., & Zumbo, B. D. (2010). Development and psychometric properties of the transformational teaching questionnaire. *Journal of Health Psychology*, 15(8), 1123-1134.
- Beauchamp, M. R., & Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and physical activity engagement among adolescents. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 39(3), 133-139.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., & Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and adolescent self-determined motivation, self-efficacy, and intentions to engage in leisure time physical activity: A randomised controlled pilot trial. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(2), 127-150.
- Beauchamp, M. R., Liu, Y., Morton, K. L., Martin, L. J., Wilson, A. H., Wilson, A. J., ... & Barling, J. (2014). Transformational teaching and adolescent physical activity: Multilevel and mediational effects. *International Journal of Behavioral Medicine*, 21(3), 537-546.
- Boberg, J. E., & Bourgeois, S. J. (2016). The effects of integrated transformational leadership on achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 357-374.
- Bourne, J., Liu, Y., Shields, C. A., Jackson, B., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2015). The relationship between transformational teaching and adolescent physical activity: the mediating roles of personal and relational efficacy beliefs. *Journal of Health Psychology*, 20(2), 132-143.
- Browne, MW., Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociol Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Burns, JM. (1978). Leadership. Newyork, Harper & Row Publishers.
- Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A., & Hardy, J. (2009). Measurement of transformational leadership and its relationship with team cohesion and performance level. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 395-412.
- Cerit, Y. (2008). The effects of servant leadership behaviors of primary school principals on teachers' burnout. *Educational Administration: Theory and Practice*, 56, 547-570.
- Charbonneau, D., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational Leadership and Sports Performance: The Mediating Role of Intrinsic Motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1521-1534.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları. (3. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Fazio-Griffith, L., & Ballard, M. B. (2016). Transformational learning theory and transformative teaching: A creative strategy for understanding the helping relationship. *Journal of Creativity in Mental Health*, 11(2), 225-234.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

- George, D., Mallery, P. (2012). IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference. Boston, Pearson.
- Hetland, H., Hetland, J., Schou Andreassen, C., Pallesen, S., & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, 16(5), 507-523.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Scientific Software International.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 246.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Korkmaz M. (2008). A study of relationship between leadership styles on the characteristics of learning organizations in Turkish public schools. *Educational Administration: Theory and Practice*, 14(1), 75-98.
- Kumi-Yeboah, A., & James, W. (2012). Transformational teaching experience of a novice teacher: A narrative of an award-winning teacher. *Adult Learning*, 23(4), 170-177.
- Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9(2), 202-220.
- Maruyama G. (1998). Basics of Structural Equation Modeling. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Morton, K. L., Keith, S. E., & Beauchamp, M. R. (2010). Transformational teaching and physical activity: A new paradigm for adolescent health promotion? *Journal of Health Psychology*, 15(2), 248-257.
- Nunnally JC. (1978). Psychometric theory. New York: McGrawHill.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Pounder, J. (2014). Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273-285.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608.
- Stenling A. & Tafvelin S. (2014) Transformational Leadership and Well-Being in Sports: The Mediating Role of Need Satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(2), 182-196.
- Tabachnick BG, Fidell LS. (2015). Using multivariate statistics. M Baloğlu (Translated by), six ed., (6. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Trépanier, S. G., Fernet, C., & Austin, S. (2012). Social and motivational antecedents of perceptions of transformational leadership: A self-determination theory perspective. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(4), 272.
- Zacharatos, A., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2000). Development and effects of transformational leadership in adolescents. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 211-226.

## Extended Abstract

### Introduction

Impacts of transformational leader has been examined in such contexts as business, military, sports, or education (Bourne et. al., 2015; Charbonneau et. al., 2001; Kark, Shamir, & Chen, 2003). These studies proved that transformational leadership is positively related with motivation (Charbonneau et. al., 2001; Tre'panier et. al., 2012), self-confidence, self esteem (Kark, Shamir, & Chen, 2003), and satisfaction of basic psychological needs (Gagne & Deci, 2005; Hetland et. al., 2011). In sum; when leader exhibits transformational behaviors, motivations and self-confidences of subordinates influenced positively. In addition, their psychological needs are satisfied more. This may cause increase in their performance.

Transformational leadership theory was first introduced by Burns (1978) and developed by Bass (1985).

Studies examining transformational leadership in education sought for relations between transformational leadership and; quality of education (Pounder, 2014), motivation, self-efficacy, mood, participation to physical activity (Beauchamp & Morton, 2011; Beauchamp et. al., 2011; Beauchamp et. al., 2014; Morton et. al., 2010), development in adolescence (Zacharatos et. al., 2000), and self-efficacy (Bourne et. al., 2015). They found positive relationships.

Adapting Transformational Teaching Questionnaire (TTQ) into Turkish culture may cause an extend in the literature. From this point forth, aim of this study was adapting "Transformational Teaching Questionnaire" into Turkish culture.

### Method

Sample of the study consisted of 141 females and 124 males (265 in total) high school students. Demographic questions and Transformational Teaching Questionnaire – TTQ that was developed by Beauchamp et. al. (2010) were used as instrumentation. TTQ consists of 16 items under 4 sub-dimensions.

Language and construct validations were examined.

### Findings

For assuring normality of the data, skewness and kurtosis values were calculated. Cronbach's alpha coefficients were found between  $\alpha = 0.78 - 0.87$  whereas, factor loadings were between 0.48 - 0.83. As confirmatory factor analysis findings, chi-square divided by its degrees of freedom ( $\chi^2/df (242.51/98) = 2.474, p < .01$ ) and such values related with model-data fit (RMSEA= 0.075, CFI= 0.98, NFI = 0.97, NNFI = 0.98, GFI = 0.90) signified a model-data fit.

### Discussion

Confirmatory factor analysis results confirmed Beauchamp and his colleagues' (2010) factor structure for Turkish sample. TTQ was adapted to Swedish (Stenling & Tafvelin, 2014) and Spanish (Alvarez et. al., 2017) cultures as well. However, the scale has been mostly used by Beauchamp and his colleagues (2010). Since transformational leadership in physical education is a new and growing concept, raising number of studies about this concept has importance.

Transformational teaching literature proved that transformational teaching has meaningful relationships with motivation, positive emotions, and self-efficacy (Beauchamp et. al., 2010; Morton et. al., 2010; Bourne et. al., 2015) dimensions of self-determination theory. However, these studies are limited and there is a need for upcoming studies. For instance, effects of transformational teaching on students' participation to physical activity, attitude, or self-reliance may be examined. New studies may help boosting performances or positive attitudes of teachers and students. In addition, interventions may cause developing leadership skills of teachers, as a result leadership training for teachers can be designed.

Consequently, Turkish version of TTQ is a valid and reliable measurement tool. It can be used for assessing teachers' transformational leadership behaviors.



## Ergenlerde Algılanan Psikolojik İstismar ile Öznel İyi Oluş İlişkisinde Psikolojik Sağlamlık ve Sosyal Bağlılığın Rolü<sup>1</sup>

### The Role of Psychological Resilience and Social Connectedness in the Relationship between Perceived Psychological Maltreatment and Subjective Well-being among Adolescents

Beyhan Ceren BOSTAN<sup>2</sup>  
Erdoğan DURU<sup>3</sup>

• Geliş Tarihi: 25.05.2019 • Kabul Tarihi: 28.06.2019 • Yayın Tarihi: 28.06.2019

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, algılanan psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın aracı rollerini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli ilinde lise öğrenimi gören 1247 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Sosyal Bağlılık Ölçeği, Psikolojik İstismar Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın aracı rolünü inceleyen bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, psikolojik istismarın öznel iyi oluş, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlıkla olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Aracılık analizi sonuçları, sosyal bağlılığın, psikolojik istismar ile psikolojik sağlamlık ilişkisinde kısmi aracılık rolü; psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde, psikolojik sağlamlığın ise tam aracılık rolü üstlendiğini göstermektedir. Bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Psikolojik istismar, öznel iyi oluş, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık

#### Atıf:

Bostan, B.C., ve Duru, E.(2019). Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 205-224.doi: 10.9779/pauefd.568123

<sup>1</sup> Bu çalışma, yüksek lisans tez çalışması olup Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimince desteklenmiş, "V th International Eurasian Educational Research Congress"nde sözlü bildiri olarak sunulmuş, bildiri kitapçığında uzun özet olarak basılmıştır.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Aydın,ORCID 0000-0002-1455-7112 e-posta: ceren.bostan@adu.edu.tr

<sup>3</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, Denizli, ORCID 0000-0001-7027-4937. e-posta:eduru@pau.edu.tr

**Abstract**

The aim of this study is to investigate the role of psychological resilience and social connectedness in relationship between perceived psychological maltreatment and subjective well-being among Adolescents. The participants of the study consist of 1247 high school students in Denizli. Data was collected through Child and Youth Resilience Scale, Social Connectedness Scale, Psychological Maltreatment Scale, Positive and Negative Affect Schedule and Satisfaction with Life Scale. The relationships among the variables were analyzed through Structural Equation Modelling (SEM). Research findings show that psychological maltreatment is negatively correlated with subjective well-being, social connectedness and psychological resilience. The results of mediation analysis show that social connectedness has a partial mediating role in the relationship between psychological maltreatment and psychological resilience. The findings also show that psychological resilience plays a full mediating role in the relationship between psychological maltreatment and subjective well-being. The findings of the study are discussed in line with the relevant literature and some suggestions are provided for both researchers and practitioners.

**Keywords:** Psychological maltreatment, psychological resilience, social connectedness subjective well-being

**Cited:**

Bostan, B.C., & Duru, E.(2019). The role of psychological resilience and social connectedness in the relationship between perceived psychological maltreatment and subjective well-being among adolescents. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 205-224.  
doi: 10.9779/pauefd.568123

## Giriş

Çocukluktan yetişkinliğe geçişte önemli bir adım olarak görülen ergenlik dönemi (Steinberg, 2007), hızlı biyopsikososyal değişimlerle karakterize olduğu için hayatın önemli dönüm noktalarından biri olarak kabul edilmektedir (Bulut, 2012). Bu dönem içerisinde bir yandan ergen bireylerin vücut yapılarında ve işlevlerinde değişiklikler olurken, diğer yandan düşüncelerinde, kişiliklerinde ve sosyal davranışlarında da bazı değişimler gözlenmektedir. Bu süreçlere ek olarak, tam bir cevabının olmadığı düşünülen “ben kimim” sorununun yanıtı da bu dönem içerisinde aranmaya başlanmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında ergen bireylerde kim olduklarına ilişkin fikirlerinin oluşumu, onların kişilik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Ancak çocukluktan çıkılan bu yeni dönem içerisinde, ergenler bir yandan kimlik kazanımları için birçok fırsatla karşılaşırken, aynı zamanda hayat onları uyum sorunları yaşayabilecekleri bazı yaşam olayları ile de tanıştırmaktadır. Ergen bireylerin uyum sorunları yaşamalarına neden olabilecek problemlerden biri de, onların kendilik değerlerini ve sosyal bağlarını zedeleyen ve onlarda travmatik sonuçlara sebep olduğu düşünülen istismar ve ihmal yaşantılarıdır. Bu nedenle, ergenlerin kimlik kazanımları ve benliklerini algılayış biçimleri açısından önemli olduğu düşünülen ihmal ve istismar yaşantılarının, ergenler üzerinde yıkıcı ve kalıcı izler bırakabileceği söylenebilir. Başka bir ifadeyle istismar ve ihmal yaşantıları; ergenlerde davranışsal, bilişsel, duygusal ve/veya fiziksel bazı hasarlara sebep olabilir, onların bilişsel yeteneklerinin ve becerilerinin gelişimine zarar verebilir, kendilik algılarını olumsuz etkileyebilir. Benzer şekilde istismar ve ihmal yaşantıları, ergenlerin yetişkinliğe taşıyabilecekleri bazı psikolojik rahatsızlıklara alt yapı oluşturabilir, onların stresle baş etme ve problemler karşısında çözüm geliştirme tutumlarını işlevsiz hale getirebilir. Bunlara ek olarak aidiyet içeren sosyal kaynaklarına zarar vererek onların sosyal ve duygusal bağ kurmalarını güçleştirebilir (Kulaksızoğlu, 1998; Uslu, 2014; Polat, 2007; Myers, 2002; Arslan, 2015; Miller-Perrin ve Perrin, 2007; Iwaniec, 2006; Egeland ve Farber, 1987).

Alan yazınında ihmal ve istismar yaşantılarının genel olarak dört başlık altında incelendiği görülmektedir. Bunlar: *Fiziksel İstismar*, *Cinsel İstismar*, *Psikolojik İstismar* ve *İhmaldir*. Alan yazınında, ihmal ve istismar yaşantılarının boyutları dikkate alındığında; psikolojik istismar yaşantılarının diğer istismar ve ihmal yaşantılarına göre daha kapsamlı bir yerinin olduğu vurgulanmaktadır (Claussen ve Crittenden, 1991; Crittenden, Rogosch, Lynch ve Holt, 1993). Benzer şekilde, istismar ve ihmal yaşantılarının farklı görünümleri göz önüne alındığında da, psikolojik istismar yaşantılarının travmatik sonuçlarının diğer istismar ve ihmal yaşantılarına göre daha önemli olduğunun altı çizilmektedir (Egeland ve Erickson, 1987; Egeland, Sroufe ve Erickson, 1983; Erickson, Egeland ve Pianta, 1989; Hart, Brassard ve Karlson, 1996). Dolayısıyla, istismar ve ihmal yaşantılarının travmatik doğasından ötürü, ergen bireyin özünde tüm bu yaşantılarla ilişkili olarak psikolojik anlamda zarar görmüş olabileceği söylenebilir. Bunlara ek olarak; Binggeli, Hart ve Brassard’a göre (2001, s.3) psikolojik istismar; istismar ve ihmal yaşantılarının diğer tüm türlerini içermekte ve bu boyutlar arasında dinamik bir yapı özelliği taşımaktadır. Çünkü fiziksel ve cinsel istismar yaşantılarının etkilerinin en genel ve en kalıcı olanlarının psikolojik deneyimler ile ilişkili olduğu açıktır (Binggeli, Hart ve Brassard, 2001). Bu nedenle de yukarıdaki açıklamalar ışığında psikolojik istismarın, ihmal ve istismar türlerinin çoğunu bünyesinde barındırdığından söz etmek mümkün olabilir. Psikolojik istismarın diğer türlerinin karşılaştırıldığında etkilerinin bu denli önemli



olduğu görülsede, bazı kültürler içinde tanımının yapılmasındaki yaşanan güçlükler (Hibbard, Barlow, MacMillan, Christian, Crawford-Jabuiak, Flaherty ve Sege, 2012), basın yayın organları tarafından olumsuz sonuçlarının önemsenmemesi (Glaser, 2002) gibi nedenlerle psikolojik istismar kavramının incelenmesine gerekli özenin gösterilmediği gözlenmektedir. Psikolojik istismarın tanımlanması ve fark edilmesinde yaşanan bu problemler nedeniyle, psikolojik istismarla ilgili bir müdahale çalışması belirlenememekte, psikolojik istismar mağduru bireylerle işlevsel bir şekilde çalışılmamakta ve psikolojik istismar mağduru bireylerin yasal boyutta haklarının aranabileceği bir platformun olmadığı görülmektedir. Öte yandan, psikolojik istismar yaşantıları; küçümseme, reddetme ve izole etme gibi davranışları içerdiği için, ergen bireylerin psikososyal, duygusal ve bilişsel gelişimine zarar vermekte, ergen bireylerde davranış ve duygu durum bozukluklarına neden olmakta ve onların duygusal /sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Glaser, 2002).

Dünya Sağlık Örgütü (2006) psikolojik istismarı, bireyin hareket alanının kısıtlanması, tehdit edilmesi, suçlanması, aşağılanması, korkutulması, duygusal olarak reddedilmesi, saldırgan ve düşmanca davranışlar sergilenmesi ve bireyin kusurları üzerinde onunla alay edilmesi olarak tanımlamaktadır. Psikolojik istismar kavramı bu tanım üzerinden değerlendirildiğinde; bireyin *reddedilmesi* (bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanmaması ve duygusal olarak ihmal edilmesinden dolayı benlik saygısının zedelenmesi), *izole edilmesi* (ebeveynlerin çocuk ve ergenin işlevsel sosyal ilişkiler geliştirmesini engellemesi) veya *yozlaştırılması* (çocuk ve ergenin toplum normlarına veya yasaya uygun olmayan davranışlar sergilenmesi yönünde teşvik edilmesi) gibi yaşantıların ergenlerin öznel iyi oluşlarına olumsuz etkilerinin olabileceği görülmektedir (Hibbard ve ark., 2012). Dolayısıyla, yukarıdaki açıklamaların ışığında, psikolojik istismar ve ihmal yaşantılarının ergenin öznel iyi oluşu üzerine etkisini anlamaya dönük araştırmalara ihtiyacımız olduğu söylenebilir.

Psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisiyle ilgili alan yazın incelendiğinde, bu iki kavram arasında doğrudan ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, psikolojik istismar mağduru ergenlerde psikopatolojik bozukluklar (Gross ve Keller, 1992; Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison, 1996), davranış bozuklukları (Arslan ve Balkıs, 2016), düşük kendilik değeri (Iwaniec, Larkin ve Higgings, 2006; Iwaniec, 2006; Gross ve Keller, 1992), alkol ve madde kullanımı (Evans ve Burton, 2013; Moran, Vuchinich ve Hall, 2004), depresyon ve intihar girişimlerinin (Gross ve Keller, 1992) daha sık görüldüğü rapor edilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, psikolojik istismar yaşantılarının, bireylerin içsel dinamiklerine zarar vererek onların yaşamdan alabilecekleri doyumunu azaltacağı ve öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Bu süreçte psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılık gibi bazı ara mekanizmalar önemli işlev üstleniyor olabilir. Örneğin, Dünya Sağlık Örgütü raporunda (2006) psikolojik istismar yaşantılarında, ergen bireylerin davranışlarını sert bir şekilde cezalandırmak veya onları küçümsemek suretiyle; ergen bireyin yeterli algılarına ebeveynleri ve yakın çevresi tarafından bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde zarar verildiği vurgulanmaktadır. Bu yaşantıların mağduru olan ergenler, yaşadıkları travmatik yaşantılarla baş edemedikleri, yoğun yetersizlik ve çaresizlik duyguları yaşadıkları için kendilerini psikolojik açıdan zayıf bireyler olarak algılayabilirler (Iwaniec, Larkin ve Higgings, 2006). Bu nedenle psikolojik istismar mağduru ergenlerin, örseleyici yaşam olayları karşısında, stresli yaşantıları deneyimlerken ve karşılaştıkları problemlere çözüm ararken bazı zorluklar yaşadıkları söylenebilir (Cicchetti,

2014; Kim ve Cicchetti, 2013; Cicchetti, 1993; Cicchetti ve Rogosh, 1997; Bolger ve Patterson, 2003; Egeland ve Farber, 1987; Herrenkohl ve ark., 1997).

Psikolojik sağlamlığa benzer olarak, ergenlerin sosyal çevreleriyle oluşturdukları bağların da psikolojik istismar yaşantılarından olumsuz etkilendiği gözlenmektedir. Nitekim, psikolojik istismara maruz kalmak ergenlerin güvende olma ve aidiyet duygularına zarar vermektedir (Iwaniec, Larkin ve Higgins, 2006; Bolger ve Patterson, 2003; Colarossi ve Eccless, 2003). Dolayısıyla bu durumda, psikolojik istismar mağduru ergen bireylerin çevresiyle kurdukları sosyal/duygusal bağlar kurmakta zorlanacakları, kendilerini çevrelerinin anlamlı bir parçası olarak hissetmekte güçlük yaşayacakları ve herhangi bir gruba katılmayı acı verici bir yaşantı olarak gördükleri için sosyal bağlılık düzeylerinin düşük olabileceği beklenebilir (Colman ve Widom, 2004).

Yukarıdaki bilgileri ışığında psikolojik istismar, öznel iyi oluş, psikolojik sağlık ve sosyal bağlılık değişkenlerini ekolojik kuram perspektifinden değerlendirmek, konuya yönelik olarak bütüncül bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bronfenbrenner'in (1986) Ekolojik Sistemler Kuramı, bireyin içinde bulunduğu farklı çevresel faktörlere ve bunların etkileşimlerine odaklanırken, tüm bu faktörlerin bireylerin gelişimindeki dolaylı ve doğrudan etkilerini araştırmayı göz ardı etmez. Ekolojik Sistemler Kuramı, bebeğin anneye olan ilk etkileşimden başlayarak kültürün ve içinde yaşanılan zamanın etkilerine doğru genişler. Yani bu kuram, iç içe geçmiş sistemler halkasının bütünü temsil eder. Bu sistem halkaları; Ontojenik, Mikro sistem, Ekso sistem ve Makro sistem olarak dörde ayrılmaktadır. Bireyin bireysel gelişiminin incelendiği halka ontojeniktir. Mikro sistem aile, okul, arkadaş gibi alt sistemleri içerisinde barındırmaktadır ve birey bu sistem içinde yer almaktadır. Ekso sistem ise bireyin doğrudan içinde olmadığı ancak mikro sistemdeki diğer bireylerin deneyimleri ve yaşantıları üzerinden dolaylı olarak etkilendiği halkadır. Bireye en uzak olan makro sistemde kültürel değerler, inanç sistemleri, ideoloji ve gelenekler yer almaktadır. Bu kuramsal çerçeveden bakıldığında, psikolojik istismar yaşantılarının bireyin öznel iyi oluşuna etkisinde, her bir halka düzeyinde hem koruyucu hem risk faktörlerinin olduğu söylenebilir.

### **Koruyucu Bir Faktör Olarak Psikolojik Sağlık**

Hayatın gidişatında bireyler üzerinde olumsuz izler bırakan yaşantıların yanında, bireylerin bu tür durumlara yüklediği anlam ve bu durumları karşılayış ve kabulleniş şekilleri de önemli görünmektedir. Çünkü bireylerin yaşadıkları olumsuz durumları karşılayış ve kabulleniş şekli, o bireyin hayatı algılayışına ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Yaşanan bu olumsuzluklara rağmen pes etmeyip çözüm yolları arayan ve onlarla başa çıkabilmek için stratejiler geliştiren bireylerin psikolojik yönden dayanıklı ve sağlam olduklarını söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlığın birçok farklı tanımı yapılmış olsa da, en kapsamlı tanım Windle (1999, s. 163) tarafından yapılmaktadır. Ona göre psikolojik sağlık: "Her türlü durumda sağlıklı uyum sağlama ile bağlantılı olan ve bu uyum sürecine katkıda bulunan koruyucu faktörlerin mevcut risk faktörleri ile olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir durumdur". Psikolojik sağlık bu perspektiften, genel olarak örseleyici yaşantıların birey üzerindeki olumsuz etkilerini azaltan ve bireyin yaşamdan aldığı doyumunu arttıran bir değişken olarak görülebilir. Bu yüzden psikolojik sağlamlıkla ilgili koruyucu faktörleri ekolojik kuram çerçevesinde ele alınması, araştırmanın amacı açısından işlevsel görünmektedir. Ekolojik kuram çerçevesinden bakıldığında, eğer ergenlerin çevresindeki koruyucu mekanizmalar bireylerin sağlamlıklarına katkıda bulunabilirlerse, bireyler de bu mekanizmaları yaşamlarındaki olumsuz

döngülerden korunmak adına kullanabilirler. Dolayısıyla ergen bireylerin içinde buldukları bağlamlardaki (okul, aile ve sosyal çevre) olumlu koşullar geliştirilebilirse, ergen bireyler de çevreyi psikolojik sağlık düzeylerinin güçlendirmede ve yaşamlarıyla ilgili riskleri ve stres faktörlerini etkisiz hale getirmede bunu bir başa çıkma kaynağı olarak kullanabilirler (Greene ve Conrad, 2002). Bu yüzden psikolojik istismar mağduru ergenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile olan ilişkisini değerlendirirken, onların sadece örseleyici yaşantılar karşısında verdikleri tepkilerini ve onların kişisel dinamiklerini araştırmanın yeterli olmayacağı, aynı zamanda içinde buldukları sosyal çevreye ve bu çevreye bağlılık duygularının da araştırılması gerektiği söylenebilir.

### **Koruyucu Bir Faktör Olarak Sosyal Bağlılık**

Bireyler, nesillerdir gruplar içerisinde doğup büyüdüğü için kendilerini algılama biçimleri, ilişkisel bakış açıları ve dış dünyayı tanımlama biçimleri içinde bulunduğu sosyal çevreden etkilenmektedir. Bu süreçler aynı zamanda bireylerin kendilerini bir gruba ait hissetmeleri için zemin hazırlamaktadır. Bu yüzden ki gelişimsel açıdan bakıldığında özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin, benlikleriyle ilişkili olarak geliştirdikleri sosyal bağlılık duygusu hayati bir önem taşımaktadır. Aidiyetin bileşeni olarak düşünülen sosyal bağlılığın tanımı yapılırken, kişinin kendisini sosyal bir çevreye ait hissetmesinin ve kendisini sosyal yaşamın anlamlı bir parçası gibi görerek sağlıklı ilişkiler kurmasının önemi vurgulanmaktadır (Kohut, 1984; Lee ve Robbins, 1998). Aslında burada altı çizilmek istenen şey, dünya üzerinde her insanın diğer insanlarla şu ya da bu şekilde bağlantılı olmaya ihtiyaç duyduğudur. Bireyler varoluşlarını tanımlarken, başkaları ile olan deneyimlerine, başkaları ile olan sosyal bağlılık düzeylerine atıfta bulunmaktadır (Kohut, 1984). Bu durum, toplumsal hayatın gerekliliklerini devam ettirebilmek için sosyal bağlılık duygusunun temel bir faktör olduğu şeklinde açıklanabilir.

Alan yazınındaki çalışmalar, sosyal bağlılık düzeyi yüksek bireylerin, işlevsel bağlılık duygularından dolayı sosyal çevreleri ile etkileşimdeyken kendilerini tehdit altında hissetmediklerini göstermektedir (Duru, 2008). Yani yüksek sosyal bağlılığa sahip bireyler, farklı sosyal çevrelerde kendilerini güvende hissettiklerini ve bu sosyal çevreler ile bütünleşmekte zorluk yaşamadıklarını rapor etmektedirler (Lee ve Robbins, 1995). Tam tersi durumda ise sosyal bağlılık duyguları düşük bireyler örseleyici yaşam olayları karşısında bazı uyum problemleri yaşayabilirler. Nitekim alan yazınındaki bazı çalışmalarda, sosyal bağlılık düzeyi düşük bireylerin sosyal hayatı bir tehdit olarak algıladıkları, benliklerinin kırılgan ve benlik saygılarının düşük olduğu, yaşam doyumlarının yeterli düzeyde olmadığı ve sosyal kaygı ve depresyon yaşadıkları rapor edilmektedir (Lee, Draper ve Lee, 2001). Bu bulgular ışığında yüksek bağlılık duygusunun sosyal çevre ile anlamlı bir bütün oluşturmak için kolaylaştırıcı/koruyucu bir işlevi olabileceği söylenebilir. Bu kolaylaştırıcı/koruyucu işlev sayesinde, güçlü sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler temel ihtiyaçlarını karşılamak için içsel dinamiklerinden yararlanabilir (Lee ve Robbins, 1998) ve temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda çevresel destek mekanizmalarını işlevsel olarak kullanabilir ve kaygı düzeylerini azaltabilirler (Türkdoğan ve Duru, 2012; Baumeister ve Leary, 1995). Dolayısıyla sosyal bağlılık duygusu yüksek bireylerin çevreselleriyle oluşturdukları sosyal/duygusal bağlar nedeniyle istismar yaşantılarıyla başa çıkmada bu kaynaklarını kullanabilecekleri değerlendirilmesi yapılabilir.

Sonuç olarak yukarıdaki kuramsal açıklamalar ve araştırma bulguları ışığında, psikolojik istismar yaşantılarının ergenlerin hem sosyal bağlılık ve psikolojik sağlık

düzeylelerini hem de öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Diğer yandan, eğer birey çevresiyle duygusal/sosyal bağlar geliştirebilirse kendini psikolojik anlamda daha sağlam algılayabilir, dolayısıyla sosyal bağlılık duygusunun psikolojik istismar yaşantılarının psikolojik sağlamlık üzerine olumsuz etkisini azaltmada dolaylı rolü olabileceği beklenebilir. Benzer şekilde psikolojik sağlamlığın, psikolojik istismar yaşantılarının öznel iyi oluş düzeyi üzerine olumsuz etkisini azaltmada benzer bir rol üstlenebileceği değerlendirilmesi yapılabilir. Bu çalışmada da, psikolojik istismar-öznel iyi oluş ilişkisinde etkili olabilecek iki ara mekanizma olan sosyal bağlılık duygusu ve psikolojik sağlamlığın olası rolleri araştırılarak alan yazınına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Özetle, bu çalışmada, psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlığın doğrudan ve dolaylı rolleri nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu, Denizli Milli Eğitim İl Müdürlüğü'ne bağlı çeşitli liselede okuyan gönüllü 1247 (%52.8 kız, % 47.2 erkek) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Lise öğrencilerin 198'i (114 kız, 80 erkek) Fen Lisesinde, 217'si (109 kız, 108 erkek) Anadolu Lisesinde, 219'u (150 kız, 72 erkek) Sosyal Bilimler Lisesinde, 426'sı (227 kız, 198 erkek) Mesleki ve Teknik Liselerinde ve 187'si (68 kız, 119 erkek) İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin yaşları, 14 ile 22 arasında değişmektedir. Yaş ortalaması 16.27'dir (ss = 1.15).

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Arslan (2014) tarafından geliştirilen Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Duru (2007) tarafından kültürümüze uyarlanan Sosyal Bağlılık Ölçeği, Arslan (2015) tarafından geliştirilen Psikolojik İstismar Ölçeği, Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen ve Gençöz (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından (1985) geliştirilen ve Köker (1991) tarafından kültürümüze uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

#### *Psikolojik İstismar Ölçeği*

Çalışmada algılanan psikolojik istismarı ölçmek için Arslan (2015) tarafından geliştirilen Psikolojik İstismar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 27 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin madde yükleri .51 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçekle ilgili doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre, ölçeğin uyum değerlerinin iyi olduğu gözlemlenmiştir [ $\chi^2$  (N =493) = 1132.84 p < .0001;  $\chi^2$  /df= 3.53; GFI = .85 , CFI = .97 , RMSEA = . 076 , SRMR = .053]. Bunlara ek olarak ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93 ve alt boyutları için iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür.

Bu çalışmada ise Psikolojik İstismar Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin özgün çalışması esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısına ilişkin yapılan analiz sonuçları, ölçeğin uyum indeksi değerlerinin iyi olduğunu göstermiştir [ $\chi^2$  (N =1247) = 1449.605p < .0001;  $\chi^2$ /df= 4.947; GFI = .91, AGFI = .89, CFI = .91, RMSEA = . 056, SRMR = .029].

### *Öznel İyi Oluş*

Araştırma kapsamında öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenebilmesi için Yaşam Doyumu ile Pozitif ve Negatif Duygu ölçeklerinden yararlanılmıştır. Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri aşağıda detayları verilen iki ölçeğin bir araya getirilmesiyle ölçülmüştür. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, üç faktörlü ölçeğin uyum indeksleri değerlerinin iyi olduğunu göstermiştir [ $\chi^2$  (N =1247) = 1162,128;  $p < .0001$ ;  $\chi^2/df= 4.32$ ; GFI = .92, AGFI = .91, CFI = .90, RMSEA = .052, SRMR = .059].

### *Yaşam Doyumu Ölçeği*

Orijinali Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu ölçeği yedi dereceli likert tarzı olup beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Köker (1991) tarafından yürütülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında, madde toplam korelasyon sonuçlarının .71 ile .80 arasında değişen bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

### *Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği*

Watson ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek 10'u olumlu, 10'u olumsuz olmak üzere 20 sıfattan oluşmakta ve beşli likert tipindedir. Watson ve arkadaşları (1988) ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini, pozitif duygu alt ölçeği için .88 ve negatif duygu alt ölçeği için .87 olarak bulgulamışlardır. Ölçek, Gençöz (2000) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. Gençöz (2000) faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinalinde olduğu gibi olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğunu bulmuştur. Analiz sonuçları ölçeğin iç tutarlığının pozitif duygu alt boyutu için .83 ve negatif alt boyut için ise iç tutarlık .86 olduğunu göstermektedir.

### *Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği*

Orijinali Lienberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından geliştirilmiş olup farklı çalışmalar sonucunda 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin kültürümüze uyarlanması Arslan (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaların sonucunda madde faktör yüklerinin .53 ila .81 arasında değişen bir yapının ve iç tutarlık katsayısının .91 olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizler sonuçlarına göre ölçeğin yeterli düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir [ $\chi^2$ (N =256) = 105.498,  $p < .0001$ ;  $\chi^2/df= 2.03$  ; GFI = .94, CFI = .97 , RMSEA = .060, RMR = .039].

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin özgün çalışması esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, ölçeğin uyum indeks değerlerinin iyi olduğunu göstermiştir [ $\chi^2$ (N =1247) = 156.878,  $p < .0001$ ;  $\chi^2/df = 4.482$ ; GFI = .97, AGFI = .96, CFI = .94, RMSEA = .053, SRMR = .047].

### *Sosyal Bağlılık Ölçeği*

Ölçeğin orijinali Lee ve Robbins (1995) tarafından geliştirilmiş olup sekiz maddelik bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında iç tutarlılığı .91, test tekrar güvenilirliği .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Duru (2007) tarafından yürütülmüştür. Bu ölçeğin faktör analiz sonuçları toplam varyansın %59'un açıkladığını ve 4.698 özdeğerli temel faktör olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .63 ila .85 arasında değiştiği görülmüştür.

Bu çalışmada ise Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin özgün çalışması esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, ölçeğin uyum indeks değerlerinin iyi olduğunu göstermiştir [ $\chi^2(N = 1247) = 22.21, p < .0001; x^2/df = 4.404; GFI = .99, AGFI = .98, CFI = .99, RMSEA = .052, SRMR = .037$ ].

### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında öncelikle, verilerin normal dağılım sayıtlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Verilerin normal dağılım sayıtlarını karşıladığı -çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında görüldükten sonra değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler korelasyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1' de sunulmuştur.

**Tablo 1. Araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri**

	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik İstismar	-.996	.926
Öznel İyi Oluş	-.316	.147
Psikolojik Sağlamlık	-.776	.598
Sosyal Bağlılık	-.487	-.620

Psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın aracı rolleri yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiş, analizler için AMOS istatistik programı kullanılmıştır. Analiz sonuçları, farklı uyum indeksleri (Ki-Kare, Ki-Kare/df, RMSEA, GFI, CFI, SMRM) dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Modelde yer alan değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini gösteren korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Değişkenlere ait korelasyon katsayıları**

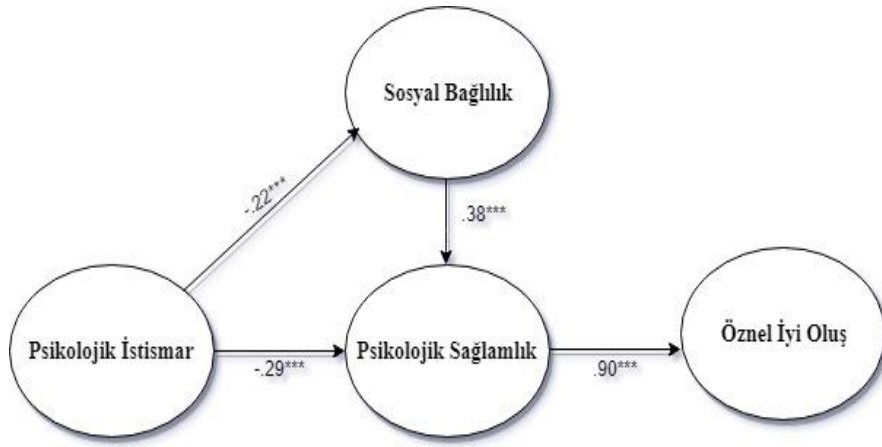
	Ortalama	1	2	3	4
1. Psikolojik İstismar	40.63	1	-.258**	-.425**	-.234**
2. Öznel İyi Oluş	30.05		1	.580**	.313**
3. Psikolojik Sağlamlık	32.35			1	.376**
4. Sosyal Bağlılık	45.29				1

Not: \*\* p<.01

Tablo 1 incelendiğinde psikolojik istismar ile öznel iyi oluş arasında ( $r = -.258, p < .01$ ), psikolojik sağlamlık arasında ( $r = -.425, p < .01$ ), sosyal bağlılık arasında ( $r = -.234, p < .01$ ) olumsuz yönde istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluş ile

psikolojik sağlamlık arasında ( $r = .580, p < .01$ ) ve sosyal bağlılık arasında ( $r = .313, p < .01$ ) olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, algıladıkları psikolojik istismar düzeyleri yüksek ergenlerin; psikolojik açıdan daha az sağlam oldukları, daha az sosyal bağlılık hissettikleri ve daha düşük öznel iyi oluşa sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın problem cümlelerinde yer alan “Psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlığın doğrudan ve dolaylı rolleri nedir?” sorusuna ilişkin olarak YEM analizine ait sonuçlar, uyum indeks değerlerinin iyi olduğunu göstermiştir [ $\chi^2(N = 1247) = 424.002, p < .0001; x^2/df = 4.99; GFI = .96, AGFI = .94, CFI = .96, RMSEA = .057, SRMR = .062$ ]. Analiz sonuçları Şekil 1’de sunulmuştur.



\*\*\* $p < .001$

### Şekil 1. Model: Psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlığın ve sosyal bağlılığın rolü

Analiz sonuçları, algılanan psikolojik istismar-psikolojik sağlamlık ilişkisinde sosyal bağlılığın, psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde ise psikolojik sağlamlığın dolaylı etkilerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara ek olarak psikolojik istismarın, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlık üzerine doğrudan etkilerinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Değişkenlere ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerinin standardize edilmiş değerleri, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde; psikolojik istismarın, psikolojik sağlamlık aracılığıyla öznel iyi oluş üzerine dolaylı etkisi ( $\beta = -.338, p < .01$ ); psikolojik sağlamlık üzerine doğrudan etkisi ( $\beta = -.294, p < .01$ ) ve sosyal bağlılık aracılığıyla dolaylı etkisi ( $\beta = -.082, p < .01$ ); sosyal bağlılık üzerine doğrudan etkisi ( $\beta = -.215, p < .01$ ) anlamlı görünmektedir. Ayrıca psikolojik sağlamlığın öznel iyi oluş üzerine doğrudan etkisi ( $\beta = .897, p < .01$ ) ve sosyal bağlılığın psikolojik sağlamlık üzerine doğrudan etkisi ( $\beta = .381, p < .01$ ) anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 2. Psikolojik istismar, öznel iyi oluş, psikolojik sağlık ve sosyal bağlılık ilişkilerine ilişkin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin standardize edilmiş değerleri**

	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Psikolojik İstismar → Öznel İyi Oluş	-	-.338*	-.338*
Psikolojik İstismar → Psikolojik Sağlık	-.294*	-.082*	-.376*
Psikolojik İstismar → Sosyal Bağlılık	-.215*	-	-.215*
Sosyal Bağlılık → Psikolojik Sağlık	.381*	-	.381*
Psikolojik Sağlık → Öznel İyi Oluş	.897*	-	.897*

Not: \*p<.01

Tüm bu bulgulara ek olarak, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenleri ne derecede yordadığına bakılmıştır. Psikolojik istismarın, öznel iyi oluşun varyansının % 8'ini, sosyal bağlılığın varyansının % 5'ini ve psikolojik sağlığın varyansının % 15'ini açıkladığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre, psikolojik istismar sosyal bağlılık ile birlikte, psikolojik sağlığın toplam varyansının % 28'ini açıklamaktadır. Bunlara ek olarak ayrıca, psikolojik istismar, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlık ile birlikte, öznel iyi oluşun % 81'ini açıkladığı görülmüştür.

### Tartışma

Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular, psikolojik istismarın öznel iyi oluş, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlıkla olumsuz yönde ilişkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, ergen bireylerin algıladıkları psikolojik istismar düzeyi arttıkça; öznel iyi oluş, psikolojik sağlık ve sosyal bağlılık düzeyleri azalmaktadır. Psikolojik istismar mağduru ergen bireylerin, bu örseleyici yaşantılarının etkisi ile kendini iyi hissetmemesinin sonucu öznel iyi oluş düzeylerinin düşük olması beklenen bir durumdur. Alan yazınında, psikolojik istismar ile öznel iyi oluş arasındaki doğrudan ilişkileri inceleyen bir araştırma olmasa da; psikolojik istismarın *depresyon ve kaygı* (Abramson ve ark. 1978; Peterson ve Seligman, 1984; Moran ve Eckenrode, 1992; Lynch ve Cicchetti, 1998; Toth, Manly ve Cicchetti, 1992), *olumsuz duygulanım* (Bolger ve Patterson, 2001; Herrenkohl ve ark. 1997) ve *benlik saygısı* (Bolger, Patterson ve Kupersmidt, 1998; Bolger ve Patterson, 2003; Moran ve Eckenrode, 1992; Egeland ve ark., 1983) ile ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, yaşamının herhangi bir döneminde psikolojik istismara maruz kalmış ergenlerin, kendilerine olan güvenlerinin örselemiş olması nedeniyle psikolojik sağlık düzeylerinin de düşük çıkması beklenen bir durumdur. Bu bulgu, alan yazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Farber ve Egeland 1987; Herrenkohl ve ark., 1994; Cicchetti ve ark., 1993; Cicchetti ve Rogosh, 1997; Kaya ve Çeçen-Eroğlu, 2015; Arslan, 2015). Psikolojik istismar yaşantılarının en çarpıcı sonuçlarından biri, bireyin sosyal çevresi içinde güvende olma duygusunun zedelenmiş olmasıdır (Iwaniec ve ark., 2006). Ergenlik döneminin karakteristik özellikleri ve ergen bireylerin kimlik gelişimleri için diğerleri ile sağlıklı ilişki kurma süreçlerinin önemi



düşünüldüğünde, psikolojik istismar algılayan ergen bireylerin, kendini güvende hissetmemesi nedeniyle içinde bulunduğu sosyal çevresi ile anlamlı sosyal/duygusal bağlar kuramaması ve kendilerini çevrelerinin anlamlı bir parçası hissedememesi beklenen bir durumdur. Araştırmanın bu bulgusu, alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Iwaniec ve ark., 2006; Sneddon, 2003; Bolger ve Patterson, 2003).

Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilere ek olarak aracılık analizi sonuçları, psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın farklı rolleri olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifadeyle, psikolojik istismar, psikolojik sağlamlığı hem doğrudan hem de sosyal bağlılık aracılığıyla yordayabilmektedir. Analizler ayrıca, sosyal bağlılığın, psikolojik istismar ile psikolojik sağlamlık ilişkisinde kısmi, psikolojik sağlamlığın ise tam aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Bir diğer anlatımla, psikolojik istismara maruz kalma psikolojik sağlamlığı hem doğrudan hem de sosyal bağlılık aracılığıyla; psikolojik istismar ise öznel iyi oluşu doğrudan değil, psikolojik sağlamlık üzerinden dolaylı olarak yordayabilmektedir. Kısaca analiz sonuçları, ergen bireylerin algıladıkları psikolojik istismar yaşantılarında psikolojik sağlamlığın ve sosyal bağlılığın iki önemli ara mekanizma olabileceği yargısına destekler niteliktedir.

Yukarıdaki analiz sonuçları bir bütün olarak düşünüldüğünde, psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde, psikolojik sağlamlığın psikolojik istismar yaşantısının öznel iyi oluş üzerine etkisini azaltan önemli bir değişken olduğu, sosyal bağlılığın ise ergen bireyin psikolojik sağlamlık düzeyini besleyen ve güçlendiren bir ara mekanizma işlevi gördüğü söylenebilir. Psikolojik sağlamlıkla ilişkili alan yazın incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın, beklenmeyen kriz durumlarında ortaya çıkan bir baş etme becerisi veya bir yetkinlik olarak değerlendirildiği görülmektedir (Masten, 1994; Masten, 2001; Bonanno, 2004; Agaibi ve Wilson, 2005). Psikolojik sağlamlıkla ilgili olarak başka araştırmalar da, psikolojik sağlamlığın koruyucu yönünün içsel ve yapısal kişilik özellikleri ile güçlendiğini rapor etmektedir (Cicchetti, 1993; Kim ve Cicchetti, 2003). Benzer şekilde, psikolojik istismar yaşantısında psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin çevreleriyle iletişime geçmede psikolojik sağlamlığı düşük bireylere göre daha başarılı olduğunu bildiren çalışmaların alan yazınında olduğu görülmektedir (Cicchetti, 2014). Ancak güncel çalışmanın sonuçları incelendiğinde, ergen bireylerin psikolojik istismar yaşantısı ile baş edebilmek için önce kendilerine sağlıklı ve işlevsel bir alan yarattıkları daha sonra bireysel dinamiklerine odaklandıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle, ergen bireyler psikolojik istismar yaşantılarıyla başa çıkarken psikolojik sağlamlık gibi kişisel kaynaklarına kullanıyor olsalar bile, sosyal çevresi ile kurduğu sosyal/duygusal ilişkiler sayesinde psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırıyor olabilirler. Bu durumda Belsky'nin (1980) vurguladığı gibi, psikolojik istismar mağduru ergenlerin sadece kişisel boyuttu değerlendirilemeyeceği aynı zamanda onların içinde bulunduğu bağlamın da sürece dâhil edilmesi gerektiği açıktır. Kültürümüzün toplulukçu ve ilişkiyel doğası dikkate alındığında, bu bulgular anlamlı görünmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu sonuçlara göre, ergen bireylerin psikolojik istismar yaşantısıyla başa çıkabilmek ve kişisel kaynaklarını güçlendirmek için kendilerini anlamlı bir parçası olarak hissedebilecekleri sosyal/duygusal bağlara ihtiyaç duydukları söylenebilir. Dolayısıyla psikolojik istismarla başa çıkma sürecinde, ergen bireylerin sadece ontogenetik (kişisel) sistemlerine odaklanmak yerine; arkadaşlar, aile ve okul gibi içinde buldukları mikro sisteminde sürece dâhil edilmesinin daha anlamlı olduğu görülmektedir.

Özetle, bu araştırmanın bulguları, ağaca odaklanırken ormanı gözden kaçırmamak gerektiğini hatırlatmaktadır.

Sonuç olarak, psikolojik istismar, sosyal bağlılık, psikolojik sağlamlık ve öznel iyi oluşla olumsuz yönde anlamlı ilişkiler vermektedir. Özellikle aracılık analizi sonuçları, sosyal bağlılığın psikolojik istismar ile psikolojik sağlamlık ilişkisinde kısmi; psikolojik sağlamlığın ise psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde tam aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu yüzden psikolojik istismar algılarına sahip ergenler üzerindeki yapılacak çalışmalar, ergen bireyin özerklik ve bağımsızlığının gelişimine katkıda bulunarak onun psikolojik sağlamlığını güçlendiren, benlik değerini olumlu yönde düzenleyen ve öznel iyi oluşuna katkıda bulunan destekleyici bir sosyal çevreye de ihtiyaç duyabileceğini göz ardı etmemelidir. Benzer şekilde, psikolojik istismarla başa çıkma amacıyla oluşturulacak programlar, ergenle bire bir ve yüz yüze çalışmanın yanında onun; arkadaşları, öğretmenleri ve aile üyeleri gibi mikro sistemine yönelik yapılacak çalışmaları da içermelidir (Greene ve Conrad, 2002; Gizir, 2007; Rak ve Patterson, 1994).

Bu çalışmada, destekleyici sosyal çevreyle ilişkili olarak sosyal bağlılık duygusu çalışılmış olup gelecek çalışmalarda öğretmen desteği, arkadaş desteği veya aile desteği gibi bireylerin mikro sistemlerinin farklı yönlerine odaklanılabilir. Bu araştırma kapsamında istismarın ne zaman, nerede, ne sıklıkla ve kimden geldiği araştırılmamıştır. Bu nedenle konuyla ilgili ileride yapılacak çalışmalar, psikolojik istismar yaşantılarının dinamiğinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu noktaların aydınlatılmasına katkı sağlayabilirler.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklarından söz edilebilir. Birincisi, bu çalışma ergen bireyler üzerinde yapılmıştır, farklı örneklem ve farklı öğrenim kademelerinde yapılacak yeni çalışmalar değişkenler arasındaki ilişkilerin test edilmesine katkı sağlayabilir. İkincisi, bu çalışma nedensel ilişkilerden ziyade, değişkenler arasında ne düzeyde ilişkiler olduğunu inceleyen bir çalışmadır. Değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri anlamak için kontrollü deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılabilir. Son olarak, istismar yaşantıları bireyin fenomenolojisini, bir diğer ifadeyle iç dünyasını doğrudan etkileyen yaşantılarla ilişkilidir. Bu nedenle psikolojik istismar yaşantılarını daha iyi anlayabilmek için, derinliğine görüşmeler yoluyla nitel araştırmalar yapılabilir. Bu sayede, istismar yaşantılarının öznel iyi oluş üzerine etkisini anlamada daha bütüncül bir resim elde etmemize katkı sağlanabilir.

### Kaynakça

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., ve Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49.
- Agaibi, C. E., ve Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and resilience: A review of the literature. *Trauma, Violence and Abuse*, 6, 195–216.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (çgpsö-12) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16, 1-12
- Arslan, G. (2014). Psikolojik sağlamlık ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *3rd World Conference On Educational and Instructional Studies- Wceis, Antalya, Türkiye*.
- Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 47-58
- Arslan, G., ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (1), 8-22.
- Baumeister, R. F., ve Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320.
- Bingeli, N. J., Hart, S. N., ve Brassard, M. R. (2001). *Psychological maltreatment of children*. [Elektronik versiyon]. [https://books.google.com.tr/sayfasından elde edilmiştir](https://books.google.com.tr/sayfasından%20elde%20edilmiştir).
- Bolger, K. E., Patterson, C. J. ve Kupersmidt, J. B. (1998). Peer Relationships and Self-Esteem among Children Who Have Been Maltreated. *Child Development*, 69, 1171–1197.
- Bolger, K.E. ve Patterson, C.J. (2003). Sequelae of child maltreatment: Vulnerability and resilience. Luthar, S.S. (Ed.) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, 156-181. [Elektronik versiyon]. 3 Şubat 2016 tarihinde [https://books.google.com.tr/sayfasından elde edilmiştir](https://books.google.com.tr/sayfasından%20elde%20edilmiştir).
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *American Psychologist*, 59, 20–28.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Bulut Serin, N. (2012). Erkek ergenlerin anne-baba ve genç ilişkilerine yönelik duygusal istismar algıları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1, 18-26.
- Cicchetti, D. (1993). Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections. *Developmental Review*, 13(4), 471-502.
- Cicchetti, D. (2013). Annual research review: Resilient functioning in maltreated children—past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology And Psychiatry*, 54, 402-422.
- Cicchetti, D. (2014). *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction (Vol. 2)*. [Elektronik versiyon]. 25 Kasım 2016 tarihinde [https://books.google.com.tr/sayfasından elde edilmiştir](https://books.google.com.tr/sayfasından%20elde%20edilmiştir).
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., Lynch, M., ve Holt, K. D. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5(4), 629-647.
- Cicchetti, D., ve Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Claussen, A. H., ve Crittenden, P. M. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 15(1-2), 5-18.
- Colarossi, L. G., ve Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27, 19-30.
- Colman, R. A., ve Widom, C. S. (2004). Childhood abuse and neglect and adult intimate relationships: A prospective study. *Child Abuse and Neglect*, 28(11), 1133-1151.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., ve Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75

- Duru, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 85-94.
- Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 849.
- Egeland, B., Sroufe, L. A., ve Erickson, M. (1983). The developmental consequence of different patterns of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 7(4), 459-469.
- Erickson, M. F., Egeland, B., ve Pianta, R. (1989). The effects of maltreatment on the development of young children. D. Cicchetti ve V. Carlson (Ed.). *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, (647-684). [Elektronik versiyon]. 24 Nisan 2016 tarihinde <https://books.google.com.tr/> sayfasından elde edilmiştir.
- Evans, C. B., ve Burton, D. L. (2013). Five types of child maltreatment and subsequent delinquency: Physical neglect as the most significant predictor. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 6(4), 231-245.
- Farber, E. A., ve Egeland, B. (1987). Invulnerability among abused and neglected children. Anthony, E. J. ve Cohler, B. J. (Ed.) *The invulnerable child*, 253-288. [Elektronik versiyon]. 25 Nisan 2016 tarihinde <https://books.google.com.tr/> sayfasından elde edilmiştir.
- Gençöz T (2000) Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, 19-26.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Üzerinde Bir Derleme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 113-128.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26, 697-714.
- Greene, R., ve Conrad, A. P. (2002). Basic Assumptions and Terms. R. Greene, (Ed.), *Resiliency: An Integrated Approach to Practice, Policy, and Research*. (29-62). Washington: NASW Press.
- Gross, A. B., ve Keller, H. R. (1992). Long-term consequences of childhood physical and psychological maltreatment. *Aggressive Behavior*, 18(3), 171-185.
- Hart, S., Brassard, M., ve Karlson, H. (1996). Psychological maltreatment. L. Berliner, J. Briere, J. Bulkley, C. Jenny, ve T. Reid (Ed.), *The APSAC handbook on child abuse and neglect*, (72-89). London: Sage.
- Herrenkohl, R. C., Egolf, B. P., ve Herrenkohl, E. C. (1997). Preschool antecedents of adolescent assaultive behavior: a longitudinal study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 422
- Hibbard, R., Barlow, J., MacMillan, H., Christian, C. W., Crawford-Jakubiak, J. E., Flaherty, E. G., ve Sege, R. D. (2012). Psychological maltreatment. *Pediatrics*, 130(2), 372-378.
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention: A practice handbook*. [Elektronik versiyon]. 13 Aralık 2016 tarihinde <https://books.google.com.tr/> sayfasından elde edilmiştir.
- Iwaniec, D., Larkin, E. ve McSherry, D. (2007). Emotionally Harmful Parenting, *Child Care in Practice*, 13, 203-220.
- Iwaniec, D., Larkin, E., ve Higgins, S. (2006). Research review: Risk and resilience in cases of emotional abuse. *Child and Family Social Work*, 11(1), 73-82.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kaya, I., ve Çeçen-Erogul, A. R. (2015, Şubat). *Relationship Between Resilience and Childhood Abuse/Neglect in Adolescent*. 2nd International Conference on Education and Social Sciences, İstanbul
- Kim, J., ve Cicchetti, D. (2003). Social self-efficacy and behavior problems in maltreated and nonmaltreated children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 106-117.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* [Elektronik versiyon]. 30 Aralık 2016 tarihinde <https://books.google.com.tr/> sayfasından elde edilmiştir.

- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Lee, R. M. ve Robbins (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales, *Journal of Counseling Psychology*, 42, 232-241.
- Lee, R. M. ve Robbins, S. B. (1998). The Relationship between social connectedness and anxiety, self-esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 338-345.
- Lee, R. M., Draper, M., ve Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 310-318.
- Liebenberg, L., Ungar, M., ve LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), e131-e135.
- Lynch, M., ve Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10(2), 235-257.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. M.C. Wang ve E.W. Gordon (Ed.). *Educational Resilience in Inner-city America: Challenges and Prospects*, 3-27. [Elektronik versiyon]. 4 Mart 2016 tarihinde <https://books.google.com.tr/sayfasından> elde edilmiştir.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Miller-Perrin, C. L. ve Perrin, R. D. (2007). *Child Maltreatment: An Introduction*, Sage Publication, London.
- Moran, P. B., ve Eckenrode, J. (1992). Protective personality characteristics among adolescent victims of maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 16(5), 743-754.
- Moran, P. B., Vuchinich, S., ve Hall, N. K. (2004). Associations between types of maltreatment and substance use during adolescence. *Child Abuse and Neglect*, 28(5), 565-574.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., ve Herbison, G. P. (1996). The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse and Neglect*, 20(1), 7-21
- Myers, J. E. (2002). The APSAC handbook on child maltreatment. [Elektronik versiyon]. <https://books.google.com.tr/sayfasından> elde edilmiştir.
- Ney, P. G., Fung, T., ve Wickett, A. R. (1994). The worst combinations of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 18(9), 705-714.
- Peterson, C., ve Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347.
- Polat, O. (2007), *Tüm Boyutları ile Çocuk İstismarı*, İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Rak, C.F., ve Patterson L.E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling and Development*, 74, 368-373.
- Sneddon, H. (2003). The effects of maltreatment on children's health and well-being. *Child Care in Practice*, 9, 236-249
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Toth, S. L., Manly, J. T., ve Cicchetti, D. (1992). Child maltreatment and vulnerability to depression. *Development and Psychopathology*, 4(1), 97-112.
- Türkdoğan, T., ve Duru, E. (2012). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolü [The role of basic needs fulfillment in prediction of subjective well-being among university students]. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2429-2446.

- Uslu, R. İ. (2014). Duygusal istismar. *Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım. Temel Bilgiler*. O. Derman (Ed.), Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi,
- Watson, D., Clark, L. A., ve Tellegen, Auke (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Windle, M. (1999). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. Glantz, M. D. ve Johnson, J. L. (Ed.). *Resilience and development: Positive life adaptations*, 161-179. [Elektronik versiyon]. 4 Mart 2016 tarihinde <https://books.google.com.tr/> sayfasından elde edilmiştir.
- World Health Organization. (2006). The world health report 2006: working together for health. World Health Organization. [Elektronik versiyon]. 4 Mart 2016 tarihinde <https://books.google.com.tr/> sayfasından elde edilmiştir.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Psychological maltreatment is regarded as the attitude with continuity of active or passive parents/adults which might damage individual's social, affective and cognitive development, cause conduct and mood disorders in the individual and affect the individual's socialization. World Health Organization (2006) defines psychological maltreatment as restricting the individual's movement, threatening, blaming, belittling, frightening the individual, rejecting him or her emotionally, or having aggressive and hostile treatments against the individual and ridiculing about his or her faults. The studies in the literature indicate that experiences related to psychological maltreatment have been correlated with psychopathologic disorders, conduct disorders, low self-worth, alcohol and substance use, depression and suicide attempts (Iwaniec, 2006; Evans and Burton, 2013; Arslan and Balkıs, 2016). When regarded in this context, it can be said that psychological maltreatment experiences might damage the internal dynamics of individuals and decrease the satisfaction that they can get from life.

The adolescents who are the victims of psychological maltreatment have great difficulties in experiencing stressful events and seeking solutions to their problems in the face of traumatic life events (Cicchetti, 2014; Bolger and Patterson, 2003). The adolescent who are the victims of these experiences can perceive themselves as weak individuals in terms of psychological resilience because they cannot cope with the traumatic experiences and have the feelings of intense inadequacy and helplessness.

In addition to the level of psychological resilience, it is observed that the ties of adolescents with their social networks are affected negatively due to their psychological maltreatment experiences. As a matter of fact, exposure to psychological maltreatment damages the feelings of adolescents being safe and belonging (Colarossi and Eccless, 2003). In these circumstances, it could be concluded that adolescents who are the victims of psychological maltreatment might have difficulties in establishing a relationship with their social/emotional network(s) and feeling themselves as the meaningful part of their community (Colman and Widom, 2004).

As a consequence, in the light of aforementioned theoretical explanations and findings of studies, it could be claimed that psychological maltreatment experiences affect negatively both adolescents' level of social connectedness and psychological resilience and their level of subjective well-being. On the other hand, if an individual can establish emotional/social connections, he or she can perceive himself or herself psychologically more, and accordingly, it can be expected that the sense of social connectedness may have an indirect role in reducing the negative effect of psychological maltreatment experiences on resilience. In a similar vein, it can be stated that psychological resilience may play a similar role in decreasing the negative effect of psychological maltreatment experiences on subjective well-being. In this study, it is aimed to contribute to the literature by investigating the possible roles of social connectedness and psychological resilience, two inter-mechanisms which might have effects on the relationship between psychological maltreatment and subjective well-being.

### **Methods**

#### **Participants**

Participants of this study consisted of 1274 high school students. The ages of the participants ranged from 14 to 22. The mean value of their ages was 16.27 (sd = 1.15)

### **Data Collection**

In the data collection process, Demographic Information Form developed by the researcher, Child and Youth Resilience Scale, Social Connectedness Scale, Psychological Maltreatment Scale, Positive and Negative Affect Schedule and Satisfaction with Life Scale were used.

### **Findings**

In the current study, we investigated the roles of psychological resilience and social connectedness on the relationship between perceived psychological maltreatment and subjective well-being. The results of the analyses suggested that there were significant negative correlations between psychological maltreatment and subjective well-being, resilience and social connectedness. In other words, it could be stated that the individuals who have higher levels of perceived psychological maltreatment are psychologically less resilience, have less social connectedness and lower subjective well-being. The results of mediation analysis, besides, indicated that there was a partial mediating role of social connectedness on the relationship between psychological maltreatment and resilience while resilience had full mediating role on the relationship between psychological maltreatment and subjective well-being.

### **Discussion and Suggestions**

The results of the analyses suggested that there were significant negative correlations between psychological maltreatment and subjective well-being, social connectedness and resilience. In other words, the higher the level of psychological maltreatment, the lower level of their subjective well-being, resilience and social connectedness becomes. It is expected that adolescents who are the victims of psychological maltreatment being under the effect of these traumatic experiences might have lower subjective well-being as a result of not feeling well about themselves. There have been no studies concerning the direct relationship between psychological maltreatment and subjective well-being in the literature. However, the relationships between psychological maltreatment and depression and anxiety (Peterson and Seligman, 1984; Moran and Eckenrode, 1992; Lynch and Cicchetti, 1998), negative affectivity (Bolger and Patterson, 2001), and self-respect (Bolger and Patterson, 2003; Moran and Eckenrode, 1992) are appeared to be significant. Likewise, it is a predictable finding that adolescents who experienced psychological maltreatment in any period of their life have lower resilience due to their low self-confidence. The findings of this study are in consistency with the results of other studies in the literature (Cicchetti and Rogosh, 1997; Kaya and Çeçen-Eroğlu, 2015; Arslan, 2015). One of the most striking results of psychological maltreatment experiences is that individual's feeling of being safe in the social environment has been damaged (Iwaniec et al., 2006). When the characteristics of adolescence and the importance of the process of adolescents' establishing healthy contacts with others for their identity development are considered, it is expected that individuals who perceive psychological maltreatment cannot establish social/emotional relations and feel themselves as the meaningful member of their environment due to the fact that they cannot feel themselves safe. The findings of this study are consistent with other studies in the literature (Sneddon, 2003).

In addition to the correlations between the variables in the current study, the results of mediation analyses indicate that resilience and social connectedness have different roles on the relationship between psychological maltreatment and subjective well-being. In other words, experiencing psychological maltreatment predicts resilience both directly and through social



connectedness while psychological maltreatment predicts subjective well-being not directly but indirectly through resilience. These results support that resilience and social connectedness can be two inter-mechanisms in the psychological maltreatment experiences that individuals perceive.

The study has some limitations to be stated. Firstly, this study was conducted with the participation of adolescents and further studies may contribute to the examination of the relationship between the variables in different settings from different grades. Secondly, this study was about examining the level of the relationships rather than the causal relationships. In order to understand the causal relationship between the variables, experimental and longitudinal studies having more control can be conducted. Lastly, psychological maltreatment experiences are related to the experiences which can directly affect individual's phenomenology, in other words, his or her inner-world. Therefore, in order to understand psychological maltreatment experiences better, qualitative studies can be conducted through detailed interviews.



## Öğrencilerin Öğretim Üyelerine Yönelik Memnuniyetlerinin İncelenmesi

### Analysis Satisfaction Level of the Students with Instructors

Ayşegül KARATAŞ<sup>1</sup>  
Halil ŞİMDİ<sup>2</sup>  
Hakan TUNAHAN<sup>3</sup>

• Geliş Tarihi: 03.03.2019 • Kabul Tarihi: 10.04.2019 • Yayın Tarihi: 01.09.2019

#### Öz

Yükseköğretimde, alınan derslerin ve derslerin öğretim elemanlarının dersi alan öğrenciler tarafından değerlendirilmesi her geçen gün yaygınlığı artan bir uygulamadır. Yazında, değerlendirilen anketlerin öğretim elemanının performansı dışında bazı faktörler etkisinde sapmalı sonuçlar verebileceğine dair tartışmalar bulunmaktadır. Bu faktörler arasında alınan dersle ilişkili değişkenler, öğretim elemanı ile ilgili öğretim performansı dışındaki değişkenler ve sınıf farklılıklarının olduğu öne sürülmektedir.

Bu araştırmanın amacı sınıf farklılıklarının öğretim elemanlarına yönelik memnuniyeti belirleyen faktörler üzerinde bir etkisi olup olmadığını tartışmaktır. Araştırmanın veri setini, Sakarya Üniversitesi Uluslararası Ticaret Bölümü'nde 2014 yılından 2019 yılına kadarki tüm dönemlerde ders alan öğrencilerin her dönem derslerin öğretim üyelerini değerlendirdiği anketler oluşturmaktadır ve böylece çalışmada yazındakinin aksine boylamsal veri kullanılmaktadır.

Öncelikle bir yıl arayla bölüme kaydolun ve birinci dönemden yedinci döneme kadar alınan tüm dersleri değerlendirilen iki ayrı sınıfın verileri incelenerek açıklayıcı faktörler karşılaştırılmaktadır. İkinci olarak da farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin öğretim üyelerine yönelik memnuniyetlerini belirleyen faktörlerin farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonucunda bu iki sınıfın öğretim üyelerine yönelik memnuniyetini belirleyen faktörler ve bu faktörlerin yükleri arasında önemli farklılıklara rastlanmamıştır. Ancak tespit edilen faktörlerde ise farklı sınıflarda bulunan öğrenciler arasında önemli farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar devam eden öğrenim süresince öğrencilerin beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** yükseköğretimde öğretim üyesine yönelik memnuniyet, ders değerlendirme anketleri, sınıf farklılıkları, öğretim performansı.

#### Atıf:

Karataş, A., Şimdi, H., & Tunahan, Ha. (2019). Öğrencilerin öğretim üyelerine yönelik memnuniyetlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 225-244. doi: 10.9779/pauefd.534868

<sup>1</sup> Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Uluslararası Ticaret Bölümü, ORCID: 0000-0002-8587-5994, [karatas@sakarya.edu.tr](mailto:karatas@sakarya.edu.tr).

<sup>2</sup> Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Uluslararası Ticaret Bölümü, ORCID: 0000-0002-9395-0667, [hsimdi@sakarya.edu.tr](mailto:hsimdi@sakarya.edu.tr).

<sup>3</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Uluslararası Ticaret Bölümü, ORCID:0000-0002-9556-214X, [htunahan@sakarya.edu.tr](mailto:htunahan@sakarya.edu.tr).

**Abstract**

In higher education, the evaluation of the instructors by students has become a common practice over the years. These evaluations which are generally based on questionnaire have been accepted as inputs in decisions regarding quality improvement in education. On the other hand, some researchers suggest that questionnaires may produce deviant results by the effect of some factors except the performance of the instructor. Among these factors, it is claimed that there are variables related to the course taken, variables related to the instructor other than teaching performance and class differences.

The primary objective of the paper is to discuss whether class differences have an impact on the differences have an impact on the factors determining the satisfaction with instructors. The data set of the study consists of questionnaires in which all students at International Trade Department of Sakarya University Business School taking courses in all semesters between 2014 -2018 evaluate the lecturers of each semester and thus longitudinal data is used in the study.

There are two different classes and who attended to all the courses of the program one year apart. According to results significant differences on the factors determined between the students in different classes were observed.

**Keywords:** satisfaction with instructor in higher education, student evaluation of teaching (set), class differences, teaching performance.

**Cited:**

Karataş, A., Şimdi, H., & Tunahan, Ha.(2019). Analysis satisfaction level of the students with instructors. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 225-244. doi: 10.9779/pauefd.534868



## Giriş

Üniversite öğrencilerinin, dersin öğretim üyesini performansına göre değerlendirmeleri, dünya genelinde okullarda yaygın olarak uygulanan, öğretimin ve öğretim elamanlarının gelişimini amaçlayan izlemsel değerlendirmelerdir (Aigner ve Thum, 1986; Hobson ve Talbot, 2001; Zabaleta, 2007). Bu değerlendirmeler, birçok üniversitede öğretimin etkinliğini ölçmek için kullanılan etkili ve kimi zaman tek olan ölçme unsuru olarak görülmektedir (Kwan, 1999).

Öğretici merkezli ve otoriter bir yapısı olan geleneksel eğitim düzeni, 21. yüzyıldaki devrimsel gelişmelerden etkilenecek öğrencileri giderek önemseyen ve fikirlerine değer veren bir sistem olarak görülmektedir (Dunrong ve Fan, 2009). Nitekim ABD'deki yükseköğretim kurumlarının 1973'te sadece %28'i öğrenci değerlendirmelerini kullanırken bu oran 1984'te %68'e ve 1993'te ise %86'ya ulaşmıştır (Seldin, 1993). Diğer taraftan Esen ve Esen (2015) Türkiye'de öğretim üyelerinin performans değerlendirmesine yönelik olarak yapılan çalışmaların yaygın olmadığını vurgulamaktadırlar. Değerlendirmeleri önemli olarak gören Wachtel (1998) öğrenci değerlendirmelerinin dersin öğretim üyesinin kendisini geliştirmesine yardımcı olabileceğini ve muhtemelen öğrenimin kalitesini yükselteceğini aktarmaktadır. Ayrıca yapılan anketler, öğretim etkinliğinin ölçülmesine ve yönetimin buna bağlı olarak kararlar almasına, öğrenciler için ders ve dersin öğretim üyesinin seçimi döneminde bilgi sağlamasına ve bu bağlamda müfredatın gözden geçirilmesine yardımcı olmaktadır (Marsh, 1987). Kember ve Wong'a (2000) göre ise değerlendirme anketleri bir hüküm aracı yerine bir geri bildirim kaynağı olarak görülürse öğretimde ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında gelişmeler kaydedilmesi daha olasıdır. Her hâlükârda, bu tip değerlendirmelerin öğretimin iyileştirilmesine katkıda bulunacağı yazında öngörülmektedir.

Öğrenci değerlendirmelerine verilen önemin artışı, bu değerlendirmelerde kullanılan ölçeklerin geçerliliğinin ve güvenilirliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu konuda Clayson (2018), öğrenci değerlendirme anketlerinin güvenilir olması adına çalışmaların, sınıfları karşılaştırarak yapılmasının daha doğru olacağını belirtmektedir. Nitekim Neath (1996), sınıf büyüklüğü ile öğrenci değerlendirmesi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu aktarmakta ve küçük sınıfların değerlendirmelerinin daha yüksek puanlama eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Sınıfsal farklılıklara ek olarak öğrenciler tarafından yapılan bu değerlendirmelerin dersle ve öğretim üyesinin kişisel özellikleriyle ilgili faktörlerden de etkilendiği öne sürülmektedir. Ancak, Greenwald (1997) bu tip sapmalara rağmen, bu uygulamaları değerli ve geçerli bulmaktadır.

Heine ve Maddox (2009), öğrenci değerlendirme anketlerine yönelik yapılan değerlendirmeler vesilesiyle iki temel algının ölçüldüğünü ileri sürmektedir. Bu algılar, öğrencilerin dersin öğretim üyesinin sınıftaki performansına yönelik algı ile öğretim etkinliği ve kalitesine yönelik algıdır. Bu çalışmada bir aşama daha ileri gidilerek bu algıların öğretim üyelerine yönelik memnuniyeti belirlemedeki rolü tartışılmaktadır. Öğrencilerin öğretimin nihai tüketicisi ve doğrudan bu hizmetin faydalanıcıları oldukları (Hajdin ve Pazur, 2012) göz önüne bulundurulduğunda anket sonuçlarını hizmet sağlayıcısına yönelik yapılan bir memnuniyet araştırması olarak ele almak mümkündür. Dolayısıyla ders değerlendirme anketleri üzerinden öğretim üyelerine yönelik memnuniyeti etkileyen faktörler değerlendirilmektedir. Bu

değerlendirmeler Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi Uluslararası Ticaret bölümünde 2014-2019 yılları arasında uygulanan öğrenci değerlendirme anketleri incelenerek yapılmaktadır.

Yazında çeşitli üniversitelerde uygulanan benzer anketlerle yapılan çok sayıda araştırma olmasına rağmen bu çalışmaların çoğunda yatay kesit verisi kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise sistematik şekilde yıllar itibarıyla uygulanan değerlendirme anketleri analiz edilmektedir. Dolayısıyla kullanılan verilerin boylamsal olması araştırmaya özgün bir değer katmaktadır. Araştırma verisinde birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar aldıkları tüm dersleri değerlendiren iki farklı sınıfın verisi bulunmaktadır. Bu iki farklı sınıf, aynı öğretim üyelerinden alınan aynı dersleri dört yıl boyunca değerlendirmişlerdir. Ders değerlendirme konusunda, ait olunan sınıfın etkisini görebilmek ve uygulanan anketin dışsal geçerliliğinin etkili şekilde ölçümlenebilmesi adına bu iki farklı sınıfın analiz sonuçlarını karşılaştırmak oldukça önemli çıktılar elde edilmesine olanak sağlayabilecektir. Ayrıca dersin öğretim üyesinin performansının değerlendirilmesinde farklı sınıflardaki (birinci sınıflar, ikinci sınıflar vb.) öğrencilerin değerlendirme kriterlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırma kapsamında irdelenmektedir.

Çalışmanın ikinci bölümünde yazın incelemesi alt başlıklarla beraber ele alınacaktır. Üçüncü bölümde ise bu çalışmanın yöntemi aktarılacak olup sonraki başlıkta araştırmanın analizi ve bulguları üzerinde durulacaktır. Son olarak çalışmanın sonuçları aktarılarak öneriler belirtilecektir.

## Yazın İncelemesi

Çalışmanın yazını üç alt başlıkta incelenmektedir. Öncelikle öğrenciler tarafından yapılan dersin öğretim üyesini değerlendiren anketlerin geçerliliği ve güvenilirliği üzerinde durulmaktadır. İkinci kısımda, öğrencilerin öğretim üyesini değerlendirmelerinde etkili olan faktörleri inceleyen çalışmalar ele alınmaktadır. Üçüncü kısımda ise Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar incelenmektedir.

## Öğrenci Değerlendirme Anketlerinin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Öğretim etkinliğinin tanımlanması ve ölçülmesi yükseköğretimde alınacak birçok karar üzerinde etkili olabilmektedir. Bu anlamda uygulanan bu anketlerin geçerliliği ve güvenilirliği konusunda çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir.

Dışsal geçerliliğin ölçülmesi açısından bazı araştırmacılar öğrenme düzeyi ve öğretim açısından sağlanan fayda ile ders değerlendirme anketleri sonuçlarının arasındaki ilişkiyi sınımlanmışlardır. Cohen (1981) ve Marsh (1984) anket puanlamaları ile öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını sorgulamakta ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ileri sürmektedirler. Bu tespiti Alemoni ve Hexner (1980) ile McKeachie (1990) de desteklemekte ve öğrencilerin kendilerine en çok öğretim açısından faydalı olan hocaları için en yüksek puanı verdiğini belirtmektedirler. Bunlara karşın Pounder (2007) ise kimi zaman öğrenci değerlendirme anketlerinin sonuçlarının öğretim performansı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyamadığını ileri sürmektedir.

Yapılan değerlendirme anketlerinin sonuçlarının gerçeği ne kadar yansıttığı, bu anketlerin ne derece doğru şekilde uygulandığı ile de ilişkilidir. Anket sonuçlarının öğretimin iyileştirilmesi adına kullanılması öğrencilerin vereceği puanlamalara daha nesnel yaklaşmasını

sağlayacak ve sapsmaları ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır (Chen ve Hoshower, 2003). Bu konuda Ahmadi vd. (2001) işletme öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunun değerlendirmelerde sorulara nesnel ve ciddi yanıtlar verdiğini vurgulamaktadırlar. Bu bulgu, anket sonuçlarının geçerliliğini destekler niteliktedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak ders değerlendirme anketlerinin yükseköğretimde öğrenimin iyileştirilmesi konusunda kullanılabileceği sonucuna varılmaktadır. Ancak, bu anketlerin hangi örneklemelerde uygulandığı ve bu bağlamda anket sonuçlarının genelleştirilebilirliği konusu oldukça önem arz eden konular olarak değerlendirilmektedir. Öğrenci değerlendirme anketlerinin ne derece geçerli ve genelleştirilebilir olduğu konusunda, değerlendirilmesi gereken üç ana değişken grubu bulunmaktadır: öğretim elemanı ile ilişkili faktörler, sınıfla ilgili faktörler ve dersle ilgili faktörler.

Öğretim elemanları ile ilişkili faktörlerle başlamak gerekirse, Kaschak (1978) ile Sinclair ve Kunda (2000) öğrenci değerlendirmelerinde öğretim üyelerinin cinsiyetine göre sapsmaların olabileceğini aktarmaktadırlar. Benzer şekilde Radmacher ve Martin (2001) de örneklemelerindeki öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kadın olması nedeniyle çalışmalarının genelleştirilmesinde sakınca olabileceğini belirtmektedirler. Ders değerlendirmelerinde sapsmalara neden olabilecek, öğretim elemanı ile ilgili bir diğer faktörün “karizma” olduğu belirtilmektedir (Shevlin vd., 2000). Zabaleta (2007) ise, çalışma deneyimi az olan öğretim elemanlarının değerlendirilme puanlarının tecrübeli öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgu oldukça akıl karıştırıcı olmakla beraber öğretme istekliliğinin yıllar itibarıyla azalması ya da öğretim elemanlarının yaşı ile öğrencilerin yaşı arasındaki farkın değerlendirmelerde etkili olabileceği nedenleriyle bu durumun açıklanması mümkündür. Neticede öğretim elemanının yaşının ya da tecrübesinin de bu değerlendirmelerde etkili olduğunu öne sürmek yazından hareketle yanlış olmayacaktır.

Ders değerlendirmelerinde geçerlilik ve genellenebilirlik konusunda dikkat edilmesi gereken bir diğer konu dersle ilişkili faktörlerdir. Kember ve Wong (2000) ve Wachtel (1998) ders değerlendirme anket sonuçlarının dersin zorluk derecesine ve akademik disipline bağlı olarak farklılaşabileceğini vurgulamaktadırlar.

Ders değerlendirmelerinde sapsmalara neden olabilecek bir diğer değişken grubu sınıfla ilgili olan değişkenler setidir. Radmacher ve Martin (2001), küçük bir sınıf üzerinde uygulanan anketlerin sonuçlarının büyük sınıflar için geçerli olamayabileceğini ifade etmektedirler. Bu yaklaşımın aksine, Cashin (1995) sınıf büyüklüğünün öğrenci değerlendirmelerinde sapsmalı sonuçlara neden olmayacağını ifade etmektedir. Öğrencilerin dersin öğretim üyesini değerlendirirken dersi aldıkları sınıf ile ilgili faktörlerin bu değerlendirmeleri etkileyip etkilemediğini araştırmak bu çalışmanın da amaçlarından biri olduğu için bu konu Bölüm 2.2’de daha detaylı şekilde incelenmektedir.

## **Öğretim Üyesinin Performansının Değerlendirilmesinde Sınıfsal Farklılıklar**

Üniversite öğrencisi, her ne kadar kendi amacı olan bağımsız bir birey olsa da kendini kısıtlayan, rehberlik eden ve benliğinin sürdürülebilmesine katkı sağlayan bir grubun üyesidir. İlgili grup ise çoğu zaman bu öğrenci için üniversitedeki mensubu olduğu sınıftır (Forsyth, 2014). Yükseköğretim gören öğrencilere ilişkin Monks ve Schmidt (2010) tarafından yapılan

çalışmada bireyin ait olduğu sınıfın büyüklüğü ve sınıfla olan duygusal bağları öğrencinin başarısını, öğrenme kapasitesini ve hayata ilişkin bakışını etkilediğini öne sürmektedirler. Sınıfın büyüklüğüne dair olarak yazında yapılmış olan çalışmaların çoğu ilkökul ve lise ölçeğinde olsa da (Hanushek vd., 2003; Hoxby, 2001) sınıfın fiziki koşullarını ve akran değerlendirmesini dikkate alan üniversite öğrencilerini inceleyen çalışmalar da (Arcidiaccono ve Nicholson, 2005; Martins ve Walker, 2006; Siegfried ve Kennedy, 1995) bulunmaktadır.

Sınıf büyüklüğünün öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği ve etkinliği üzerinde etkili olduğu konusunda pek çok öğretim elemanı hemfikirdir (Pedder, 2006). Ancak bu görüşün aksini savunanların da bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Martins ve Walker (2006) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin başarıları üzerinde sınıf büyüklüğünün önemli olmadığını aktarmaktadırlar. Sınıf büyüklüğüne ilişkin yapılan çalışmaların çoğunluğu öğrencilerin başarılarına yönelik olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte Thng (2017) sınıf büyüklüğü ile öğrenci davranışlarındaki değişimi ve sınıf büyüklüğünün öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerindeki etkilerini incelemektedir. Sınıftaki mevcudun yüksek olması öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşim seviyesini düşürdüğünü aktaran Thng (2017), küçük sınıfta bulunmanın öğrenci davranışlarına olumlu olarak yansımaları belirtmektedir.

Davranışsal açıdan sınıfların iç dinamiklerinin dikkate alınarak öğrenci değerlendirmelerinin irdelenmesi daha doğru sonuçlar verebilmektedir. Bireylerin günlük aktivitelerinin gruplarla beraber yapıldığı düşünülürse öğrencilerin buldukları sınıftaki duygusal bağların ve grup psikolojisinin, yapılan değerlendirmeleri etkilemesi mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda Forsyth (2014) gruplardaki bireylerin kendi aralarındaki etkileşimden dolayı düşüncelerinin, duygularının ve kararlarının birbirlerinden etkilendiğini belirtmektedir. Nitekim Kulik (2001) öğretim üyesi değerlendirmelerinde sınıftaki diğer öğrencilerin yorumlarının öğrencilerin yaptıkları değerlendirme anketleri üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler yaptıkları değerlendirmelerde ait oldukları sınıftaki duygusal bağlarından ve sınıfın fiziksel büyüklüğünden etkilenmekte ve buna bağlı olarak dersin öğretim üyesini değerlendirmektedirler. Clayson (2018) konuya sınıfsal açıdan yaklaşarak, öğretime yönelik olarak yapılan öğrenci değerlendirmelerinin güvenilirliğinin, sınıflar arası olacak şekilde ele alındığında dersin hocasından ziyade öğrenciler hakkında bilgiler sağladığı için daha yüksek güvenilirlik seviyesine ulaşacağını belirtmektedir. Marsh (1984) da bu anlamda, rastgele sınıflara atanan öğrencilerin oluşturduğu sınıflarda aynı dersin, aynı kaynaklarla uygulanmasının ardından yapılacak anket değerlendirmelerinin daha geçerli olabileceğini savunmaktadır.

Sonuç olarak yazında, ağırlıklı olarak sınıfsal farklılıkların ders değerlendirme anketleri sonuçları üzerinde sapsmalara neden olabileceği belirtilmekte, bu sapsmaların önüne geçilmesi için çözüm önerileri öne sürülmektedir.

## **Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Öğrenci değerlendirme anketlerine yönelik olarak Türkiye’de yükseköğretimde yapılan çalışmalar özellikle son dönemlerde niceliksel açıdan artış göstermektedir.

Yapılan araştırmaların pek çoğunun keşifsel nitelik taşıdığı, öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde öğrencilerin yanıtlarının basit ortalamalarının değerlendirildiği ya da



faktör analizi ile boyutların belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir (Pamuk, 2005; Patır, 2009). Örneğin, Devedakan vd. (2003) yaptıkları çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin değerlendirme anketlerini tanımlayıcı istatistiki bilgilerle yorumlamaktadırlar. Buna göre öğrenciler lisansüstü eğitimde dersin öğretim elemanlarının bilgi ve beceri açısından yeterli görmekteyken, derslerin içeriğinin yeterli olmadığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Tonbul (2008) da Ege Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde okuyan öğrencilere uyguladığı anketi frekans analizi ile analiz etmektedir. Ancak Başkır vd.'nin (2015) mühendislik fakültesinde yaptığı araştırmalarında, bulanık mantık yöntemini kullanmakta ve bu yaklaşımının klasik ortalama yöntemine göre daha duyarlı olduğunu belirtmektedirler. Buna ek olarak yazında faktör analizini kullanan Açan ve Saydan (2009), Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerine yönelik olarak yedi boyut ve yirmi sekiz ifadeden oluşan bir yapıya ulaşmaktadırlar. Çalışmanın sonuçları irdelendiğinde açıklanan varyansın %55,87 olduğu görülmektedir. Ayrıca Kim vd.'nin (2016) bir işletme fakültesindeki öğrencilerin öğretim elemanlarının genel performansını değerlendirdikleri çalışmalarında ise üç faktör boyutunda yirmi dokuz ifadenin toplam varyansın %71'ini açıkladığını ifade etmektedirler.

Türkiye yazınında, öğrenci değerlendirmelerinin hangi faktörlerden etkilendiğinin araştırıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu faktörlerden ilki, öğrencilerin devam ettiği bölümdür. Örneğin, Noyan ve Yıldız (2006) Yıldız Teknik Üniversitesi 2002-2003 öğretim yılında toplanan verilerle yaptıkları çalışmalarında, öğretim elemanlarının performanslarının öğrencilerin devam ettiği bölüme göre farklılaştığını göstermektedirler. Bu bulguyu destekleyen bir diğer araştırma da, Başkır vd. (2017) tarafından yapılan Bartın Üniversitesi'nde yüz on öğretim üyesinin değerlendirildiği çalışmadır. Bu çalışmada kümeleme analizi yapılmakta ve değerlendirme sonuçlarının bölümden bölüme değiştiği gözlemlenmektedir.

Türkiye'deki yazında öğretim üyelerinin değerlendirilmesini etkileyen bir diğer faktör olarak öğretim elemanlarının cinsiyetinin de ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Yurtkoru ve Sipahi (2003) öğretim elemanlarının cinsiyetinin etkisini ölçtükleri araştırmalarında, Marmara Üniversitesi İngilizce İşletme bölümü öğrencilerine iki dönem süresince uygulanan anketleri analiz ederek, öğrencilerin değerlendirdiği derslerde, öğretim elemanlarının cinsiyetinin etkili bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmaktadırlar.

Bunlarla birlikte, Türkiye'de yapılan çalışmalarda sınıfsal farklılıkların öğretim elemanlarının değerlendirilmesi üzerindeki etkisi konusunda yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Üniversite öğrencileri tarafından yapılan değerlendirme anketlerine istinaden Tonbul (2008) derslerin öğretim elemanlarının yapılan geribildirimleri önemsediklerini gösteren davranışlar sergilemelerinin daha nesnel sonuçlar ortaya koyacağını belirtmekte ve buna ek olarak sınıfların fiziksel özelliklerinin iyileştirilmesinin dersin öğretim üyesinin performansını artıracaklarını ifade etmektedir.

Yapılan bu çalışmada Türkiye'de yapılmış olan diğer çalışmalardan farklı olarak sınıfsal seviyelerin öğretim üyesi değerlendirmelerinde etkili olan faktörler üzerinde etkili olup olmadığı irdelenmektedir. Ayrıca, yine yazındaki çoğu çalışmadan farklı olarak yatay kesit değil; yedi dönemlik bir zaman dilimi süresince elde edilen boylamsal veri kullanılmaktadır. Bu veriler sayesinde yedi öğrenim dönemindeki tüm derslerin öğretim elemanlarının

değerlendirildiği iki farklı sınıfın verilerinin ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlarının karşılaştırılması mümkün olmakta, dışsal geçerlilik de bu vesile ile ölçümlenmektedir.

## Yöntem

Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi (SAÜ) İşletme Fakültesi Uluslararası Ticaret Bölümü'nde öğrenim görmüş mezunlar ve hâli hazırda öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 öğrenim yıllarının güz ve bahar dönemlerinde; 2018-2019 öğrenim yılının ise güz döneminde derslere kayıtlı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bölümde sekizinci yarıyıldan tam zamanlı zorunlu işyeri uygulaması bulunuyor olması nedeniyle bu dönemde öğrenciler ders almadıkları için örnekleme sekizinci yarıyıl değerlendirmesi bulunmamaktadır.

SAÜ Uluslararası Ticaret Bölümü ilk kez 2013-2014 yılı güz döneminde öğrenci kaydı olarak aktif olarak öğretime başlamış bir bölümdür. 2014-2015 güz dönemi sonunda ise Bölüm Başkanlığı kararı ile öğretim elamanlarının değerlendirilmesi amacıyla ulaşılabilen tüm lisans öğrencilerine anket uygulaması yapılmaktadır. Anketler, dönem sonu itibarıyla öğrencilerin herhangi bir baskı altında olmadan cevap verebilmeleri açısından isimleri sorulmaksızın, bırak-topla yöntemi ile uygulanmaktadır. On beş maddeden oluşan bu anket formu, North West Üniversitesi tarafından uygulanan, geçerliliği ve güvenilirliği Montshiwa ve Moroke (2014) tarafından test edilen Öğrenci-Öğretim Üyesi Değerlendirme anketinden faydalanılarak oluşturulmuş bir anket formudur. Ancak bu form oluşturulurken öğretim üyesi ile ilgili ve memnuniyete ilişkin sorular seçilmiştir. Beşli Likert Ölçeği ile yöneltilen bu sorulara ek olarak öğrencilere dersin öğretim üyesine yönelik memnuniyetini sorgulayan bir soru yöneltilmektedir.

Bu çalışmadaki anket uygulamasının isimsiz yapılması mecburiyeti nedeniyle ders tekrarı yapan öğrencilerin mükerrer ders değerlendirmeleri söz konusudur. Bu durum araştırmada bir kısıt olarak değerlendirilmektedir. İlgili kısıt nedeniyle anket katılımcılarının sayısı net olmasa da yaklaşık olarak 250 öğrencinin araştırmanın örneklemini oluşturduğu düşünülmektedir.

Katılımcı öğrenciler tarafından kayıtlı oldukları dönemlerin sonlarında aldıkları beş ders değerlendirmesi yapılmış, toplamda 41 farklı dersin öğretim üyesi değerlendirilmiş ve 5.423 ders değerlendirme gözlemine ulaşılmıştır. Analize dâhil edilen bu gözlemler, araştırma evrenini temsil etme kabiliyetine sahiptir. Gözlemlerin öğrenim yılları ve sınıflar düzeyindeki dağılımları Tablo 1'de incelenebilir.

**Tablo 1. Araştırma Örneklemine Yıllar ve Sınıflar Bazında Dağılımları**

		ÖĞRENİM YILI*					Toplam
		2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	
Yarıyıl	1	115	150	270	265	245	1045
	2	145	160	330	385	-	1020
	3	110	150	115	295	245	915
	4	130	105	215	290	-	740
	5	0	130	95	200	304	729
	6	0	100	140	280	-	520
	7	0	0	64	155	235	454
<b>Toplam</b>		500	795	1229	1870	1029	5423

\*Renklendirilmiş dönemler Bölüm 4.3'te analizi yapılan sınıfları göstermektedir.

Anketler aracılığı ile toplanan veriler, nicel yöntemlerden “Temel Bileşenler Faktör Analizi” ve “Lineer Çoklu Regresyon” teknikleri ile analiz edilerek bulgular sunulmaktadır.

### Bulgular

Bu bölümde öncelikle kullanılan ölçeğin boyutları belirlenmekte ve çalışmanın güvenilirliği tespit edilmekte; sonrasında ise öğretim üyesine yönelik memnuniyeti açıklayan faktörler incelenmekte ve sonuçların geçerliliği test edilmektedir.

### Kullanılan Ölçeğin Boyutları

Öncelikle verilerin tutarlılığının ölçülmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ölçütü kullanılmaktadır. KMO, faktör analizinin uygunluğunu gösteren bir indistir. KMO değeri olarak 0,5-1,0 arası değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilirken 0,5'in altındaki değerler faktör analizinin söz konusu veri seti için uygun olmadığını göstergesidir. Genel olarak araştırmacılarca tatminkâr olarak düşünülen KMO değeri 0,7'dir (Altunışık vd., 2012). Araştırmanın veri setinin KMO değeri 0,948 olup verilerin tutarlı olduğu görülmektedir.

Kullanılan ölçeğin boyutlarının tespit edilmesi amacıyla “Temel Bileşenler Faktör Analizi” yapılmaktadır. Ortogonal (Varimaks) döndürme neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2. Faktör Analizi Sonuçları**

Faktör 1 – Öğretme Performansı	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans%	Cronbach $\alpha$
Derste ilgiyi sürekli canlı tutar, derste sıkılmam.	,755	48,47	0,896
Sorulan sorulara açık, net ve tatminkâr cevaplar verir.	,755		
Bu dersin konuları iyi seçilmiştir.	,745		
Derse hazır gelir.	,732		
Alanındaki güncel değişimleri takip eder.	,653		
Bizlerin derse katılımını sağlar.	,638		
Derse ilişkin verdiği/tavsiye ettiği kaynaklar yeterlidir.	,636		
Bilgi düzeyi bu dersi anlatmak için bence yeterlidir.	,588		
Derse ilişkin ödevlerin bana faydası olduğuna inanıyorum.	,543		
Ders saatleri dışında da ulaşmak ve görüşmek mümkündür.	,523		

<b>Faktör 2 – Ölçme ve Değerlendirme</b>			
Öğrencilerin hepsine eşit uzaklıktadır.	,845	7,65	0,783
Sınavların adil değerlendirildiğine inanıyorum.	,810		
Sınıfta rahat ve dostça bir ortam oluşturur.	,576		
Sınav soruları derste öğrendiklerimizi sorgulamaktadır.	,545		

Montshiwa ve Moroke (2014) tarafından test edilen Öğrenci-Öğretim Üyesi Değerlendirme anketinin orijinalinde 26 madde bulunmakta ve bu boyutlar “hazırlık, sunum ve değerlendirme; öğrencilerle ilişkiler; öğrencileri cesaretlendirme ve motive etme ile ders içeriğinin farkındalığı” olmak üzere dört boyutta toplanmaktadır. Araştırmada kullanılan on dört maddeden oluşan ölçeğin; yapılan sadeleştirmelerin bir sonucu olarak iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu boyutların öğretme performansı ile ölçme ve değerlendirme şeklinde adlandırılması uygun bulunmaktadır. Bu iki boyut ile açıklanan toplam varyansın %56,4 olduğu görülmektedir. Boyutların güvenilirliği Cronbach Alpha ile ölçülmekte ve elde edilen değerlerin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Tablo 2).

### Öğretim Üyesine Yönelik Memnuniyeti Belirleyen Faktörler

Öğretim üyesinden duyulan memnuniyetin hangi faktörlerce belirlendiğini tespit edebilmek adına tüm örneklem üzerinde “Kademeli Lineer Çoklu Regresyon Analizi” yapılmaktadır. Denenen on modelden sonuncusu optimum model olup bu model %62,9 oranında açıklayıcılığa sahiptir. Ancak önerilen modellerden altıncı modelden sonrasında eklenen diğer değişkenlerin açıklayıcılığı büyük oranda değiştirmediği gözlemlendiğinden, sonuçları yorumlamayı kolaylaştırmak adına altıncı model benimsenerek, bu modelin değişkenleri üzerinde durulmaktadır. Tablo 3’te görüleceği üzere model 6’nın düzeltilmiş R<sup>2</sup> ‘si %62,5 olup Anova sonuçları da modelin anlamlı olduğunu göstermektedir (F = 1342; p < 0,001).

**Tablo 3. Kademeli Çoklu Regresyon Analizi –Model Önerileri**

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>	Tahminin Standart Hatası
1	,651 <sup>a</sup>	,424	,424	,93661
2	,726 <sup>b</sup>	,527	,526	,84903
3	,755 <sup>c</sup>	,571	,570	,80872
4	,774 <sup>d</sup>	,599	,598	,78183
5	,784 <sup>e</sup>	,615	,615	,76588
6	,791 <sup>f</sup>	,625	,625	,75575
7	,793 <sup>g</sup>	,628	,628	,75285
8	,793 <sup>h</sup>	,629	,629	,75189
9	,793 <sup>i</sup>	,630	,629	,75160
10	,794 <sup>j</sup>	,630	,629	,75138

Tablo 4’te ise Model 6’nın değişkenleri ve bu değişkenlerin bağımlı değişken olan öğretim üyesine yönelik memnuniyet ile etkileşimlerinin yönü ve şiddeti özetlenmektedir.

**Tablo 4. Tüm Örneklem Üzerinde Yapılan Regresyon Analizinde Değişken Katsayıları**

	B	Standart Hata	Beta	t	Anlamlılık*
Sabit	-,525	,059		-8,871	,001
Derste ilgiyi sürekli canlı tutar, derste sıkılmam.	,194	,012	,212	16,653	,001
Sorulan sorulara açık, net ve tatminkâr cevaplar verir.	,180	,015	,159	11,673	,001
Sınıfta rahat ve dostça bir ortam oluşturur.	,194	,012	,191	16,067	,001
Bu dersin konuları iyi seçilmiştir.	,151	,012	,148	13,041	,001
Derse hazır gelir.	,168	,016	,133	10,548	,001
Sınav soruları derste öğrendiklerimizi sorgulamaktadır.	,107	,013	,096	8,264	,001

\* 0.001'den küçük değerler yuvarlama nedeniyle 0.001 olarak belirtilmiştir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin, öğretim elemanları ile etkileşimlerinin ve iletişimlerinin memnuniyetin temel belirleyicisi olduğu görülmektedir. Bu değerlendirmelerin ardından ders içeriği ve öğretim üyesinin ders öncesi hazırlıklarına işaret eden maddeler gelmektedir. Son olarak da ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir madde bu sıralamayı takip etmektedir.

### Ölçek Geçerliliğinin Test Edilmesi

Dışsal geçerliliğinin ölçülmesi amacıyla tüm dönemlerdeki değerlendirmelere katılan iki grup, daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse:

- 2014-2015 öğretim yılında birinci yarıyılıda öğrenimine başlayarak 2017-2018 öğrenim yılında yedinci yarıyılıni tamamlayan sınıf (A sınıfı) ile
- 2015-2016 da birinci yarıyılında öğrenimine başlayarak 2018-2019 öğrenim yılında yedinci yarıyılıni bitiren sınıf (B sınıfı),

farklı iki örneklem olarak belirlenip regresyon analizleri bu örneklemeler üzerinde tekrar edilerek karşılaştırılmaktadır. Bu örneklemelerde alınan dersler ve alınan dersleri veren öğretim elemanları bazı istisnalar dışında aynıdır. Dolayısıyla her iki sınıf üzerinde gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarının farklılaşmasının başlıca nedeninin sınıf büyüklüğü ve akran psikolojisi olabileceği öngörülmektedir. Analiz sonuçları Tablo 5'te aktarılmaktadır.

**Tablo 5. Regresyon Analizi Değişken Katsayıları Karşılaştırma Tablosu**

	A Sınıfı	B Sınıfı	Tüm Örneklem
Derse hazır gelir.	,222	,175	,133
Bu dersin konuları iyi seçilmiştir.	,133	,196	,148
Derste ilgiyi sürekli canlı tutar, derste sıkılmam.	,158	,239	,212
Sınıfta rahat ve dostça bir ortam oluşturur.	,196	,259	,191
Ders saatleri dışında da ulaşmak ve görüşmek mümkündür.		,088	
Derse ilişkin ödevlerin bana faydası olduğuna inanıyorum.		,099	
Derse ilişkin verdiği/tavsiye ettiği kaynaklar yeterlidir.	,137		
Sorulan sorulara açık, net ve tatminkâr cevaplar verir.	,183		,159
Sınav soruları derste öğrendiklerimizi sorgulamaktadır.			,096
<b>DÜZELTİLMİŞ R<sup>2</sup></b>	<b>0,658</b>	<b>0,681</b>	<b>0,625</b>

Her üç regresyon analizinde de Düzeltilmiş R2 değerleri birbirine yakındır. Bununla birlikte düzeltilmiş R2 üzerindeki etkisi 0,005'ten düşük olan değişkenler modellerden dışlandığında kalan değişkenlerden dördünün her üç örnekleme de ortak olduğu görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin dışsal olarak da geçerli sayılabileceğine işaret etmektedir. Diğer yandan her bir örneklemin, diğerlerinde bulunmayan iki farklı değişken içerdiği görülmektedir.

Farklılaşan değişkenlerden ikisi iletişimle ilgilidir. Bununla birlikte, A sınıfı sorulan sorulara aldıkları cevaplarla ilgili iletişim kalitesine vurgu yaparken; B sınıfı ders dışında erişebilirlik konusuna önem vermektedir. A sınıfının mevcudu yaklaşık olarak B sınıfının mevcudunun yarısıdır. O nedenle A sınıfının sorularına sınıf içinde cevap alabildikleri; B sınıfının ise sınıfın kalabalık olması nedeniyle öğretim elemanlarına sınıf içerisinde ulaşmaktansa; sorularına sınıf dışında ulaşarak cevap aradığı şeklinde yorumlanabilir.

Farklılaşan diğer değişkenlerin faktör yüklerinin diğer değişkenlere görece az olması nedeniyle göz ardı edilebileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, sınıf büyüklüğünün öğretim üyelerine yönelik memnuniyeti belirleyen kriterler açısından etkisinin göz ardı edilebileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

### Sınıf Düzeyinde Öğretim Üyesine Yönelik Memnuniyeti Etkileyen Faktörler

Öğretim elemanlarına yönelik memnuniyeti etkileyen faktörlerin sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek adına örneklem sınıf düzeyinde ayrıştırılarak dört farklı regresyon analizi gerçekleştirilmektedir. Bu analizlerin bulguları hem anket sonuçlarını değerlendirme anlamında hem de öğrenci beklentilerini öngörebilmek anlamında yazına katkıda bulunacaktır. Clayson (2018)'un da belirttiği üzere sınıf karşılaştırmaları yapılarak anket sonuçlarının yorumlanması araştırmanın güvenilirliği konusunda da fikir verebilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 6'da özetlenmektedir.

**Tablo 6. Sınıf Düzeyinde Regresyon Analizleri Değişken Katsayıları Özet Tablosu**

	1. ve 2. Yarıyıl	3. ve 4. Yarıyıl	5. ve 6. Yarıyıl	7. Yarıyıl
Derse hazır gelir.	,208	,127	,194	,180
Bu dersin konuları iyi seçilmiştir.	,135	,189	,134	,212
Derste ilgiyi sürekli canlı tutar, derste sıkılmam.	,198	,130	,305	,220
Sınıfta rahat ve dostça bir ortam oluşturur.	,192	,294	,198	,238
Derse ilişkin ödevlerin bana faydası olduğuna inanıyorum.	,109		,139	,117
Sorulan sorulara açık, net ve tatminkâr cevaplar verir.	,165	,172		
Ders saatleri dışında da ulaşmak ve görüşmek mümkündür.				,146
Sınav soruları derste öğrendiklerimizi sorgulamaktadır.			,107	
Derse ilişkin verdiği/tavsiye ettiği kaynaklar yeterlidir.		,159		
<b>DÜZELTİLMİŞ R<sup>2</sup></b>	<b>0,693</b>	<b>0,660</b>	<b>0,678</b>	<b>0,668</b>

Tablo 6 incelendiğinde, her sınıf seviyesinde açıklanan varyansın oldukça yakın seviyelerde olduğu görülmektedir. Öğretim üyesine yönelik memnuniyeti belirleyen faktörlerin altısının dördü her sınıfta aynıdır. Bu faktörler aynı zamanda tek bir istisna dışında her modelde açıklayıcılığı en yüksek olan faktörlerdir. Dolayısıyla bu sonuçlar araştırmanın geçerliliğini desteklemektedir.

Sınıf düzeyinde farklılaşan faktörler incelendiğinde ise birinci ve ikinci sınıflarda “Sorulan sorulara açık, net ve tatminkâr cevap verir.” maddesinin işaret ettiği iletişim beklentisi faktörünün yerini dördüncü sınıflarda yine aynı faktöre işaret eden “ders saatleri dışında da ulaşmak ve görüşmek mümkündür.” maddesinin aldığı görülmektedir. Üçüncü sınıftaki öğrencilerde ise bu faktörün etkili olmadığı görülmektedir. Bu durum üniversite öğrenimine yeni başladığı için eğitim-öğretim süreçleri hakkında bilgi edinme ihtiyacında olan ilk sınıfların ve de işyeri eğitimi, bitirme çalışması gibi yeni tecrübeler edinmek üzere olan ve sınıf dışı aktivitelerin yoğunluğunun fazla olduğu son sınıfta, öğretim elamanlarıyla sağlıklı iletişim beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Birinci sınıf öğrencilerinin derslerle ilgili süreçler konusunda bilgi ihtiyacı olduğu; son sınıfların ise işyeri eğitimi ve bitirme çalışması gibi ders dışı öğrenim aktiviteleri konusunda bilgi ihtiyacının bulunuyor olması nedeniyle; ilkinde soru-cevap; ikincisi ise ders dışı ulaşılabilirlik faktörleri önem arz etmektedir.

Öğrencilerin ders değerlendirmelerinde, belirli bir derste herhangi bir konuda yaşadıkları bir problem nedeniyle ilgili faktörün algıda seçicilikten ötürü daha etkili bir şekilde cevaplara yansması da faktörler arasındaki farklılığı açıklayabilecek bir diğer önerme olabilir. Bu durum da tavsiye edilen kaynakların yeterliliği ve sınav sorularının derste öğretilenlerden sorulup sorulmaması ile ilgili farklılaşmayı açıklayabilecek bir durum olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

## Sonuç

Öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ya da öğretim elemanlarının öğretim performanslarının değerlendirilebilmesi açısından ders değerlendirme anketleri, kabul gören ölçme araçları olarak görülmektedir. Bununla beraber, yazında anket uygulamalarının hangi bölümlerde uygulandığı, uygulanan sınıfların büyüklüğü, öğretim üyelerinin cinsiyetleri gibi öğretim elemanının performansı ile doğrudan ilişkili olmayan bazı faktörlerin bu değerlendirmelerde sapmalara yol açabileceğine dair bulgular bulunmaktadır.

Bu araştırmada dört yıl boyunca aynı öğretim üyeleri tarafından aynı bölümde okuyan öğrencilere uygulanan anket formları değerlendirilerek sınıf farklılıklarının öğretim üyesine yönelik memnuniyet değerlendirmelerini etkileyip etkilemediği değerlendirilmektedir. Öğretim üyelerinin istisnalar dışında aynı olması, öğrencilerin aynı bölümde okuyan öğrenciler olması, dört yıl boyunca alınan tüm derslerin değerlendirilmesi, değerlendirmeler üzerindeki sapmalara neden olan pek çok değişkenin sabitlenmiş olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Sonuç olarak değerlendirmelerdeki farklılıkların açıklaması olarak sınıf farklılıklarına odaklanmak mümkün olabilmektedir. Nitekim, yazında bunun dışında sapmaya neden olabilecek başka bir faktöre rastlanmamıştır.

Yapılan analizler sonucu yedi dönem boyunca aldığı tüm dersleri değerlendiren iki farklı sınıfın öğretim üyelerine yönelik memnuniyetini belirleyen faktörlerin dört tanesinin ortak olduğu, ikisinin farklılaştığı görülmüştür. Ancak tespit edilen bu farklılıklarda sınıf büyüklüğünün etkisinin yüksek olduğu şeklinde bir yargıya varılmasının doğru olmadığı kanısına varılmıştır. Bu nedenle öncelikle kullanılan ölçeğin geçerli olduğu, ikinci olarak da sınıf büyüklüğünün etkisinin göz ardı edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Çalışmanın devamında ise farklı seviyelerdeki sınıflara devam eden öğrencilerin öğretim üyelerine yönelik memnuniyetini etkileyen faktörleri etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara devam eden öğrencilerin memnuniyetini etkileyen faktörler bazı istisnalar dışında aynıdır. Ancak farklılaşan faktörlerin açıklamalarının oldukça yorumlanabilir nitelikte olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin derslerle ilgili süreçler konusunda; son sınıfların ise işyeri eğitimi ve bitirme çalışması gibi ders dışı öğrenim aktiviteleri konusunda bilgi ihtiyaçlarının bulunuyor olması nedeniyle; ilkinde soru-cevap; ikincisi ise ders dışı ulaşılabilirlik faktörleri önem arz etmektedir. Buna ek olarak genel işletme derslerinin alındığı birinci sınıftan sonra alana özgü derslerin başladığı ikinci sınıfta öğretim elemanları tarafından sağlanan kaynakların memnuniyet üzerindeki etkisinin arttığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretim üyelerinin sınıf düzeylerine göre beklentilerin değiştiğini gözeterek öğretim faaliyetlerine devam etmelerinin öğretim üyesine yönelik memnuniyeti de arttırabileceği görülmektedir.

### Kaynakça

- Açan, B. ve Saydan, R. (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: Kafkas Üniversitesi İİBF örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 225-253.
- Ahmedi, M., Helms, M. M. & Raiszadeh, F. (2001). Business students' perceptions of faculty evaluations. *International Journal of Educational Management*, 15(1), 12-22.
- Aigner, D. J. & Thum, F. D. (1986). On student evaluation of teaching ability. *The Journal of Economic Education*, 17(4), 243-265.
- Alemoni, L. M. & Hexner, P. Z. (1980). A review of the research on student evaluation and a report on the effect of different sets of instructions on student course and instructor evaluation. *Instructional Science*, 9, 67-84.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (7. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arcidiacono, P. & Nicholson, S. (2005). Peer effects in medical school. *Journal of Public Economics*, 89, 327-350.
- Başkır, M. B., Yıldırım, G. ve Yıldırım, F. (2015, Kasım). Improving evaluation system of program educational objectives and outcomes based on mudek criteria using fuzzy approach. Paper presented at the 4th International Fuzzy Systems Symposium, İstanbul, Türkiye.
- Başkır, M. B., Küçükönder, H., Çelik, N. ve Güzel, M. S. (2017). Öğretim kalitesi değerlendirmesine yeni bir yaklaşım: Bartın üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 468-485.
- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. *IDEA PAPER*, 32.
- Chen, Y. & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71-88.
- Clayson, D. E. (2018). Student evaluation of teaching and matters of reliability. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 666-681.



- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51, 281--309.
- Devebakan, N., Koçder, H., Musal, B. ve Güner, G. (2003). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsünde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılması kapsamında öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 30-44.
- Dunrong, B. & Fan M. (2009). On student evaluation of teaching and improvement of the teaching quality assurance system at higher education institutions. *Chinese Education & Society*, 42(2), 100-115.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67.
- Forsyth, D. R. (2014). *The Psychology of Groups*. Psychology içinde editörler R.B. Diener ve E. Diener. Noba Textbook Series. Champaign, IL: DEF Publishers. [Çevrim-içi: <http://nobaproject.com/textbooks/introduction-to-psychology-the-full-noba-collection>], Erişim Tarihi:25.01.2019.
- Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist*, November, 1182-1186.
- Hajdin, G. & Pazur, K. (2012). Differentiating between student evaluation of teacher and teaching effectiveness. *Journal of information and organizational sciences*, 36(2), 123-134.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman J. M. & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18, 527-544.
- Heine, P. & Maddox, N. (2009). Student perceptions of the faculty course evaluation process: An exploratory study of gender and class differences. *Research In Higher Education Journal*, 3.
- Hobson, S. M. & Talbot, D. M. (2001). Understanding student evaluations: what all faculty should know. *College Teaching*, 49(1), 26-31.
- Hoxby, C. (2001). Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation. *NBER Working Paper Series*, WP7867.
- Kaschak, E. (1978). Sex bias in student evaluations of college professors. *Psychology of Women Quarterly*, 2(3), 235-242.
- Kember, D. & Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education*, 40, 69-97.
- Kim, H., Cagle, M. N. ve Çakar, U. (2016). Evaluating the instructor effectiveness: A Turkish business faculty example. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 17(1), 65-87.
- Kulik, J. A. (2001). Student ratings: validity, utility, and controversy. *New Directions and Institutional Research*, 109, 9-25.
- Kwan, K. P. (1999). How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers? *Assesment & Evaluation in Higher Educatio*, 24(2), 181-195.
- Marsh, H. W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707--754.

- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Martins, P. & Walker, I. (2006). Student achievement and university classes: effects of attendance, size, peers, and teachers, *IZA Discussion Paper Series*, 2490.
- McKeachie, W. J. (1990). Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82, 189-200.
- Monks, J. & Schmidt, R. (2010). The impact of class size and number of students on outcomes in higher education. *Cornell University Working Paper Series*, WP136.
- Montshiwa, V. T. & Moroke, N. D. (2014). Assessment of the reliability and validity of student-lecturer evaluation questionnaire: A case of North West University. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 352-364.
- Neath, I. (1996). How to improve your teaching evaluations without improving your teaching. *Psychological Reports*, 78, 1363-1372.
- Noyan, F. ve Yıldız, D. (2006). YTÜ'de öğrenci gözüyle öğretim üyesi etkinliğinin iki aşamalı modeller yardımı ile değerlendirilmesi. *Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 2006/1, 34-45.
- Pamuk, M. (2005). Öğrencilerin öğretim üyesini değerlendirmesine ait bir uygulama. *Ekonometri ve İstatistik*, 1, 41-49.
- Patır, S. (2009). Faktör analizi ile öğretim üyesi değerlendirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 69-86.
- Pedder, D. (2006). Are small classes better? Understanding relationships between class size, classroom processes and pupils' learning. *Oxford Review of Education*, 32(2), 213-234.
- Pounder, J. S. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile?: An analytical framework for answering question. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178-191.
- Radmacher, S. A. & Martin, D. J. (2001). Identifying significant predictors of student evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(3), 259-268.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of professors. *The Chronicle of Higher Education*, 39(46), A40.
- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M. & Griffiths, M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lecturers? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-405.
- Siegfried, J. & Kennedy, P. (1995). Does pedagogy vary with class size in introductory economics? *American Economic Review*, 85(2), 347-352.
- Sinclair, L. & Kunda, Z. (2000). Motivated stereotyping of women: she's fine if she praised me but incompetent if she criticized me. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(11), 1329-1342.
- Thng, Y. X. (2017). *The effects of class size on student behavioral outcomes: the role of teacher-student interactions* (Doctoral dissertation). Harvard Graduate School of Education Database.

- Tonbul, Y. (2008). Öğretim elamanlarının performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 633-662.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-212.
- Yurtkoru, E. S. ve Sipahi, B. (2003). Öğretim üyesi performans değerlendirme kriterinin cinsiyete göre belirlenmesi üzerine analitik bir çalışma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(4), 13-37.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.

## Extended Abstract

### Introduction

In higher education, the evaluation of the instructors by students via questionnaires has become a common practice over the years. These evaluations are used as inputs in decisions related to quality improvement in education. Because of this high mission of these evaluations, the validity of the practice is also questioned in related literature. Some researchers suggest that these questionnaires may give deviant results by the effect of some factors other than the performance of the instructor. These factors can be classified as factors related to the course taken, factors related to the instructor but not related to his/her instructional performance and factors related to class differences.

The aim of this study is to examine whether class differences have an impact on the satisfaction with instructors. The results may provide advices to instructors in increasing the satisfaction of the students who attend different classes.

### Method

The dataset of the study consists of questionnaire data which are applied on the students who had taken courses in all periods from 2014 fall term until the end of 2018 at International Trade Department of Sakarya University Business School. Hence the dataset of the research is evaluated as longitudinal data. In the end of each semester authorized instructor who is not the lecturer of the course holds the questionnaires so students can give answers in a confidential environment. Also, no any personal information such as sex or name is required.

Thanks to the longitudinal dataset, class differences can be handled in two ways. Firstly, in this data there are two group of students who belong to two different classes and who attended to all the courses of the program one year apart (Class A and Class B). The factors which are related to the satisfaction with instructors are analyzed by Multi-Criteria Linear Regression Analysis for these two classes by one by and then compared and discussed.

Secondly, the class levels are taken into account (namely first, second, third and fourth year students). Whether the factors related to the satisfaction with instructors change during the education period, is discussed because the study contains the view of same students in different semesters.

### Results

The results of Multi-Criteria Linear Regression Analysis conducted on Class A and Class B show that the explained variances are similar (65 % and 68% respectively). In addition to this, the variables which are related to the satisfaction with instructors are also similar, except for two variables. While students of Class A put emphasis on clear and satisfactory answers to their questions, the students of Class B notice the availability of instructors out of class. Both of these expectations are related to communication and interaction. The number of students attended Class B is nearly twice of the number of students who attend Class A. So that, it can be presumed that in a crowded class, students tend to get answers to their questions out of the class. On the other hand, students in uncrowded classes tend to ask their questions in class. Despite this difference and some other, it is concluded that the differences regarding the factors determining the satisfaction of these two classes can be ignored in this case.

When the factors which are related to the satisfaction with instructors are compared among students attending different level of classes, it is seen that some obvious differences show up. First and second year students who need lots of information related to higher education processes demand clear and satisfactory explanations from instructors. These expectations seem to abolish in the following years. However, in the last year of education, expectations related to communication gain importance again in a different way. Probably, due to the need for information on extracurricular learning activities such as workplace training and graduation project; fourth year students need face-to-face communication out of class. So that, it is possible to propose that the expectations of the students regarding instructors change during their four-year education. That is, the expectations and necessities of students are changed by years.

### **Discussion**

In this study, longitudinal data related to satisfaction with instructors are examined in order to see the effect of class differences. Therefore, paper contains the view of students by observing at different times contrary to cross sectional studies. However, the results are valid for only the sample and chosen semesters in this study. Replication of the methodology in other departments will provide more insights about generalizability of the results.



## Lise Öğrencilerinin Fizik Öğrenme Yaklaşımları ve Fizik Problem Çözme Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi\*

### Examination of High School Students' Physics Learning Approaches and Physics Problem Solving Strategies of According to Some Variables

Seyhan ERYILMAZ TOKSOY\*\* Ali Rıza AKDENİZ\*\*\*

• Geliş Tarihi: 18.01.2019 • Kabul Tarihi: 09.04.2019 • Yayın Tarihi: 21.06.2019

#### Öz

Bu çalışmada, öğrencilerin fizik öğrenme yaklaşımları ile onların kullandıkları problem çözme stratejileri arasında bir ilişki olup olmadığının ve bu kavramların bazı değişkenlere göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. 9.,10.,11. ve 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 325 öğrenci ile yürütülen çalışmada veriler, Eryılmaz ve Çalışkan (2015) tarafından uyarlanan fizikte kullanılan problem çözme stratejileri ölçeği ile Özkan ve Sezgin Selçuk (2014) tarafından uyarlanan fizik öğrenme yaklaşımları ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25 programından faydalanılmıştır. Fizik öğrenme yaklaşımlarının ve fizik problem çözme stratejilerinin algılanan fizik başarısına göre farklılaştığı; cinsiyet, öğrenim görülen okul türü ve algılanan fizik başarısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fizik öğrenme yaklaşımı ve fizik problem çözme stratejileri arasında bir ilişki olmadığı, ölçeklerin kendi alt boyutları aralarındaki ilişkilerin yüksek olduğu ancak bu iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkinin bazıları için anlamsız bulunduğu, bazıları için ise düşük seviyede kaldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, algılanan fizik başarısının öğrencilerin fizik öğrenme yaklaşımlarını ve problem çözme stratejilerini etkilediği; öğrencilerin fizik öğrenme yaklaşımlarının oluşmasında okul türlerinin etkili olduğu; öğrencilerin benimsedikleri fizik öğrenme yaklaşımı ile kullandıkları fizik problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenen önemli sonuçlardandır. Sonraki çalışmalarda problem çözme ile öğrenme yaklaşımlarını birlikte tespit edebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi gerektiği yapılan öneriler arasında yer almaktadır.

**Anahtar sözcükler:** fizik, problem çözme, öğrenme yaklaşımları.

#### Atıf:

Taksoy, S. E. ve Akdeniz, A.R. (2019). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımları ve fizik problem çözme stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 245-261. doi: 10.9779/pauefd.514914

\* Bu çalışma 13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, RTEÜ, Eğitim Fakültesi, BÖTE ORCID:0000-0002-8643-1017, seyhaneryilmaz@erdogan.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE ORCID:0000-0001-2345-6789, arakdeniz@gmail.com

## Abstract

In this research, it is aimed to determine whether there is a relationship between the students' physics learning approaches and the problem solving strategies and the differentiation status of these concepts according to some variables. The research was conducted with 325 students who were receiving education at 9th, 10th, 11th and 12th grade. The data were collected by using the scale of problem solving strategies used in physics adapted by Eryılmaz and Çalışkan (2015) and the scale of physics learning approaches adapted by Özkan and Sezgin Selçuk (2014).. It was determined that physics learning approaches and physics problem solving strategies did differ according to perceived physics achievement and did not differ according to gender, type of school and perceived physics achievement. Findings were reached like as that there was no relationship physics problem solving strategies and learning approaches; the relationships between the sub-dimensions of the scales were high but the relationships between the sub-dimensions of the two scales were meaningless or low for some of them. According to these findings, it can be said that the perceived physics achievement affects students' physics learning approaches and problem solving strategies; the school types are effective in the formation of students' physics learning approaches; there is no significant relationship between the physics learning approach and the physics problem solving strategies that students use. Developing measurement tools that can identify problem solving and learning approaches together may be suggested for next researches.

**Keywords:** physics, problem solving, learning approaches

## Cited:

Kalkan, Ö.K., & Başokçu, T.O. (2019). The effect of the item–attribute relation on the DINA model estimations in the presence of missing data. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 245-261.doi: 10.9779/pauefd.514914

## Giriş

Öğrenmenin bireysel bir süreç olması, bireysel farklılıkların analizi konusuna ilgi çekmekte (Cano-Garcia ve Huges, 2000) ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin kesin olarak bilinmemesi öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili araştırmaların sürekliliğini zorunlu hale getirmektedir (Prosser ve Millar, 1989; Beaten, Kyndt, Struyven ve Dochy, 2010). Eğitim araştırmalarında “birey nasıl öğrenir?” sorusu, pek çok araştırmanın problemi olarak yer almaktadır (Çolak ve Fer, 2007). Özellikle amaçlanan öğrenmenin sağlanmasına yönelik araştırmalar öğrenmeyi etkilediği düşünülen değişkenler son yıllarda daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda fizik eğitimi araştırmalarının merkezinde öğrencilerin fiziği nasıl öğrendiklerini belirlemek yer almaktadır (Chiou, Lee ve Tsai, 2013). Bazı öğrenciler fiziğe ve fizik öğrenmeye karşı önyargıya sahiptirler (Gray, Adams, Wieaman ve Perkins, 2008). Öğrencilerin birçoğu ise fiziği anlasalar da fizik problemlerini çözmekte güçlük çekmektedirler (Tobin, 2018). Genel olarak bakıldığında ise fizik dersi öğrencilerin çoğu tarafından güç olarak algılanmakta ve sevilmemektedir (Barmby ve Defty 2006; Owen, Dickson, Stanisstreet ve Boyes, 2008; Spall, Barrett, Stanisstreet, Dickson ve Boyes. 2003). Bazı öğrencilerin diğerlerine göre fizik öğrenmede daha başarılı olmasının sebebi öğrenme şekillerinden kaynaklanabilir (Chin ve Brown, 2000). Öğrencilerin fiziği öğrenme şekillerinin öğrenme yaklaşımları ile ilgili olduğu değerlendirildiğinde, fiziği öğrenme yaklaşımlarının da fizik eğitimi araştırmaları içinde önemli bir yere sahip olması gerekmektedir (Hammer, 1989).

Literatürde öğrenme yaklaşımları ile ilgili farklı sınıflandırmalar yer almaktadır. Bunlardan en yaygın şekilde kullanılanlar Entwistle ve Ramsden (1983) ve Bigs (1987) tarafından yapılanlardır. Entwistle ve Ramsden (1983) anlamlandırma, çoğaltıcı, başarı ve akademik olmayan öğrenme yaklaşımları; Bigs (1987, sf 11) ise derinsel, yüzeysel ve başarı odaklı öğrenme yaklaşımları şeklinde sınıflandırmalar yapmışlardır. Anlamlandırma ve derinsel öğrenme yaklaşımı içsel motivasyonla, anlama niyetli çalışanları; yüzeysel ve çoğaltıcı öğrenme yaklaşımı ise dışsal motivasyonla, ezberle öğrenmeye çalışanları; başarı odaklı yaklaşım ise bir görevi başarmak için gereken stratejileri kullananları, başarı/not odaklı çalışanları kapsamaktadır. Akademik olmayan yaklaşım ise daha negatif tutuma sahip ve motivasyonları düşük olanları belirtmektedir. Derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ilk önce oluşturulmuş, daha sonra bu iki yaklaşımın kapsadığı özellikler dışında kalan özelliğe sahip olanlar akademik öğrenme yaklaşımı şeklinde tanımlanmıştır. Bu nedenle en temelde öğrenme yaklaşımları derinsel ve yüzeysel olarak ikiye ayrılabilir. Chin ve Brown'a (2000) göre bu iki yaklaşıma sahip öğrenciler arasındaki farklar üretici düşünme, açıklamaların doğası, sorular sorma, bilişüstü etkinlikler ve görevlere yaklaşım kategorilerinde belirtilmektedir.

Fizik gibi bir disiplinde öğrenme, kavramsal değişimden fazlasını içerir (Prosser ve Millar, 1989). Bunlardan biri problem çözmedir. Problem çözme ve öğrenme birbiri ile çok yakından ilişkili iki kavram gibi görünmekte ancak bu iki kavramı birlikte ele alan çalışmalara pek fazla rastlanılmamaktadır. Literatürde kimya öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile problem çözme başarıları (Özgür, Temel ve Yılmaz, 2012), tasarım öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları (Demirbaş ve Demirkan, 2007), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri, öğrencilerin online öğrenme ortamında dönütlere verdikleri cevaplar ile öğrenme yaklaşımları (Huang, Ge ve Law, 2017), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmenlik özyeterlik inançları (Ekinci, 2015), lise öğrencilerinin



fizik öğrenme yaklaşımları ile fizik ve fizik öğrenme kavramına epistemolojik bakış açısı (Chiou, Lee ve Tsai, 2013) değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlenmeye yönelik araştırmalar yer almaktadır. Bunlara ek olarak üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını (Ekinci, 2009), öğretmen adaylarının fizik öğrenme stratejileri, tutum ve cinsiyetin fizik başarısı üzerindeki etkilerini (Sezgin Selçuk, 2010) belirlemeye yönelik çalışmalara da rastlanılmaktadır. Bazı araştırmalarda problem çözme, en genel anlamıyla “bir sorunun üstesinden gelme olarak ele alınmış” ve veriler Heppner ve Peterson’un (1982) problem çözme envanteri aracılığı ile toplanmıştır. Öğrenme stilleri ise genellikle Kolb’un (1993) envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Öğrenme stili Şirin ve Güzel’e (2006) göre, öğrenme sürecindeki bireyin kendine özgü olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bazı araştırmalar öğrenme yaklaşımı kavramı ile yakın anlamlara sahip olan öğrenme stili ile başarı arasında bir ilişki olduğunu (Orhun,2012; Rezaeinajed, Azizifar ve Gowhary, 2015), bazı araştırmalar ise iki değişken arasında bir ilişki olmadığını (Okay, 2012; Biçer, 2013; Omar, Mohamad, Paimin, 2015) belirlemiştirlerdir.

Alana özgü bir şekilde öğrenme yaklaşımı değişebilir. Fizik fennin özel bir alanıdır ve kendine has bir doğası vardır (Gray ve diğerleri, 2008). Özkan ve Sezgin Selçuk’un (2014) belirttiği gibi literatürdeki araştırmalar geneldir ve belirli bir alana (Fizik, kimya, biyoloji vb.) yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Kapucu ve Bahçıvan’ın (2016) da belirttiği gibi fizik alanında fizik öğrenme anlayışları/yaklaşımları ve bu değişkenlerin bazı demografik bilgilere göre farklılaşma durumunu inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bununla birlikte birbiriyle sıkı bir ilişki içinde olduğu düşünülen fiziği öğrenme ve fizik problemlerini çözme arasındaki ilişkinin nasıl olduğu net bir şekilde bilinmemektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımları (FÖY) ile fizik problemlerini çözerken kullandıkları problem çözme stratejileri (FPÇS) arasındaki ilişkinin ve bu değişkenlerin cinsiyete, öğrenim görülen okul türüne ve fizik dersine ilişkin algılanan başarıya göre farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara yönelik oluşturulan araştırma problemleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Öğrencilerin,

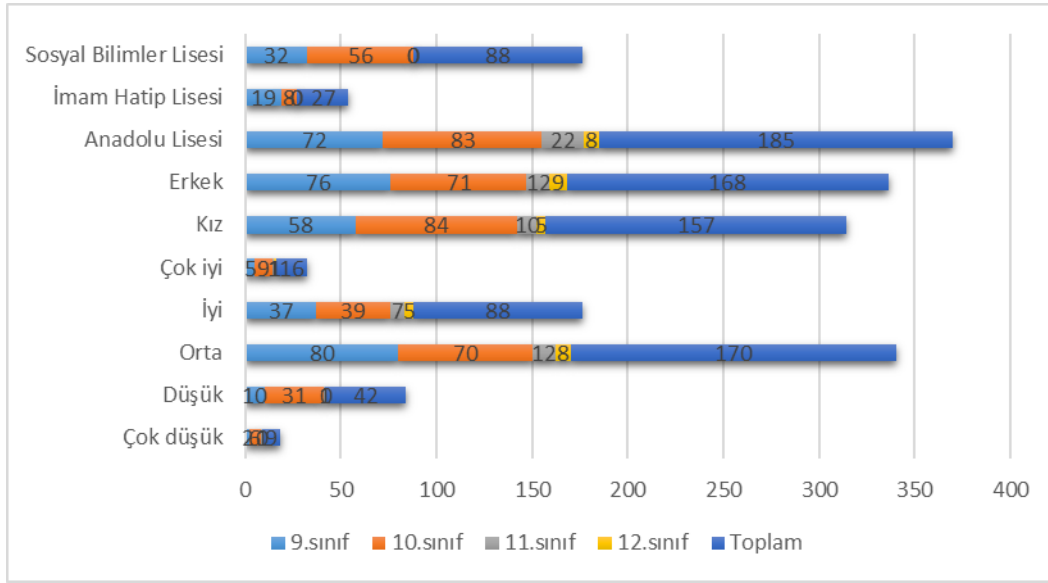
- FÖY ve FPÇS cinsiyete, sınıfa, öğrenim görülen okul türüne, algılanan fizik başarısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Benimsedikleri FÖY ile kullandıkları FPÇS arasında bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Tarama yöntemiyle yürütülen çalışmada cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, sınıf seviyesi ve algılanan fizik başarısı bağımsız değişken, fizik öğrenme yaklaşımları ve fizikte kullanılan problem çözme stratejileri de bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada algılanan fizik başarısı değişkeni öğrencilerin fizik dersindeki başarılarına ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır.

## Çalışma Grubu

Çalışma, Erzurum ilinde dört farklı türdeki okulda 9.,10.,11. ve 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 325 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilere ait özellikler Şekil 1’de görülmektedir.



**Şekil 1. Çalışma grubuna ait veriler**

### Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Araştırmada veriler alan yazında mevcut olan, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış likert tipi iki ölçek aracılığı ile toplanılmıştır.

#### *Fizikte kullanılan problem çözme stratejileri ölçeği*

Eryılmaz ve Çalışkan (2015) tarafından lise seviyesine uyarlanan fizikte kullanılan problem çözme stratejileri ölçeği (Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.855), problemi anlama, problemi örgütleme, dikkat toplama, kontrol etme ve değerlendirme olmak üzere 4 boyutta toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “Her zaman” seçeneğinden “Hiçbir zaman” seçeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler şu şekildedir:

“Problemde verilenleri ve istenilenleri yazarım.”

“Problemi kendi cümlelerimle yeniden yazarım.”

“Problem için verilen bir şekil yoksa, problemi çizim yolu ile görselleştiririm.”

“Problemin sonunda, çözüm için nasıl bir yol izlediğimi gözden geçiririm.”

#### *Fizik öğrenme yaklaşımları ölçeği*

Özkan ve Sezgin Selçuk (2014) tarafından uyarlanan fizik öğrenme yaklaşımları ölçeği (Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.865), yüzeysel öğrenme yaklaşımı, derinsel öğrenme yaklaşımı-I ve derinsel öğrenme yaklaşımı-II olmak üzere 3 boyutta, toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler şu şekildedir:

“Fizik dersinde bilgiyi kendim keşfetmek isterim.”

“Fizik dersinde araştırma konuları verilsin isterim.”

“Fizik sınavlarında kolay sorular sorulsun isterim.”

“Fizik dersine çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.”

### Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 programından faydalanılmıştır. Öncelikle verilerin özellikleri incelenmiştir. Her bağımsız değişkene göre verilerin dağılımına ait basıklık, çarpıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında olduğu, histogram grafiklerinin normal dağılıma uygun olduğu, Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerine göre verilerin normal dağıldığı, Q-Q plot grafiklerinin de normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Verilerin aralık ölçeğinde olması, normal dağılması, örneklem büyüklüğünün yeterli olması analizler için parametrik testlerin uygun olduğunu göstermiştir.

### Bulgular

Fizik öğrenme yaklaşımları ve fizik problem çözme stratejilerinin öğrenim görülen okul türü, sınıf ve algılanan fizik başarısına göre farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile cinsiyete göre farklılaşma durumu ise bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen istatistiksel değerler sunulmuştur.

### Fizik Öğrenme Yaklaşımlarının ve Fizikte Kullanılan Problem Çözme Stratejilerinin Demografik Değişkenlere Göre Değişimi

Fizik öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1. Fizik öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre analizi**

	N	X	S	sd	t	p
Kız	157	98,48	12,93	323	-,109	0,913
Erkek	168	98,64	13,25			

Tablo 1’de görüldüğü gibi fizik öğrenme yaklaşımları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir ( $t_{(323)} = -0,109$ ,  $p > 0,05$ ).

**Tablo 2. Fizik öğrenme yaklaşımlarının algılanan fizik başarısına, öğrenim görülen okul türüne ve sınıfa göre analizi**

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalama sı	F	p	Anlamlı fark
	Gruplar arası	640,366	3	213,455	,949	,417	
Okul türü	Gruplar içi	72179,184	321	224,857			-
	Toplam	72819,551	324				
	Gruplar arası	1316,110	3	438,703	1,969	,118	
Sınıf	Gruplar içi	71503,441	321	222,752			-
	Toplam	72819,551	324				
	Gruplar arası	3579,300	4	894,825	4,136	,003	
Algılanan fizik başarısı	Gruplar içi	69240,250	320	216,376			İyi (100,4) > Düşük (94,7)
	Toplam	72819,551	324				

Fizik öğrenme yaklaşımlarının algılanan fizik başarısına, öğrenim görülen okul türüne, sınıf seviyesine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi fizik öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne ( $F_{(3-321)}=0,949$ ,  $p>0,05$ ) ve sınıfa ( $F_{(3-321)}=1,969$ ,  $p>0,05$ ) göre farklılaşmadığı; öğrencilerin algıladığı fizik başarısına ( $F_{(4-320)}=0,596$ ,  $p>0,05$ ) göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılıkların hangi gruplar arasında ve ne yönde olduğu tablodaki anlamlı fark sütununda yer almaktadır.

Fizik problem çözme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu gösteren t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

**Tablo 3. Fizik problem çözme stratejilerinin cinsiyete göre analizi**

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	157	86,71	14,37	323	-1,006	0,315
Erkek	168	88,38	15,492			

Tablo 3’te görüldüğü gibi fizik problem çözme stratejileri öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermemektedir ( $t_{(323)}=-1,006$ ,  $p>0,05$ ).

Fizik problem çözme stratejilerinin algılanan fizik başarısına, öğrenim görülen okul türüne, sınıf seviyesine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4. Fizik problem çözme stratejilerinin algılanan fizik başarısına, öğrenim görülen okul türüne ve sınıfa göre analizi**

Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Okul türü	Gruplar arası	640,366	3	213,455	,949	,417	
	Gruplar içi	72179,184	321	224,857			-
	Toplam	72819,551	324				
Sınıf	Gruplar arası	1316,110	3	438,703	1,969	,118	
	Gruplar içi	71503,441	321	222,752			-
	Toplam	72819,551	324				
Algılanan fizik başarısı	Gruplar arası	3579,300	4	894,825	4,136	,003	
	Gruplar içi	69240,250	320	216,376			İyi (91,38)>Düşük(80,52)
	Toplam	72819,551	324				

Tablo 4’te görüldüğü gibi fizik problem çözme stratejilerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa ( $F_{(3-321)}=1,969$ ,  $p>0,05$ ) ve okul türüne ( $F_{(3-321)}=0,949$ ,  $p>0,05$ ) göre farklılaşmadığı; algıladıkları fizik başarısına göre ise farklılaştığı ( $F_{(4-320)}=4,136$ ,  $p<0,05$ ) belirlenmiştir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılıkların hangi gruplar arasında ve ne yönde olduğu tablodaki anlamlı fark sütununda yer almaktadır.

### Benimsenen Fizik Öğrenme Yaklaşımının Demografik Değişkenlere Göre Değişimi

Fizik öğrenme yaklaşımı ölçeğinde yer alan 3 alt boyuta ait puanların demografik değişkenlere göre değişimi bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla belirlenmiştir.

Benimsenen fizik öğrenme yaklaşımının cinsiyete göre değişimini incelemek üzere yapılan t testlerinin sonucu Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5. Cinsiyete göre fizik öğrenme yaklaşımı türlerinin analizi**

Öğrenme yaklaşımı	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Derinsel-I	Kız	157	36,1	5,836	323	-0,611	0,542
	Erkek	168	36,5	5,904			
Derinsel-II	Kız	157	24,87	4,328	323	-0,412	0,68
	Erkek	168	25,08	4,624			
Yüzeysel	Kız	157	37,49	5,815	323	1,115	0,266
	Erkek	168	36,79	5,578			

Tablo 5'te görüldüğü gibi cinsiyete göre benimsenen öğrenme yaklaşımı türü cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Derinsel-I öğrenme yaklaşımı için  $t_{(323)}=-0,611$  ( $p>0,05$ ), derinsel-II öğrenme yaklaşımı için  $t_{(323)}=-0,412$  ( $p>0,05$ ), yüzeysel öğrenme yaklaşımı için ise  $t_{(323)}=1,115$  ( $p>0,05$ ) bulunmuştur.

Öğrenim görülen okul türüne, sınıfa ve algılanan fizik başarısına göre fizik öğrenme yaklaşımlarının türlerinin değişimini betimlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da özetlenmektedir.

**Tablo 6. Fizik öğrenme yaklaşımı türlerinin öğrenim görülen okul türüne, sınıf seviyesine ve algılanan fizik başarısına göre analizi**

Öğrenme yaklaşımı türü	Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Derinsel-I	Okul türü	Gruplar arası	345,142	3	115,047	3,419	,018	AL (36,95)> SBL (34,66)
		Gruplar içi	10802,088	321	33,651			
		Toplam	11147,231	324				
	Gruplar arası	34,968	3	11,656	,337	,799		
Derinsel-I	Sınıf	Gruplar arası	11112,263	321	34,618			-
		Gruplar içi	11147,231	324				
		Toplam	11147,231	324				
	Gruplar arası	83,989	4	20,997	,607	,658		
Derinsel-I	Algılanan fizik başarısı	Gruplar arası	11063,241	320	34,573			-
		Gruplar içi	11147,231	324				
		Toplam	11147,231	324				
	Gruplar arası	43,215	3	14,405	,717	,543		

	Okul türü	Gruplar	6453,536	321	20,104			-
		İçi						
Toplam			6496,751	324				
	Derinsel-II	Gruplar	30,303	3	10,101	,501	,682	
		Arası						
Toplam			6466,448	321	20,145			-
İçi			6496,751	324				
Arası			76,716	4	19,179	,956	,432	
	Algılanan fizik başarısı	Gruplar	6420,035	320	20,063			-
		İçi						
Toplam			55403,828	324				
Arası			369,242	3	123,081	3,895	,009	
	Okul türü	Gruplar	10142,586	321	31,597			AL (38,01)>
		İçi						SBL(35,57)
Toplam			10511,828	324				
Yüzeysel	Sınıf	Gruplar	164,420	3	54,807	1,700	,525	
		Arası						
Toplam			10347,408	321	32,235			-
İçi			10511,828	324				
Arası			50,140	4	12,535	,383	,820	
	Algılanan fizik başarısı	Gruplar	10461,688	320	32,693			-
		İçi						
Toplam			10511,828	324				

(AL:Anadolu lisesi, SBL: Sosyal Bilimler Lisesi)

Tablo 6’da görüldüğü gibi derinsel-I fizik öğrenme yaklaşımı öğrenim görülen sınıfa ( $F_{(3-321)}=0,337$ ,  $p>0,05$ ), algılanan fizik başarısına ( $F_{(4-320)}=0,607$ ,  $p>0,05$ ) göre farklılaşmamakta; öğrenim görülen okul türüne göre farklılaşmaktadır ( $F_{(3-321)}=3,419$ ,  $p<0,05$ ). Derinsel-II öğrenme yaklaşımı ise öğrenim görülen okul türüne ( $F_{(3-321)}=0,717$ ,  $p>0,05$ ), sınıfa ( $F_{(3-321)}=0,501$ ,  $p>0,05$ ) ve algılanan fizik başarısına ( $F_{(4-320)}=0,956$ ,  $p>0,05$ ) göre farklılaşmamaktadır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı öğrenim görülen sınıfa ( $F_{(3-321)}=1,700$ ,  $p>0,05$ ) ve algılanan fizik başarısına ( $F_{(4-320)}=0,383$ ,  $p>0,05$ ) göre farklılaşmamakta, öğrenim görülen okul türüne ( $F_{(3-321)}=3,895$ ,  $p<0,05$ ) göre farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılıkların hangi gruplar arasında ve ne yönde olduğu tablodaki anlamlı fark sütununda yer almaktadır.

### Kullanılan Problem Çözme Stratejilerinin Demografik Değişkenlere Göre Değişimi

Fizikte kullanılan problem çözme stratejileri ölçeğinde yer alan 4 alt boyuta ait puanlarının demografik değişkenlere göre değişimi bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla belirlenmiştir.

Kullanılan fizik problem çözme stratejilerinin türlerinin cinsiyete göre değişimini incelemek üzere yapılan t testlerinin sonucu Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7. Cinsiyete göre fizik problem çözme stratejilerinin analizi**

Fizik problem çözme stratejileri türleri	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Problemi anlama	Kız	157	24,23	4,922	323	-,401	0,162
	Erkek	168	24,96	4,533			
Problemi örgütleme	Kız	157	10,65	3,469	323	-3,147	0,02
	Erkek	168	11,90	3,673			
Dikkat toplama	Kız	157	18,62	3,737	323	-0,442	0,659
	Erkek	168	18,80	3,832			
Kontrol etme ve değerlendirme	Kız	157	33,21	6,799	323	0,646	0,519
	Erkek	168	32,71	7,025			

Tablo 7’de görüldüğü gibi cinsiyete göre problemi örgütleme stratejileri ( $t_{(323)}=-3,147$ ,  $p<0,05$ ), farklılaşmakta; problemi anlama ( $t_{(323)}=-0,401$ ,  $p>0,05$ ), dikkat toplama ( $t_{(323)} = -0,442$ ,  $p>0,05$ ), kontrol etme ve değerlendirme stratejileri ( $t_{(323)}=0,646$ ,  $p>0,05$ ) farklılaşmamaktadır.

Öğrenim görülen okul türüne, sınıfa ve algılanan fizik başarısına göre fizik problem çözme stratejilerinin değişimini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de özetlenmektedir.

**Tablo 8. Fizikte kullanılan problem çözme strateji türlerinin öğrenim görülen okul türüne, sınıf seviyesine ve algılanan fizik başarısına göre analizi**

Fizik problem çözme stratejisi türü	Değişken	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Problemi anlama	Okul türü	Gruplar arası	19,991	3	6,664	,296	,829	-
		Gruplar içi	7235,382	321	22,540			
		Toplam	7255,372	324				
	Sınıf	Gruplar arası	169,957	3	56,652	2,567	,055	-
		Gruplar içi	7085,415	321	22,073			
		Toplam	7255,372	324				
Algılanan fizik başarısı	Gruplar arası	414,277	4	103,569	4,845	,001	İyi(25,95)> Düşük(22,24), Orta(24,47)>Düşük(22,24)	
	Gruplar içi	6841,096	320	21,378				
	Toplam	7255,372	324					
Problemi örgütleme	Okul türü	Gruplar arası	19,074	3	6,358	,482	,695	-
		Gruplar içi	4238,569	321	13,204			
		Toplam	4257,643	324				
	Sınıf	Gruplar arası	50,119	3	16,706	1,275	,283	-
		Gruplar içi	4207,524	321	13,108			
		Toplam	4257,643	324				
Algılanan fizik başarısı	Gruplar arası	159,330	4	39,832	3,110	,016	İyi(11,99)>Çok düşük(8,56)	
	Gruplar içi	4098,314	320	12,807				
	Toplam	55403,828	324					

Dikkat toplama	Okul türü	Gruplar arası	109,538	3	36,513	2,590	,053	
		Gruplar içi	4524,849	321	14,096			-
		Toplam	4634,388	324				
	Sınıf	Gruplar arası	104,264	3	34,755	2,463	,062	
		Gruplar içi	4530,123	321	14,113			-
		Toplam	4634,388	324				
	Algılanan fizik başarısı	Gruplar arası	206,426	4	51,607	3,730	,006	
		Gruplar içi	4427,961	320	13,837			İyi(19,41)> Düşük(16,86), Orta(18,85)>Düşük(16,86)
		Toplam	4634,388	324				
Kontrol etme ve değerlendirme	Okul türü	Gruplar arası	196,244	3	65,415	1,374	,251	
		Gruplar içi	15278,064	321	47,595			-
		Toplam	15474,308	324				
	Sınıf	Gruplar arası	165,883	3	55,294	1,159	,325	
		Gruplar içi	15308,424	321	47,690			-
		Toplam	15474,308	324				
	Algılanan fizik başarısı	Gruplar arası	265,332	4	66,333	1,396	,235	
		Gruplar içi	15208,976	320	47,528			-
		Toplam						

Tablo 8’de görüldüğü gibi problemi anlama ( $F_{(4-320)}=4,845$ ,  $p < 0,05$ ), problemi örgütleme ( $F_{(4-320)}=3,110$ ,  $p < 0,05$ ), dikkat toplama stratejileri ( $F_{(4-320)}=3,730$ ,  $p < 0,05$ ), algılanan fizik başarısına göre farklılaşmakta; diğer değişkenlere göre fizik problem çözme stratejileri farklılaşmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılıkların hangi gruplar arasında ve ne yönde olduğu tablodaki anlamlı fark sütununda yer almaktadır.

### Fizik Öğrenme Yaklaşımları ve Fizikte Kullanılan Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin fizik öğrenme yaklaşımları ile problem çözme stratejileri ölçeklerinden ve ölçeklere ait alt boyutlardan alınan puanlar arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı yardımıyla tespit edilmiştir. Bu ilişkileri gösteren bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Fizik öğrenme yaklaşımları ve fizik problem çözme stratejileri arasındaki ilişkilerin analizi**

	FPÇS	PA	PÖ	DT	KED	FÖY	D1	D2	Y
FPÇS	1	,830**	,647**	,772**	,839**	0,063	,129*	0,071	-0,022
PA	,830**	1	,464**	,584**	,553**	-0,044	0,029	-0,018	-0,096
PÖ	,647**	,464**	1	,435**	,323**	,121*	,135*	0,099	0,059
DT	,772**	,584**	,435**	1	,499**	0,02	0,072	0,039	-0,036
KED					1	0,092	,150**	0,092	0,007
FÖY						1	,858**	,778**	,825**
D-I							1	,590**	,538**
D-II								1	,459**
Y									1

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$



(FPÇS: Fizik problem çözme stratejileri, PA: Problemi anlama, PÖ: Problemi Örgütleme, DT: Dikkat toplama, KED: Kontrol etme ve değerlendirme; FÖY: Fizik öğrenme yaklaşımları, D-I: Derinsel-I, D-II: Derinsel-II, Y: Yüzeysel)

Tablo 9’da görüldüğü gibi fizik problem çözme stratejileri ile fizik öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ölçeklerin kendi alt boyutlarının çoğu arasında orta seviyede, ölçeklerin tamamıyla kendi alt boyutları arasında ise yüksek seviyede olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonunda temel olarak; algılanan fizik başarısının öğrencilerin fizik öğrenme yaklaşımları ve problem çözme stratejilerini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin fizik öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen okul türlerine göre değiştiği bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin benimsedikleri fizik öğrenme yaklaşımı ile kullandıkları fizik problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bulgular literatürdeki araştırmalarla büyük oranda örtüşmektedir.

Kapucu ve Bahçivan (2016), 9. sınıf öğrencilerinin fizik öğrenme anlayışlarının cinsiyete göre farklılaştığını; başarıya göre farklılaşmadığını; Sezgin Selçuk, Karabey ve Çalışkan (2011) üniversite öğrencilerinin fizikte kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyetine ve öğrenim gördükleri programa göre farklılaştığını belirlemişlerdir. Şirin ve Güzel (2006) ise öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada literatürdekilerle örtüşen ve örtüşmeyen bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin benimsedikleri fizik öğrenme yaklaşımlarının sadece okul türüne göre farklılaştığı, cinsiyete, öğrenim görülen sınıf seviyesine, algılanan fizik başarısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni öğrencilerden fizik dersi kapsamında edinmesi gereken bilgi ve beceri beklentilerinin okul türüne ve öğrenim görülen programa göre farklılaşması olabilir. Örneğin fen lisesinde ve sosyal bilimler lisesi gibi farklı okullarda veya fizik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği gibi farklı programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin edinmesi gereken fizik bilgileri genel olarak aynıdır. Ancak öğretmenlerin derste öğrencilere “siz... okulundasınız” diyerek okul türünü vurgulayıp, “bu kadar öğrenseniz yeter” gibi cümleler kurmaları öğrencilerin kendilerine koydukları öğrenme hedeflerini, dolaylı olarak da öğrencilerin dersi öğrenmeye olan yaklaşımını etkileyebilir. Öğrenme hedefleri, Biggs (1987, sf.9) tarafından oluşturulan öğrencilerin genel öğrenme modelinde yer alan değişkenlerden biridir. Chiou ve diğerlerinin (2013) belirttiği gibi öğrencilerin fizik öğrenme kavramına ilişkin epistemolojik bakış açılarının fizik öğrenme yaklaşımları üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunun fiziğe ve fizik öğrenmeye acemice yaklaştıklarını, bununla birlikte bir fizikçinin nasıl düşündüğünün farkında olduklarını ancak fizikçilerin düşüncelerinin onlar için geçerli ve faydalı olduğuna inanmadıkları araştırmalar ile belirlenmiştir (Gray ve diğerleri, 2008). Öğrencilerin inançları eğitimsel deneyimlerini, bu deneyimleri ise inançlarını etkilemektedir (Adams, Perkins, Podolefsky, Dubson, Finkelstein ve Wieman, 2006).

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımına sahip olmalarını sağlamak için öğretmenlerin bağlamsal destekler sunmaları, öğrencileri soru sorma, tahmin etme ve açıklama yapma gibi konularda teşvik etmeleri (Chin ve Brown, 2000), öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Ancak Beaten ve diğerleri (2010), her öğrenci merkezli yöntemin uygulanmasının öğrencilerin daha derin öğrenme yaklaşımına sahip olmalarına

katkıda bulunmadığını yapılan araştırmaları inceleyerek belirlemişlerdir. Araştırmacılar literatürdeki çalışmalarını inceleyerek öğrenme yaklaşımını etkileyen faktörleri 3 temel kategoride toplamışlardır. Bu kategoriler bağlam (öğretim yönteminin özellikleri, ölçme, geri dönüt, öğretmen, konu/alan, kurum/okul, uygulama ve öğrenci merkezli eğitim süresi), algılanılan bağlam (işyükü, öğretim, destekleyici kontrol, hedeflerin açıklığı, bağımsız çalışma, öğrenciye göre öğrenme etkinlikleri, fayda, ölçme) ve öğrencidir (öğrenmeye ilk yaklaşım, yaş, cinsiyet, bilişsel gelişim, önceki eğitim deneyimleri, kendini yönlendirme becerisi, öğrenme alışkanlıkları, duygu, motivasyon, akademik beceri). Biggs, Kember ve Leung (2001) önbilgilerin, Prosser ve Millar (1989) ile Scouller (1998) ise ölçme-değerlendirme uygulamalarının, dersin yapısının, kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme yaklaşımları üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme yaklaşımı ölçmenin gerektirdiği zihinsel faaliyete göre şekillenmektedir (Dickie,1994; sf. 61). Öğrenme yaklaşımlarının oluşmasında etkili olduğu tespit edilen faktörler hakkında öğretmenler bilgilendirilerek, kullandıkları öğretim yöntemlerinin ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrenme yaklaşımları üzerinde ne kadar etkili olduğunun farkında olmaları (Prosser ve Millar, 1989) sağlanabilir. Böylece, öğrencilerini derinsel öğrenme stratejilerini, öğrenme yaklaşımlarını kullanmaya yönlendirecek şekilde dersleri düzenlemeleri ve değerlendirmeleri sağlanabilir.

Problem çözme, fizik dersinin öğretim sürecinin tüm aşamalarında yer alması gerekir. Ancak bir zamanlar bölüm sonu klasik fizik problemlerini çözen öğrencilerin, fizik kavramlarını anladıkları yargısına varılabiliyordu (Ateş, 2008). Fizik dersinde problem çözme, bazen başarının bir göstergesi olarak kabul ediliyordu. Bu durum göz önüne alındığında araştırmada elde edilen algılanan fizik başarısının fizik problem çözme stratejilerini etkilemesi beklenen bir sonuçtur. Ancak fizik kavramlarını anlama, algılanan fizik başarısı ve fizik problemlerini çözme stratejilerini kullanma arasındaki ilişkiyi net bir şekilde söylemek mümkün olmayabilir.

Şirin ve Güzel (2006) de öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde bu araştırmada öğrencilerin benimsedikleri fizik öğrenme yaklaşımı ve kullandıkları fizik problem çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. İki ayrı ölçek ile toplanan veriler arasında anlamlı bir ilişki çıkmaması bu değişkenlerin birbirinden ilişkisiz olduğunu ifade etmeyebilir. Bu durum nitel veri toplama araçlarıyla daha detaylı bir şekilde ortaya konabilir.

Huang, Ge ve Law (2017) yapılandırılmamış problemlerde derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olanları belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesini önermiştir. Bu görüşe benzer şekilde sonraki araştırmalarda, problem çözme sürecinde sergilenen adımlar aracılığıyla öğrenme yaklaşımlarını tespit edebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilebilir. Nitel veri toplama araçları kullanılarak okul türü ve algılanan fizik başarısının öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkileri daha kapsamlı bir şekilde ortaya konabilir.

## Kaynakça

- Adams, W. K., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S., Dubson, M., Finkelstein, N. D., & Wieman, C. E. (2006). New instrument for measuring student beliefs about physics and learning physics: The Colorado Learning Attitudes about Science Survey. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 2(1), 010101.
- Ateş, S. (2008). Mekanik konularındaki kavramları anlama düzeyi ve problem çözme becerilerine cinsiyetin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 3-12.
- Barmby, P., & Defty, N. (2006). Secondary school pupils' perceptions of physics. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 199-215.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Biçer, D. (2014). The effect of students' and instructors' learning styles on achievement of foreign language preparatory school students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 382 – 386.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying. research monograph*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi, 1. baskı.
- Cano-García, F. & Hewitt Hughes, E. (2000). Learning and Thinking Styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement, *Educational Psychology*, 20:4, 413-430, DOI: 10.1080/713663755
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Chiou, G.L., Lee, M.H. & Tsai, C.C. (2013) High school students' approaches to learning physics with relationship to epistemic views on physics and conceptions of learning physics, *Research in Science & Technological Education*, 31:1, 1-15, DOI: 10.1080/02635143.2013.794134
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 197-212.
- Demirbas, O. O., & Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction*, 17(3), 345-359.
- Dickie, L. (1994). *Approach to Learning and Assessment in Physics*. John Abbott College, CP 2000, Ste Anne de Bellevue, Quebec H9X 3L9, Canada.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Entwistle, N., Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Routledge.
- Gray, K. E., Adams, W. K., Wieman, C. E., & Perkins, K. K. (2008). Students know what physicists believe, but they don't agree: A study using the CLASS survey. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 4(2), 020106.
- Hammer, D. (1989). Two approaches to learning physics. *The Physics Teacher*, 27(9), 664-670.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
- Huang, K., Ge, X., & Law, V. (2017). Deep and surface processing of instructor's feedback in an online course. *Educational Technology & Society*, 20 (4), 247-260.

- Kapucu, S., & Bahçivan, E. (2016). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme anlayışlarının cinsiyet sosyo-ekonomik durum ve fizik başarıları açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kolb, D. A. (1993). *Learning-style inventory: Self-scoring inventory and interpretation booklet: Revised scoring*. TRG, Hay/McBer.
- Okay, H.H. (2012). The relations between academic achievement in field lessons and learning styles of music teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51,193-197.
- Orhun, (2012).The relationship between learning styles and achievement incalculus course for engineering students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 638-642.
- Omar, N., Moahamad, M.M.,&Paimin, A.N. (2015). Dimension of learning styles and students' academic achievement, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 172-182.
- Owen, S., Dickson, D., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2008). Teaching physics: Students' attitudes towards different learning activities. *Research in Science & Technological Education*, 26(2), 113-128.
- Ozgur, S. D., Temel, S., & Yilmaz, A. (2012). The effect of learning styles of preservice chemistry teachers on their perceptions of problem solving skills and problem solving achievements. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, 1450-1454.
- Özkan, G., & Sezgin Selçuk, G. (2014). Determining the approaches of high school students to learning physics. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 8(1).
- Prosser, M. and Millar, R ( 1989). The «how» and «what» of learning physics. *European Journal of Psychology of Education*, Special Issue /Numero Special: The Psychology Of Student Learning: Higher Education(December), 4(4), 513-528.
- Rezaeinajed, M., Azizifar, A. ve Gowhary, H.(2015). The study of learning styles and its relationship with educational achievement among Iranian high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 218-224.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Selçuk, G. S. (2010). Correlation study of physics achievement, learning strategy, attitude and gender in an introductory physics course. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 11, (2).
- Selçuk, G. S., Karabey, B., & Çalışkan, S. (2011).Öğretmen adaylarının fizikte öğrenme stratejilerini kullanımları: cinsiyet ve anabilim dalının etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 857-865.
- Spall, K., Barrett, S., Stanisstreet, M., Dickson, D., & Boyes, E. (2003). Undergraduates' views about biology and physics. *Research in Science & Technological Education*, 21(2), 193-208.
- Şirin, A., & Güzel, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 255-264.
- Tobin, R. G. (2018). Do active learning approaches in recitation sections improve student performance? A case study from an introductory mechanics course. *The Physics Teacher*, 56(1), 36-39.
- Tok, T. N., Tok, Ş., & Dolapçioğlu, S. D. (2014). The perception levels of the novice teachers' problem-solving skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 415-420.
- Toksoy, S. E., & Çalışkan, S. Testing the Applicability of the Problem-Solving Strategies in Physics Scale for High School Students. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9 (2), 158-177.
- Yenice, N., Ozden, B., & Evren, B. (2012). Examining of problem solving skills according to different variables for science teachers candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3880-3884.

## Extended Abstract

### Introduction

The reason why some students are more successful than others in learning physics can be caused by forms of learning (Chin ve Brown, 2000). Considering that learning forms are related to learning approaches, students' physics learning approaches should also have an important place in physics education researches (Hammer, 1989).

The learning approach may vary according to a field-specific. As Özkan and Sezgin Selçuk (2014) stated, researches on a specific field (physics, chemistry, biology etc.) are needed. Researches investigating physics learning approaches and the differentiation of them according to some demographic information are limited (Kapucu ve Bahçıvan, 2016). However, the relationship between learning physics and solving physics problems, which are considered to be in close relationship with each other, is not clearly known. In this study, it was aimed to determine the relationship between the problem solving strategies used by high school students in solving physics problems with physics learning approaches and their differentiation according to gender, type of school and achievement related to physics course.

### Method

Research, carried out in survey method, was conducted with 325 students who were studying in four different types of schools, at 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade. Data were collected with Likert-type problem-solving strategies scale (Eryılmaz and Çalışkan 2015) and learning approaches to physics scale (Özkan and Sezgin Selçuk, 2014), that available in the literature and validity and reliability studies have been made.

### Findings

At the end of the analysis the following were determined.

- The students' physics learning approaches did not differ according to gender ( $t(323) = -0,109, p > 0,05$ ), to class students study ( $F(3-321) = 1,969, p > 0,05$ ) and to the school type ( $F(3-321) = 0,949, p > 0,05$ ); did differ according to perceived physics achievement ( $F(4-320) = 0,596, p > 0,05$ ).
- The students' physics problem solving strategies did not differ according to gender ( $t(323) = -1,006, p > 0,05$ ), to class students study ( $F(3-321) = 1,969, p > 0,05$ ) and to the school type ( $F(3-321) = 0,949, p > 0,05$ ); did differ according to perceived physics achievement ( $F(4-320) = 4,136, p < 0,05$ ).
- The types of learning approach adopted (deep-I, deep-II and superficial) did not differ according to gender, perceived physics achievement and class students study ( $p > 0,05$ ). The situation of adopting the deep- I ( $F(3-321) = 3,419, p < 0,05$ ) and superficial ( $F(3-321) = 3,895, p < 0,05$ ) learning approaches did differ according to the type of school.
- Among the types of problem-solving strategies used, strategies related to organizing problem did differ ( $t(323) = -3,147, p < 0,05$ ); understanding the problem ( $t(323) = -0,401, p > 0,05$ ), collecting attention ( $t(323) = -0,442, p > 0,05$ ), control and evaluation strategies ( $t(323) = 0,646, p > 0,05$ ) did not differ according to gender.
- Usage of strategies related to understanding problem ( $F(4-320) = 4,845, p < 0,05$ ), organizing problem ( $F(4-320) = 3,110, p < 0,05$ ), collecting attention ( $F(4-320) = 3,730, p < 0,05$ ), did differ according to perceived physics achievement and did not differ according to other variables ( $p > 0,05$ ).

- There was no significant relationship between the physics learning approach they adopted and physics problem solving strategies they used ( $r = 0.063$ ,  $p < 0.05$ ).

### **Discussion and Results**

At the end of the research, basically; it was determined that perceived physics achievement influence students' physics learning approaches and problem solving strategies. In addition, it was found that students' physics learning approaches did differ according to the types of schools studied. However, it was seen that there was no significant relationship between the physics learning approach and the physics problem solving strategies used by the students. These findings are largely consistent with studies in the literature.

Kapucu and Bahçivan (2016) stated that students' physics learning approaches differ according to gender; not differ according to achievement; Sezgin Selçuk, Karabey and Çalışkan (2011) stated that the learning strategies they use in physics differ according to the gender and the program they study. Şirin and Güzel (2006) also found that the learning styles of the pre-service teachers differ according to the type of school that they graduated from. In this study, the findings which overlapping and non-overlapping in the literature were reached. It has been determined that the physics learning approaches adopted by the students differ according to the type of school, and they do not differ according to the gender, the level of grade and the perceived physics achievement. The reason for this situation may be that expectations regarding to students' knowledge and skills that should be acquired within the scope of physics course may differ according to the type of school and the program being studied. In order to ensure that students have a deep learning approach, teachers need to offer contextual support, encourage students to ask questions, predict and explain (Chin and Brown, 2000).

Biggs, Kember and Leung (2001) stated that foreknowledge and also Prosser and Millar (1989) and Scoullar (1998) stated that measurement practices, course structure, teaching methods have a major impact on learning approach. Learning approaches are shaped by mental activities required for the measurement (Dick, 1994; p.61). Teachers can be informed about the factors which are found to be effective in the formation of learning approaches Thus, it can be ensured that the teachers organize and evaluate the lessons in a way that directs students to use deep learning strategies and learning approaches.

The students who solved the classical physics problems at the end of the chapter could be judged to understand the concepts of physics (Ateş, 2008). Problem solving in physics course was sometimes considered an indicator of achievement. Given this situation, it is an expected result that perceived physics achievement affect the physics problem-solving strategies.

Developing measurement tools that can identify learning approaches through the steps exhibited in the problem solving process may be advisable to subsequent studies. By using qualitative data collection tools, the effects of school type and perceived physics achievement on learning approaches can be elaborated more comprehensively.



## Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Programı Kavramına İlişkin Görüşleri\*

### The Views of the Teachers on the Concept of Curriculum in Vocational and Technical Education

Gülçin TAN-ŞİŞMAN\*\*, Bilgen KERKEZ\*\*\*

• Geliş Tarihi: 23.01.2019 • Kabul Tarihi: 28.03.2019 • Yayın Tarihi: 21.06.2019

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, mesleki ve teknik eğitim program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin, eğitim programı kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yürütülen araştırmaya, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan devlete bağlı mesleki ve teknik eğitim okullarında görev yapan ve aynı zamanda Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak 2012-2016 yılları arasında program geliştirme komisyonlarında görev almış atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri arasından ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 19 öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin tamamına yakınının eğitim programını, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yol gösterici rehber olarak tanımladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin, eğitim programının öğelerine ilişkin yeterli düzeyde kuramsal bilgiye sahip olmadıkları ve bazı kavramlar arasındaki farkları net olarak ortaya koyamadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** mesleki ve teknik eğitim, eğitim programı, öğretmenler

#### Atıf:

Tan-Şişman, G., ve Kerkez, B. (2019). Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 262-286. doi: 10.9779/pauefd.516706

\* Bu çalışma ikinci yazarın, ilk yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden oluşturulan ve 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [gulcintans@gmail.com](mailto:gulcintans@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-3806-6086

\*\*\* Milli Eğitim Uzmanı, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, [bilgentas05@hotmail.com](mailto:bilgentas05@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-5124-6030

**Abstract**

The aim of the present study was to investigate the teachers' opinions about the theoretical and practical aspects of curriculum in vocational and technical education. Employing phenomenological research design, the study conducted with totally 19 teachers who took part in the Curriculum Development Commissions in the years between 2012-2016 as well as working at the public vocational-technical high schools located in Ankara. The participants were selected through criterion and maximum variation sampling strategies. The data gathered via the semi-structured interview schedule, were analyzed through content analysis. The findings revealed that the vocational and technical education teachers defined curriculum as a guideline for educational and instructional activities. Although they revealed some awareness about the theoretical and practical issues of curriculum, some of them have inadequate knowledge about the aspects of curriculum.

**Keywords:** vocational and technical education, curriculum, teachers

**Cited:**

Tan-Şişman, G., & Kerkez, B. (2019). The views of the teachers on the concept of curriculum in vocational and technical education. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 262-286. doi: 10.9779/pauefd.516706



## Giriş

Sosyo-ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesinde, ihtiyaç duyulan insan gücüne erişim yollarından birisi kaliteli bir mesleki ve teknik eğitim sistemidir. Mesleki teknik eğitim, bireye ekonomik ve sosyal yaşamın çeşitli sektörlerindeki mesleklere ilişkin bilgi, beceri, yeterlilik, tutum, anlayış kazandırılmasını ve aynı zamanda bireyin iş gücü piyasasındaki etkililiğinin sürdürülebilirliğini amaçlayan bir eğitim sürecidir (Avrupa Eğitim Vakfı [European Training Foundation, [ET], 2005; Avrupa Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi [European Center for the Development of Vocational Training, [CEDEFOP], 2008; Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü [The United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation, [UNESCO], 1996; Uluslararası Çalışma Örgütü [International Labour Organization [ILO], 2006). Gereksinim duyulan nicelik ve nitelikte meslek elemanının yetiştirilmesi amacıyla hizmet eden (Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi [METARGEM], 1997) mesleki ve teknik eğitim toplumsal açıdan, bireylerin sürdürülebilir kalkınma ve ekonomik refahı destekleyici, nitelikli iş gücü olarak istihdama katılabilesini; bireysel açıdan düşünüldüğünde ise bireylerin zihinsel, duygusal, ekonomik ve sosyal gelişimini sağlayabilmesi adına ihtiyaç duyduğu yetkinlikleri kazanarak toplumsal hayatta yerini alabilmesini sağlayan eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda (2014, s.18) mesleki ve teknik eğitimin amacı, "...öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmenin yanı sıra esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve/veya iş hayatına hazırlama" olarak ifade edilmiştir.

Ülkelerin ihtiyaç duyduğu birey profiline erişimde, ülke politikasının ve felsefesinin yön verdiği eğitim programları büyük önem arz etmektedir. UNESCO (aktaran Tutkun ve Aksoyalp, 2010) öğrencilerin, sosyo-ekonomik kalkınmayı destekleyecek nitelikte bireyler olarak yetiştirilmesini, 21.yüzyılda program geliştirme çalışmalarının öncelikli amaçlarından biri olarak belirlemiştir. Bu öncelikli amaç, ülkemizde mesleki ve teknik eğitim sisteminde sürdürülen program geliştirme çalışmalarının ve bu çalışmalar neticesinde uygulamaya konulan eğitim programlarının da odak noktasını oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, mesleki ve teknik eğitimde sürdürülen program geliştirme çalışmaları, sektör beklentilerine cevap veren, ulusal ve uluslararası bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip meslek elemanları yetiştirme amacına ulaşmayı hedeflemektedir (MEGEP, 2014).

Toplumların hedefledikleri ideal insan profiline ulaşmalarında bir yol haritası olarak nitelendirilen (Tan-Şişman ve Karsantık, 2017) eğitim programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Tekbıyık ve Akdeniz (2008) programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde öğretmenlerin, program hakkında olumlu tutum geliştirmeleri ve programı kabullenmelerinin gerektiğini ifade etmektedir. Unruh ve Unruh (1984) benzer bir açıklama ile program geliştirme çalışmalarının ürünü olarak ortaya çıkan eğitim programının başarısının öğretmen katılımı, desteği ve iş birliği ile doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler, eğitim programının "... aktarıcısı olmaktan öte, ... programın her bir ögesinin dinamik ilişkiler bütünü olarak yapılandırıldığının ve bu yol haritasını öğrencilerine, sınıf ortamına ve diğer etmenlere göre düzenlemesi gerektiğinin bilinciyle hareket eden bir farkındalığa sahip olmalıdır" (Tan-Şişman, 2017; s.1303). Bu nedenle öğretmenlerin, program geliştirme ile ilgili tüm aşamalarda sürecin

ayrılmaz bir parçası olarak yer almaları gerekir (Duman, 2006; Oliva, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2004; Yiğit, 2002). Buna rağmen dinamik, döngüsel ve çok boyutlu bir süreç olan program geliştirme çalışmalarının ülkemizdeki uygulamaları incelendiğinde en önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin genellikle görüş bildirme kapsamında bu sürece dahil edildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017; Yılmaz ve Yiğit, 2011). Ancak mesleki ve teknik eğitim sisteminde, program geliştirme çalışma komisyonlarının ilgili alan öğretmenlerinden oluşturulması ve program geliştirme sürecinin; analiz, tasarlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere belirlenen tüm aşamalarının bu komisyon üyelerince yürütülmesi “Mesleki ve Teknik Eğitim Programları ve Materyalleri Geliştirme Usul ve Esaslarında” (2014) açıkça ifade edilmektedir.

Diğer bir yandan, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarına yönelik alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların meslek alanlarına özgü modüler eğitim programlarının ve öğretim materyallerinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirildiği görülmektedir (Aktaş, 2012; Arabacıoğlu, 2013; Ata, 2007; Ekşioğlu, 2013; Ergin, 2008; İsoğlu, 2010; Seçilmiş ve Ünlüöner, 2010; Türkeşsiz, 2008). Örneğin Arabacıoğlu (2013) tarafından endüstri meslek veya teknik liselerde görev yapan bilişim teknolojisi öğretmenlerinin modüler eğitim programı hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amacıyla yapılan araştırmada öğretmenler, programın olumlu yönleri olarak uzmanlaşmaya olanak sağlaması ve grup uygulamalarına vurgu yaparken; ölçme-değerlendirme süreçleri, modül içerikleri, hizmet içi eğitim, öğretim materyallerine ilişkin yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir. Ekşioğlu (2013) tarafından meslek liselerinde uygulanan modüler öğretim programını değerlendirmek ve sorunları belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; öğretmenler modüler programın amaçlarının açık, anlaşılır ve davranışsal olarak ifade edilebilir şekilde ve öğrencileri mesleğe hazırlayıcı nitelikte olduğunu belirtirken program içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını da vurgulamışlardır. Aktaş’ın (2012) metal teknolojisi alanı modüler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin büyük bir kısmında modüler öğretim sisteminin uygulanışı ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seçilmiş ve Ünlüöner’in (2010) MEGEP kapsamında meslek liselerinde uygulamaya konulan yeterliliğe dayalı modüler programların uygulanabilirliğinin, otelcilik ve turizm meslek liselerindeki uygulamalar kapsamında inceledikleri araştırmalarında; ders bilgi formlarında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri, donanım, ölçme değerlendirmeye ve uygulamaya yönelik açıklamalar öğretmenler tarafından tam anlamıyla yeterli bulunmamaktadır. Öğretmenler hazırlanan programlardaki tanımlamaların, içeriklerin ve amaçların gerekli yeterlikleri kazandıracak nitelikte olduğunu düşünürken okullarındaki fiziki donanımın modüler öğretimin uygulaması için yeterli olmadığı görüşündedirler. Ergin (2008) tarafından MEGEP kapsamında geliştirilen Bilişim Teknolojileri alanındaki eğitim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleriyle ortaya koymayı amaçlayan araştırmada; öğretmenler, eğitim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Türkeşsiz (2008) tarafından MEGEP kapsamında hazırlanan Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı eğitim programlarının meslek liselerinde uygulanabilirlik düzeyinin teknik öğretmenler, müdür ve müdür yardımcıları ve öğretim görevlilerinin görüşleri doğrultusunda ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmada, katılımcıların programların içeriğinin toplumun ve okulun beklentilerine cevap verebilir nitelikte olması konusunda hemfikir oldukları sonucuna

ulaşmıştır. Ata'nın (2007) mesleki eğitimde uygulamaya konan MEGEP projesi kapsamında hazırlanan bilişim teknolojileri alanı eğitim programını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelediği araştırmasında, öğretmenlerin tamamına yakını eğitim programının öğrencileri istihdama hazırlama da yeterli olduğu görüşündedir. Yıldırım ve Şimşek (2001) tarafından, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim okullarındaki program geliştirme sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; araştırma kapsamında yer alan mesleki ve teknik eğitim okullarının yarısında program geliştirme sürecine yön veren ihtiyaç değerlendirmesi ile ilgili bir çalışmanın yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sektörün gerektirdiği bilgi ve becerinin belirlenmesini amaçlayan ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılmaması ve bu çalışmalara program geliştirme sürecinde yer verilmemesi mesleki ve teknik eğitim programlarının güncelliğini yitirmesine ve öğrenci ve sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmemesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin görüşlerine odaklanan araştırmalara rastlanılamamıştır.

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme komisyonlarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmanın, genel anlamda mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada, çalışmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin, eğitim programı kavramı hakkında sahip oldukları bilgi, beceri ve farkındalıklarına ilişkin elde edilen derinlemesine ve bütüncül veriler ile öğretmenlik meslek yeterlilikleri kapsamında var olan durumun ortaya konulmasına ışık tutarak; politika yapıcılar, öğretmen eğitimcileri, program geliştirme uzmanları başta olmak üzere tüm ilgili paydaşlara yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu araştırmada, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya yön veren alt problemler aşağıda sunulmuştur.

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin

1. eğitim programı kavramına ilişkin tanımları nelerdir?
2. eğitim programının öğelerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. eğitim programının işlevlerine yönelik görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda çalışmanın odağındaki olgu, olay veya durumlar kendi bağlamında, katılımcıların yükledikleri anlamlar temelinde yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Bu araştırmada, mesleki ve teknik eğitimde görev yapmakta olan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin, görev yaptıkları program geliştirme komisyonlarında elde ettikleri deneyimler çerçevesinde eğitim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde yürütülmüştür. Creswell'e (2014) göre

olgubilim deseninde, araştırmaya konu olan olgular ile ilgili bireylerin deneyimleri ayrıntılı olarak betimlenmektedir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, mesleki ve teknik eğitimde yürütülen program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu, araştırma konusuyla ilgili zengin bilgi kaynaklarının seçimine izin veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durum veya kişilere odaklanırken; maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırmada yer alacak bireylerin çeşitliliğinin maksimum düzeyde yansıtılmasını amaçlayan örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, öncelikle araştırma soruları doğrultusunda çalışma grubunda yer alacak öğretmenlere ilişkin olarak “Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan devlete bağlı mesleki ve teknik eğitim okullarında görev yapmak ve aynı zamanda Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak 2012-2016 yılları arasında yapılan program geliştirme komisyonunda görev almak” ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçütü karşılayan toplam 34 öğretmen arasından araştırmacının sahip olduğu kaynaklar ve imkânlar doğrultusunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yer aldığı merkez ilçeler, mesleki deneyim, cinsiyet, alan/dal dikkate alınarak 19 mesleki ve teknik eğitim öğretmenin gönüllü katılımıyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu öğretmenlere ait özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Özellikler**

Kodu	Cinsiyeti	Yaş Aralığı	Mesleki deneyimi	Eğitim durumu	Alan/dalların ilişkili olduğu sektör
Ö1	E	25-35	6-10	Lisans	Otomotiv
Ö2	E	36-45	16-20	Lisans	Bilişim Teknolojileri
Ö3	E	25-35	11-15	Lisans	Tekstil, Hazır Giyim, Deri
Ö4	K	25-35	1-5	Y. Lisans	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler
Ö5	E	36-45	16-20	Lisans	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler
Ö6	K	46-55	21-25	Lisans	Ticaret (Satış ve Pazarlama)
Ö7	K	36-45	11-15	Lisans	Elektrik ve Elektronik
Ö8	E	56-65	16-20	Lisans	Tarım, Avcılık ve Balıkçılık
Ö9	E	36-45	16-20	Lisans	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler
Ö10	E	36-45	11-15	Lisans	İnşaat
Ö11	K	25-35	1-5	Y. Lisans	Konaklama, Yiyecek-İçecek
Ö12	E	36-45	11-15	Lisans	İnşaat
Ö13	E	46-55	16-20	Lisans	Otomotiv
Ö14	K	36-45	16-20	Y. Lisans	Kimya, Petrol, Lastik ve Plastik
Ö15	K	36-45	16-20	Lisans	Konaklama, Yiyecek-İçecek
Ö16	K	36-45	16-20	Lisans	Tekstil, Hazır Giyim, Deri
Ö17	E	36-45	16-20	Y. Lisans	Medya, İletişim ve Yayıncılık
Ö18	E	25-35	1-5	Lisans	Cam, Çimento ve Toprak
Ö19	K	46-55	21-25	Lisans	Ticaret (Satış ve Pazarlama)

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın temel veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunun geliştirilme sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen ilkeler, araştırma problemleri doğrultusunda dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, öncelikle araştırma problemleri doğrultusunda gerçekleştirilen alan yazın taraması kapsamında taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Sonrasında bu taslak görüşme formu; Ankara, Dicle, Ege, Hacettepe ve Uludağ Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan 10 öğretim üyesi; Gazi Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ile Amasya Üniversitesi'nde görev yapan ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda, bazı sorular/sondalar eklenmiştir. Bu aşamadan sonra çalışma grubunun özelliklerini taşıyan iki mesleki ve teknik eğitim öğretmeni ile pilot çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan görüşmeler ile birlikte, görüşmelerin ne kadar süreceği, soruların anlaşılabilirliği gibi durumlar test edilmiştir. Pilot çalışmadan sonra oluşturulan nihai görüşme formu toplam iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu vb.) ilişkin toplam 4 sorudan oluşan kişisel bilgiler bölümüdür. İkinci bölümde, öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla hazırlanan üç temel soru ve bu sorulara ilişkin olarak hazırlanmış sonda sorular yer almaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmıştır. Etik komisyon izni alındıktan sonra, araştırmanın odağı dâhilinde belirlenen özelliklere uygun öğretmenlere ulaşılması için Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı'na başvurularak izin alınmıştır. Veri toplama süreci için gerekli tüm izinler tamamlandıktan sonra, çalışma grubu dâhilinde belirlenen öğretmenlere, telefon veya e-posta yoluyla ulaşılarak; araştırma ve bireysel görüşmelerle ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle, görüşme öncesinde iletişime geçilerek uygun oldukları gün ve saate göre görüşme takvimi oluşturulmuştur. Bu takvim çerçevesinde, tüm veriler yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Ortalama 25-35 dakika süren görüşmeler katılımcı onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

### **Veri Analizi**

Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbiri ile ilişkili verilerin belirli kavram ve temalarla bir araya getirilerek düzenli bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaç doğrultusunda, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığı ve birbirleri ile olan ilişkileri belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel; 2014). Bu bağlamda, içerik analizi süreci (1) ham verilerin elde edilmesi; (2) veri setinin analize hazırlanması; (3) verilerin kodlanması; (4) temaların oluşturulması; (5) kod ve temaların düzenlenmesi ve (6) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013) olmak üzere altı aşama kapsamında yürütülmüştür. Tablo 2'de eğitim programı tanımı kapsamında oluşturulan tema ve kod listesinden örnekler sunulmuştur.

**Tablo 2. Eğitim Programı Tanımı Kapsamında Oluşturulan Tema ve Kod Listesinden Örnekler**

Rehber	Resmî Belge	Gelişime Açık Belge	Çerçeve	İşlevsel Belge	Sistem
	TTKB				
Kılavuz	Onaylı	Değişen	Ortak	İhtiyaçlar	Girdi
Yol gösteren	doküman	Gelişen	faaliyetler	Geçerli bilgiler	Çıktı
Birincil	Zorunluluk	Yaşayan bir belge	Hedef ve	İstihdam	Süreç
kaynak	Resmi	Güncel gelişmeler	sınırlar	Hayata	Ön koşullar
Planlama	Devlet	Bilimsel bilginin	Eğitim	hazırlayan	Birbiri ile
belgesi	Politika	devamlılığı	birlikteliği	Topluma uyum	ilişkili bilgi
Başvuru	belgesi	Farklılaşmalar	sağlamak	Yetkinlik	birimleri
kaynağı	Bağlayıcılığı olan		Ana yol	kazandırma	

**Bulgular**

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilen ve içerik analizi ile çözümlenen bulgular, çalışmanın temel problemleri olan (a) eğitim programına ilişkin tanımlar (b) eğitim programının öğeleri (c) eğitim programının işlevleri çerçevesinde sunulmuştur.

**Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Programına İlişkin Tanımları**

Araştırmanın birinci temel problemine ilişkin bulgular öğretmenlerin eğitim programını; “rehber”, “resmi belge”, “gelişime açık belge”, “çerçeve”, “işlevsel belge” ve “sistem” olmak üzere altı tema çerçevesinde tanımladıklarını göstermiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler eğitim programının, eğitim-öğretim faaliyetlerinde “rehber” olduğunu düşünmektedir. Eğitim programını, bu bağlamda tanımlayan bir öğretmen (Ö2) şunları ifade etmiştir:

*Öğretmen öğrenmeye kılavuzluk ederken bir standarda, başka bir kılavuza ihtiyaç duyar. Sınıf ortamını düzenlemede, ön hazırlık yapmada, öğrencileri değerlendirmede bile eğitim programına ihtiyaç duyar. Kazanımları, konuları, ders saatlerini, derslerin senelerini programdan görür. Bu açıdan program öğretmen için vazgeçilmez bir kılavuzdur.*

Diğer bir öğretmen (Ö8), birçok farklı unsurdan oluşan bir yapıya sahip olan mesleki ve teknik eğitimde eğitim programının, öğretmenler için önemli bir rehber olduğunu vurgulayarak şunları ifade etmiştir:

*...mesleğin tanımı, yeterlilikleri, görevleri, alanda kullanılan teknoloji, meslekte uyulması gereken kurallar... Öğretmenin gerçekten o eğitimi planlı bir şekilde verebilmesi için böyle birçok şeyin elinin altında olması lazım. Bundan dolayı eğitim programı bütün eğitimin en başından en sonuna kadar önemli bir rehberdir diyebilirim.*

Bir diğer öğretmene (Ö14) göre eğitim programı, öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinde ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri barındıran bir kaynak olarak öğretmene yol göstericidir: “Program öğretmenin 5N1K sorularının cevabını bulabildiği, eğitimi nasıl başlatacak? Nasıl sürdürecektir? Nasıl sonlandıracak? Bunlarla alakalı tüm soruların cevaplarının olduğu bir kaynak kılavuzdur.”

Araştırmaya katılan altı mesleki ve teknik eğitim öğretmeninin eğitim programına ilişkin ortaya koydukları tanımlarda eğitim programının resmi bir niteliğe sahip olduğu vurgulanmıştır. “Resmi belge” olarak eğitim programı tanımlarında programın; bir ülkenin eğitim hedefleri ve eğitim politikası doğrultusunda hazırlanması, bir devlet kurumu olarak resmi nitelik taşıyan Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) ilgili birimi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylanarak uygulamaya konulması ifadelerine yer verilmiştir. Eğitim programının resmi belge niteliğine vurgu yapan öğretmenlerden Ö1 eğitim programını “... bir ülkenin politikaları ve eğitim sisteminin hedefleri doğrultusunda; öğrencilerde sahip olunmasını istediğimiz kazanımların ve bu kazanımlara ulaşmak için faydalandığımız, kullandığımız tüm bilgilerin yer aldığı, TTKB tarafından onaylı doküman.” olarak tanımlamıştır. Eğitim programının resmi bir belge olma özelliğini ön plana çıkaran diğer bir öğretmenin (Ö10) görüşleri ise şöyledir: “Eğitimin yapılandırılması ve eğitim süreçlerinin amaçlar doğrultusunda planlanmasını sağlayan, ülkenin üst düzey politika belgeleri arasındadır.”

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programı tanımlarına ilişkin olarak yürütülen içerik analizinden elde edilen diğer bir tema “gelişime açık belge” olarak eğitim programıdır. Bu tema çerçevesinde görüş bildiren beş öğretmen, eğitim programının birçok faktörün etkisiyle sürekli devam eden dinamik bir gelişim sürecinde ilerleyen bir doküman olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin bir öğretmen (Ö4) tarafından eğitim programı “...gelişen bir olgudur. Ülkenin eğitim felsefesinde, toplumsal dinamiklerde, bilimsel doğrularda meydana gelen her türlü değişimlerin ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle değişir ve de gelişir.” ifadeleri ile tanımlamıştır. Ö9 ise, eğitim programlarının sürekli bir gelişim içinde olmasını mesleki ve teknik eğitimde uygulanmakta olan eğitim programı ile ilişkilendirerek şunları ifade etmiştir:

*...Özellikle mesleki eğitimde, eğitim verilecek alan ve dalda olan bu yetkinlikler güncel gelişmelerin, teknolojik gelişmelerin etkisiyle değiştiğinde eğitim programına anında yansır. Genel eğitimde de derslerin içerikleri bilimin ilerlemesiyle gelişir. Eğitim programları da dünyada ne kadar farklılaşma varsa, bilimde, doğada, uzayda, toplumlarda... Bu farklılaşmalarla farklılaşan bir programdır.*

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programı tanımlarına ilişkin yapılan içerik analizinden elde edilen diğer bir tema olan “çerçeve doküman” olarak eğitim programı, üç öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Eğitim programını çerçeve doküman olarak tanımlayan öğretmenler, programın ülke genelinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde belirli düzeyde ortaklık ve esneklik sağlaması yönünde birleşmektedir. Eğitim programının bu yönüne ağırlık vererek tanımlayan bir öğretmen (Ö1) “...bu doküman (eğitim programı) eğitim sisteminin ortak faaliyetlere ve ortak bir çabaya dayalı olması için uyulması gereken ortak bir yapı olarak da ülke genelindeki eğitimle ilgili bütün faaliyetlerin benzer olmasını sağlıyor” şeklinde görüş bildirerek eğitim programının, ülke genelindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinde ortak koşul ve imkânların sağlanmasına ilişkin bir çerçeve oluşturduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö11’de eğitim programını “...ayrıntılarını öğretmenlerin tamamladığı genel çerçeve özelliği taşır. Alana ait görevlerin, yeterliliklerin ve işlemlerin olduğu sınırları çizen genel olarak bir çerçeve özelliği var.” şeklinde tanımlayarak, sınırları ortaya koyan çerçeve niteliğinde doküman olarak ele almıştır.

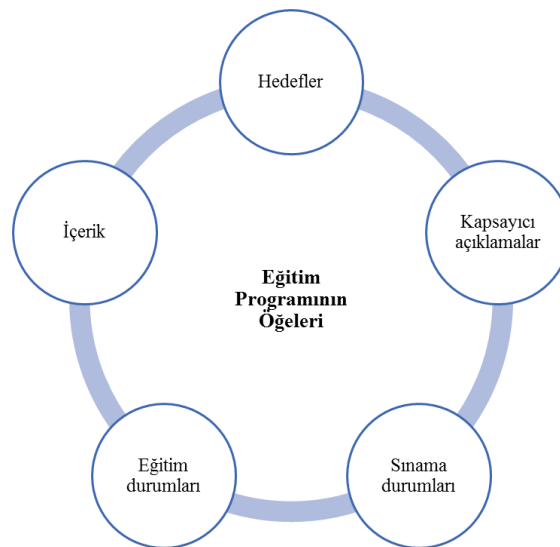
Eğitim programı tanımına ilişkin bir diğer tema olan “işlevsel belge” olarak eğitim programı üç öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmenlere göre eğitim programı, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasına imkân veren işlevsel bilgilerin yer aldığı dokümanlardır. Eğitim programının işlevsel bir belge olması, Ö6 tarafından öğrencilerin hayata hazırlanması ile ilişkilendirilerek şöyle açıklanmıştır: “Öğrenciler için de eğitim programı en az öğretmenler kadar önemlidir çünkü eğitim programında bu şekliyle öğrencinin hayatta kullanması gereken bütün bilgiler bir düzen içinde planlanır. Öğrenci odaklı düşündüğümüzde öğrencileri hayata hazırlar diyebiliriz.” Diğer bir öğretmen Ö18 ise eğitim programı ile eğitimin işlevsel bir yapı kazandığına dikkat çekerek şunları belirtmiştir: “...tüm insanları eğitim için; işe yaramayan, geçerliliği ve doğruluğu olmayan verilerin olduğu imkânsız ve faydasız bir uğraştan alıkoyan bir belgedir.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programı tanımlarından elde edilen bulgulardan ortaya çıkan diğer bir tema “sistem” olarak eğitim programıdır. Belli parçaların ve süreçlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir sistem olarak ele alınan eğitim programı kavramı iki öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu öğretmenlerden Ö15’e ait görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

*Eğitim programı, hedef kazanımların belli ön koşullara ya da seviyelendirmeye uygun şekilde planlanmasından sonra bu hedef kazanımların gerçekleştirilmesi için bunlara uygun bir şekilde ders, konu gibi anlamlı bütünleri oluşturan içeriklerin eğitim-öğretim sürecinde uygulanmasını son olarak bu sürecin sonundaki çıktının değerlendirme kriterlerini gösteren materyaldir.*

### Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Programının Öğelerine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programının öğelerine yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen ikinci problemine ilişkin bulgularda, öğretmen görüşleri Şekil 1’de verildiği gibi; hedefler, içerik, eğitim durumları, sınamaya durumları ve kapsayıcı açıklamalar öğelerine odaklanmaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin görüşleri



Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16'sı tarafından "içerik" ögesi, eğitim programında bulunması gereken temel öğelerden biri olarak ifade edilmiştir. İçerik ögesi bazı öğretmenler tarafından "konu" bazıları tarafından da "ders" ifadeleri kullanılarak açıklanmıştır. İçerik ögesine ilişkin bir öğretmene (Ö6) ait görüşler şöyledir: "Dersler olmalı tabi ki. Derslerle ilgili her şey olmalı. Süresi, amacı olmalı, konular olmalı." Eğitim programında içerik ögesini konular kapsamında ifade eden bir öğretmen (Ö7) ise içeriğin gerekliliğini şöyle açıklamıştır: "... konular kesinlikle olmalı, programlar da buna göre düzenlenmeli. Öğrencilere kazandırılacak bütün yeterlilikleri ilgilendiren bir konu alanı var çünkü." Bir diğer öğretmen (Ö11) de, içerik ögesinin güncel ve ihtiyaca cevap veren yapısına dikkat çekerek şunları ifade etmiştir: "Sektörün ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere göre güncel bir şekilde düzenlenmiş konular olmalı. Konular olmazsa istenilen hedeflere ve kazanımlara öğrencileri ulaştıramayız." Bir diğer öğretmen (Ö5) ise, "hedeflere yön veren içerik" ifadesiyle, hedeflerin içerik ögesi temelinde şekillendiğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, "hedefler" programın temel öğelerinden biri olarak 14 öğretmen tarafından belirtilmiştir. Hedef ögesi bazı öğretmenler tarafından "amaç" bazıları tarafından da "kazanım" ifadeleri ile açıklanmıştır. Bir öğretmen (Ö8) "Eğitim programında en önemlisi amaçlar yani hedefler olmalı. Bu amaçlar ve hedefler ana unsur, en önde giden unsur" şeklindeki ifadesinde, eğitim programının temel ögesi olarak hedefleri ele almaktadır. Benzer şekilde eğitim programının bir amaç doğrultusunda hazırlanması gerektiğini düşünen Ö14 ise "Eğitim programının amacı olmalıdır. Amaç olmadan sonuca ulaşmak mümkün değildir. Niçin sorusuna cevap vermelidir. Eğitim programı niçin hazırlanmıştır?" ifadeleri ile açıklamıştır. Diğer bir öğretmen Ö2 ise kazanımları eğitim programının en önemli ögesi olarak nitelendirirken, diğer öğelerin kazanımlara ulaşmak için birer araç görevi üstlendiğini şöyle açıklamıştır: "En önemli öğemiz tabi ki kazanımlar. Diğer öğelerin tamamı kazanımlara ulaşmak için gerekli araçlardır."

Eğitim programının öğelerine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, 11 öğretmenin "sınama durumları" ögesine ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmenlere göre sınav durumlarının eğitim programının vazgeçilmez öğelerinden biri olmasının altında yatan temel sebep, öğrenci ve programla ilgili dönütlerin bu öge aracılığıyla elde edilmesidir. Bir öğretmen (Ö4) bu durumu "Değerlendirme kısmı mutlaka olmalıdır bu kısımda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, eksiklikler ve kazanımların düzeyleri belirlenmelidir. Eğitim programında bence en önemli öge değerlendirme kısmıdır. Programda yanlışlar ve değiştirilecek kısımlar burada ortaya çıkar." ifadeleriyle açıklamıştır. Eğitim programında ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini vurgulayan bir diğer öğretmen ise (Ö3) "...kazanımlara ne kadar ulaşılmış ne kadar ulaşılmamış bunları ise ölçme ve değerlendirme ile anlayabiliriz." olarak görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim programının temel öğelerinden biri olarak "eğitim durumları" ögesi sekiz öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmenlerin eğitim durumlarını, dersin işlenişinde kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereçler kapsamında ele aldıkları görülmektedir. Öğretmen Ö9 eğitim ortamı ve araç-gereçler bağlamında ele aldığı eğitim durumları ögesini şöyle açıklamıştır: "Eğitim programında kullanılacak araç-gereçlerin iyi tespit edilmesi

gereklidir bu eğitim programı hangi araç gereçlerle öğrenciye yansıtılacaksa eğer onun dışında ortamın iyi belirlenmiş olması gerekir eğitim programının içinde.” Benzer şekilde, eğitim durumları ögesi kapsamında yöntem ve teknik, araç-gereç gibi unsurlara değinen bir diğer öğretmen (Ö19) ise şunları ifade etmiştir: “Sınıf içinde yapılan tüm etkinlikler, öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler, ders esnasında kullanacağı tüm araç ve gereçler, her bir öğrenciye istenen hedeflerin ne kadar sürede kazandırılacağı gibi konular netleştirilmelidir.”

Araştırmaya katılan yedi öğretmen tarafından, eğitim programı kapsamında yer alması gereken öge “kapsayıcı açıklamalar” olarak ifade edilmiştir. Kapsayıcı açıklamalara ilişkin olarak belirtilen görüşlerin ortak noktası, programın özellikle uygulama aşamasına ışık tutacak örnekler, uyarılar, bilgi metinleri gibi açıklamaların gerekliliğinin ifade edilmesidir. Eğitim programında özellikle öğretmenler için kapsayıcı açıklamalara mutlaka yer verilmesi gerektiği Ö4 tarafından şöyle ifade edilmiştir:

*Bir eğitim programında öğretmen ve öğrenciye yönelik açıklamalar olmalı. Ama öncelikle tabii ki öğretmene yönelik. Uygulama ile ilgili, yöntem ve teknik ile ilgili içerikle ilgili ve ölçme ile ilgili kısaca programda olması gereken her şeyin açıklaması öğretmene yol göstermek için olmalı. Meslekle ilgili açıklama olmalı. Bu genel alanın amacı ya da alan kazanımı olmalı.*

Ö12 ise, eğitim programında okul yöneticilerine ve müfettişlere yönelik kapsayıcı açıklamaların da bulunması gerektiğini şöyle açıklamıştır:

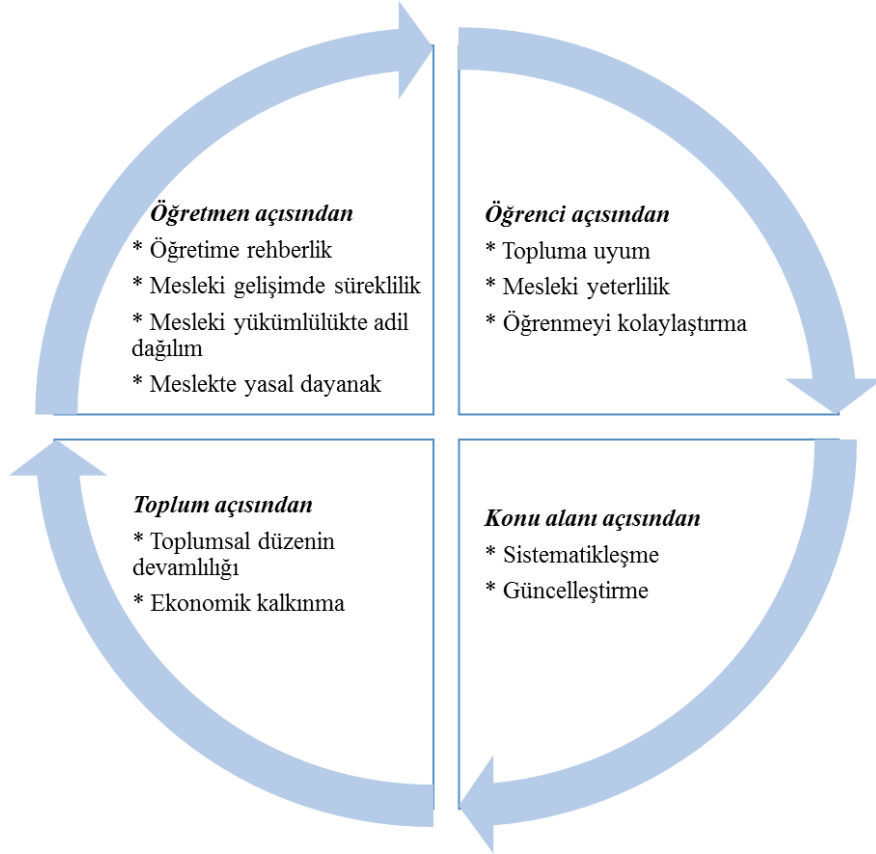
*...hem okul idarecilerine, öğretmenleri denetleyen müfettişlere, denetmenlere yönelik açıklamalar olabilir. Ayrıca öğretmenlere yönelik açıklamalar olabilir. Çünkü öğretmen programı uygulayacak öğrencilere hedeflenen davranışlar kazandırılacak, programın sağlıklı uygulanıp/uygulanmadığını da idareciler kontrol edecek. Dolayısıyla her iki öğretmenin uygulaması yöneticilerin/idarecilerin değerlendirilmesini ne derece nasıl sağlıklı yapılacağı konusunda bence açıklamalara yer verilmeli.*

### **Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Programının İşlevlerine İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programının işlevlerine yönelik görüşleri nelerdir? olarak belirlenen son problemi doğrultusunda gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgular Şekil 2’de verildiği gibi; “öğretmen açısından işlevleri”, “öğrenci açısından” işlevleri”, “toplum açısından işlevleri”, “konu alanı açısından işlevleri” olmak üzere dört tema çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının *öğretmene yönelik* işlevlerine ilişkin ifade ettikleri görüşlerden elde edilen bulgularda, “öğretime rehberlik”, “mesleki gelişimde süreklilik”, “mesleki yükümlülükte adil dağılım”, “meslekte yasal dayanak” olmak üzere dört temel işlev ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim programının öğretmen açısından öncelikli olarak; öğretim sürecinin planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesinde bir rehber işlevine sahip olduğu konusunda hemfikirdir. “Öğretime rehberlik” teması kapsamında bir öğretmen (Ö16) görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “...(öğretmenin) öğrencinin seviyesine uygun ders işlemlerini, yine seviyeye ve hedef kazanıma uygun konu başlıkları, öğrenci materyalleri, ders kitapları, sınıf ortamı hazırlayabilmesini

sağlar”. Diğer bir öğretmen Ö6 eğitim programının; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri kapsamında gerçekleştirilen tüm faaliyetlerde öğretmene rehberlik etmesinin yanında; emek, zaman, kaynak kullanımı vb. konularda da yönlendirici olduğunu vurgulayarak şunları söylemiştir: “Öğretmene yön verir. Zamanı, kaynakları ve enerjisini verimli kullanmasında rehberdir. Programda yer alan her parçayı öğretmene organize ederek sunar. Öğretmen yıllık planını programa göre hazırlar, programa göre yöntemini tekniğini ya da sınavını seçer”.



## Şekil 2. Öğretmenlerin eğitim programının işlevlerine ilişkin görüşleri

Eğitim programının öğretmene yönelik işlevleri kapsamında vurgulanan diğer bir tema “mesleki gelişimde süreklilik” işlevidir. Bu işlevi vurgulayan üç öğretmen, değişen ihtiyaçlara uygun olarak yenilenen eğitim programları ile birlikte öğretmenlerin de söz konusu yeniliklere paralel olarak mesleki becerilerini güncellemeleri ve geliştirmeleri gerektiği konusunda hemfikirdir. Bu işleve odaklanan öğretmenlerden biri olan Ö4 görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Öğretmenin kendini yenilemesini ve geliştirmesini sağlar. Programda yer verilecek yeni içeriği gören öğretmen buna uymak için kendini de geliştirir bu şekilde mesleki gelişimine de katkı sağlar.” Benzer noktalara vurgu yapan Ö3 şunları ifade etmiştir: “...Programda her yeni kazanım sadece öğrencinin kazanımı olmuyor öğretmenin de kazanımı oluyor çünkü o kazanımın gerçekleşmesi için öncelikle öğretmen bilmeli ya da yapabilmeli, bilişsel mi psikomotor mu? Ona göre. Bu açıdan baktığımızda eğitim programı öğretmenlere de bilgi, beceri kazandırır.”

Öğretmen açısından eğitim programının işlevleri kapsamında iki öğretmen tarafından ön plana çıkarılan bir diğer işlev “mesleki yükümlülükte adil dağılım” işlevidir. Bu işlevi

vurgulayan öğretmenlere göre eğitim programı, tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini ortak bir zemine oturtmakta ve bununla birlikte öğretmenlerin ortak veya benzer mesleki sorumluluklar üstlenmelerini ve dolayısıyla öğretim sürecinde mesleki eşitliği sağlamaktadır. Bu işleve yönelik Ö19'un görüşleri şöyledir: "... sürecin herkes için aynı şekilde ilerlemesini sağlar. Program olmasa mesela bir öğretmen bir görevde altı yeterlilik sıralayıp ders içeriğini oluşturur; diğeri sekiz yeterlilikle dersi oluşturur. Öğretmen ya gereğinden çok gayret sarf edecek ya da öğrencileri eksik bilgilerle mezun edecek."

Eğitim programının öğretmen açısından "meslekte yasal dayanak" işlevi araştırmaya katılan iki öğretmen tarafından ortaya konulmuştur. Bu işlev kapsamında, eğitim-öğretim faaliyetinin öğretmenler tarafından resmi bir program dâhilinde öngörülebilir bir süreç çerçevesinde yürütülmesinin önemine dikkat çeken Ö18 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: "Onaylanmış, üstünde komisyon tarafından çalışılmış, girdileri çıktıları görülmüş, sürece de aynı şekilde yer verilmiş bir eğitim programı tüm belirsizliklerin cevabı olacağı için öğretmene güven verir. Öğretmen öğrencileri nereden alıp nereye bırakacağını görür." Bir diğer öğretmenin (Ö13) bu işleve yönelik görüşleri ise şöyledir: "... Öğretmenin bir görev tanımı gibidir. Okul içinde ne yapması gerektiğini gösterir. Öğretmenin kazandıracığı kazanımların, bunun için gerekli içeriklerin programda olması öğretmenin yasal bir dayanağı olur. Hiçbir makam merci sen neden bunu öğrencilere öğrettin, neden bu konuyu işledin diyemez."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının *öğrencilere yönelik* işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerden elde edilen bulgularda; "öğrenmeyi kolaylaştırma", "mesleki yeterlilikler", "topluma uyum", olmak üzere üç temel işlev ortaya konmuştur. Eğitim programının öğrenci açısından işlevlerinden ilki olan "mesleki yeterlilikler" 10 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu işlevin vurgulandığı öğretmen görüşlerinin ortak noktası; eğitim programının öğrencilere, bir mesleğe ait bilgi ve becerileri kazandırması, kariyer planlamasına destek olması, iş disiplini kazandırmasıyla ilişkilidir. Bu işleve önem veren öğretmenlerden biri olan Ö12 "Eğitim programları öğrencilere alanlarıyla ilgili bilgi becerileri kazandırır. Bu açıdan bakıldığında eğitim programları öğrencinin, sektöründe istihdamda bulunulmasına yardımcı olur." olarak ifade ettiği görüşünde eğitim programının mesleki yeterliliğe katkısının sonucu olarak istihdam edilebilirliğe değinmektedir. Eğitim programının öğrencilere mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak mesleki yeterlilik kazandırma işlevi gördüğüne değinen diğer bir öğretmen ise (Ö17) şunları ifade etmiştir: "Meslekte ilerlemeyi sağlar. Meslek dalındaki bilgi, beceri ve tavırları kazandırır. ...meslekteki yeterliliklerle mezun olmasını sağlar."

"Öğrenmeyi kolaylaştırma" işlevine yönelik olarak yedi öğretmene ait görüşlere göre eğitim programı, öğrenci seviyesine ve ihtiyacına uygun; kazanım, içerik, eğitim-öğretim süreçleri olmak üzere öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu etki yapan unsurları barındırmaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştırma işlevine yönelik olarak görüş bildiren bir öğretmen (Ö8) görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "Programda bir birimden diğerine doğru büyüyen bir sıralama var, önceki öğrenmelerin de üstüne kurulu bir sistem program. Bunlar bir de alan uzmanlarının bilgisiyle, bilimsel bir sürece de uygun şekilde programda çalışıldığında, öğrenci için kazanımlar ulaşılabilir oluyor." Öğretmen Ö18 ise, "Öncelikle yeterli bilgiye erişim sağlanmasında işlevi vardır. Ne çok ne az yani. Sonra öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar. Çünkü öğrenme aktiviteleri programlıdır. Bir sistematığı vardır. Kolaydan zora genelden özele

yakından uzağa gibi... Bunlar da bilgilerin kalıcı olmasını sağlar.” olarak ifade ettiği görüşlerinde eğitim programının öğrencinin ihtiyaç duyduğu düzey ve nitelikte bilgilere yer verilmesi ve bu bilgilerin öğretim ilkelerine uygun bir şekilde organize edilerek öğrenme sürecine aktarılmasının önemini vurgulamıştır.

Eğitim programının öğrenci açısından işlevlerine yönelik elde edilen bulgularda ortaya çıkan son işlev beş öğretmen tarafından vurgulanan “topluma uyum” işlevidir. Bu işleve ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin vurguladıkları ortak nokta; toplumsal normların, milli ve manevi değerlerin kazandırılmasına ilişkin hedeflerle eğitim programının, öğrencilerin topluma uyum sağlama sürecinde kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğu yönündedir. Bu öğretmenlerden biri olan Ö9’a göre eğitim programı “Öğrencilerin Milli Eğitimin ve ülkenin ortak temel değerlerine sahip bireyler olarak yetişmesini sağlar. Böylece tüm sosyal çevresiyle çatışmalara girmeden uyumlu bir şekilde yaşamasını da sağlar.” Diğer bir öğretmen (Ö5) bu işleve ait görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*Benzer niteliklerle mezun olan öğrenci demek aynı zamanda vatandaş profilinin de bazı açılardan örtüşmesi demek. Burada eğitim almış bir Türk vatandaşının Türk kültürüne olan oryantasyonu ile Avrupa’da eğitim almış bir Türk vatandaşının oryantasyonu arasında ciddi bir uçurum ortaya çıkar. Baktığımızda ikisi de Türk vatandaşı aslında. Öğrenciler programla birlikte bu kültür aktarımı ile değerler eğitimi ile içinde bulunduğu, ferdi olduğu devlet ve milletle bütünleşebilir.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının topluma yönelik işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerden elde edilen bulgularda, “toplumsal düzenin devamlılığı” ve “ekonomik kalkınma” olmak üzere iki temel işlev ortaya konmuştur. Bu işlevlerden ilki olan “toplumsal düzenin devamlılığı” teması altında 13 öğretmen tarafından eğitim programının; toplumsal normlar ve ihtiyaçlar, milli ve manevi değerler gibi toplumsal birikimler çerçevesinde hazırlanması sonucunda toplumsal düzenin devamlılığının sağlanmasına vurgu yapılmıştır. Bu işlev Ö3 tarafından şöyle açıklanmıştır: “Toplumun ve uluslararası ortak değerlerin kazanılmasını sağlayarak bireyin hem topluma hem de dünyaya faydalı bir kişilik geliştirmesine katkı sağlar. Değerler ve ortak bilinç etrafında öğrencilerin vatandaş olarak topluma katılmasını sağlar.” Benzer şekilde, başka bir öğretmen (Ö19) toplumsal sorun ve yeni ihtiyaçların eğitim programı aracılığıyla giderilmesini vurgulayarak şunları ifade etmiştir: “Eğitim programı; toplumun güncel sorunlarına, ihtiyaçlarına, hedeflerine cevap verir. Toplumsal problemler eğitimle aşılmaya çalışılır. Toplumla ilgili gelecek nesillere aktarılması gereken bir olay meydana geldiyse bunu toplu bir şekilde en iyi eğitim ile sağlayabiliriz.”

Eğitim programının topluma yönelik işlevleri kapsamında sekiz öğretmen tarafından vurgulanan “ekonomik kalkınma” işlevi, eğitim programı aracılığıyla yetişen nitelikli meslek elemanlarının iş piyasasını güçlendirmesi sonucunda ülkenin ekonomik kalkınmasını hızlandırması ile açıklanmaktadır. Bu kapsamda eğitim programının, ekonomik kalkınma işlevi Ö2 tarafından şöyle açıklanmıştır: “Mesleki eğitimde ... sektörün ihtiyaçlarına önem verilir. Güncel ihtiyaçlara uygun hazırlanmış programlar kalifiye eleman ihtiyacını karşılayacaktır; bu durum sonuçta üretimi ve sanayileşmeyi olumlu etkiler. Ürettiğimiz mallarda kaliteyi yakalamamızı sağlar böylece ihracatımız da genişler. Çok fazla aslında bunun etki ağı.”

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının konu alanı açısından işlevlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgularda, “güncelleştirme” ve “sistemleştirme” olmak

üzere iki temel işlev ortaya konmuştur. Bu işlevlerden ilki olan “güncelleştirme” 14 öğretmen tarafından konu alanının teknolojik gelişmelere ve güncel ihtiyaçlara paralel olarak yenilenmesi ile birlikte güncelliğinin korunması odağında açıklanmıştır. Bu işleve ilişkin Ö9’un, görüşleri şöyledir: “Programın sürekli güncel tutularak yeniliklerden geri kalmaması gerekir. Özellikle bizim alanımızda sürekli değişen mevzuatın programa yansıtılması değişikliklerin hemen program içerisine aktarılması önemlidir. Konu alanı dediğimizde de programla birlikte güncellenir sürekli. Eklenenler olur çıkanlar olur”. Bir diğer öğretmen ise (Ö16), eğitim programının ihtiyaç analizi sonucunda geliştirilmesi ile konu alanının güncelliğinin sağlandığını şöyle açıklamıştır:

*Konu alanı açısından eğitim programının olması sektörün nabzını tutuyorsun. Sektörün istediği doğrultuda öğrenci yetiştirilmesine neden oluyor. Onların ihtiyaçları. Alan açısından da zaten programlar belirlenirken sektörün ihtiyaçları doğrultusunda belirlendiği için, sektörden talep ettikleri istihdam edecekleri ihtiyaç ne doğrultudaysa o doğrultuda programlar hazırlanıyor bu programlar da bütün alanların son gelişmeleri yakalamasını sağlıyor.*

Eğitim programının konu alanına yönelik işlevleri kapsamında dokuz öğretmen tarafından vurgulanan “sistematikleştirme” işlevi, konu alanına ait birbiri ile ilişkili işlem, yeterlilik, görev gibi program birimleri olarak tanımlanan öğelerin bir bütünü oluşturan parçalar olarak sistematik bir şekilde sınıflanması ve sıralanması ile ilişkilidir. Bu bileşenler için gerekli olan; süre, araç-gereç, eğitim materyali gibi unsurların planlı bir şekilde eğitim-öğretim süreçlerinde yer alması da öğretmenler tarafından eğitim programının konu alanı açısından işlevi olarak görülmektedir. Bir öğretmen (Ö2) tarafından eğitim programının bu işlevi şöyle açıklanmıştır: “Konuları yutulabilir lokmalara parçalar, her parça için ayrı ayrı program öğeleri belirler. İşlem, yeterlilik... Bu yutulabilir parçalar için süre ögesi ayrı ayrı yazılır. Bunlar program işlevi, konu açısından işlev denilebilir.” Eğitim programının konu alanına yönelik “sistematikleştirme” işlevine ilişkin olarak diğer bir öğretmen (Ö11) ise kazanımlar, araç-gereç, eğitim ortamı gibi birçok farklı unsurun bilimsel araştırmalara uygun bir şekilde gerçekçi veriler ile programa yerleştirildiğini ifade etmiştir:

*... eğitim programını elimize aldığımızda geliş güzel olmayan bir bilimsel araştırması olan, bir uzmanın hatta birkaç uzmanın birlikte çalıştığı konular var. Parçalara ayrılmış, ilişkilendirilmiş, gerekli atölye, araç-gereç belirtilmiş. Hatta o konuyu öğretirken hangi değeri de öğretmemiz lazım gibi değerler eğitimi, tavırlar da belirlenmiş... Eğitim programı alan için bu yüzden çok önemli aslında.*

## **Tartışma ve Sonuç**

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim programını alan yazında kabul gören tanımlar ve öğeler paralelinde anlamlandırdıkları, eğitim programının işlevlerine ilişkin farkındalığa ve bilgi birikimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin ortaya koydukları tanımlar incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı programı, eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemede bir rehber olarak nitelendirmektedir. Bununla birlikte eğitim programının kuramsal düzeyde ve uygulamada önem arz eden dinamik bir belge olması, işlevsel bilgilerin

yer aldığı bir doküman olması, eğitim-öğretimin sınırlarını çizmesi ve aynı zamanda resmi niteliğe sahip olması gibi özelliklerin öğretmenler tarafından ifade edilmesi eğitim programı kavramı ile ilgili farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin program tanımlarının geleneksel eğitim felsefeleri kadar çağdaş eğitim felsefelerine de vurgu yaptıkları söylenebilir. Örneğin öğretmen görüşleri sonucunda ortaya çıkan resmi program vurgusu, Varış (1978) tarafından; eğitim programının, milli eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesine dönük faaliyetleri kapsamına yönelik ifadeleri ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu yaklaşımı, eğitim programının aynı zamanda politik bir belge olarak ele alınmasını savunan yeniden kavramsallaştırmacı program anlayışı ile benzerlik gösterdiği ve post-modern bir bakış açısından izler taşıdığı sonucuna ulaşılabilir. Yeniden kavramsallaştırmacılara göre günümüzde politikacılar, veliler ve sosyo-ekonomik güçler (yoğun göç veya ekonomik kriz vb.) okullar üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir; bu nedenle eğitim programının sosyo-politik yanı göz ardı edilmemelidir (Bümen ve Aktan, 2014). Benzer şekilde öğretmenler tarafından yapılan eğitim programı tanımlarında, programın özellikle öğrenciler için işlevsel bir yapıda olması ile ilgili ifadelerin alan yazında paralel olduğu İşman ve Eskicumalı'nın (2006) eğitim programının, hayatta geçerli olan ve işe yarayan konuları içermesine yani işlevsel olmasına ilişkin görüşleri ile ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte eğitim programının işlevsel yanı çağdaş eğitim felsefelerinde yer alan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanan bir program anlayışının benimsenmesi ile ön plana çıkmıştır. Özellikle ilerlemeci felsefeyi esas alan eğitim programlarının odak noktası; öğrencilerin bireysel özellikleri, deneyimleri, ilgi ve ihtiyaçlarıdır (Gutek, 2014).

Ayrıca öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu da yapılan tanımlardan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve inançlar, programın uygulama boyutunda neyin, ne kadar ve nasıl yansıtılacağı veya yansıtılmayacağı hususunda belirleyici faktörler olarak alan yazında vurgulanmaktadır (Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012; Çakıroğlu, ve Çakıroğlu, 2003; Eren, 2010; Hasweh, 2003). Buradan hareketle, öğretmenler tarafından ortaya konulan bu olumlu bakış açısının program geliştirme çalışmaları kadar eğitim programının uygulanma sürecine de olumlu yönde etki etmesi muhtemeldir. Diğer bir yandan, Aykaç ve Çelik (2014) ile Taşdemir ve Taşdemir (2011) tarafından yürütülen araştırmaların sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının ilköğretim programlarına ilişkin olumsuz metaforlar ürettikleri belirtilmiştir. Sonuçlar arasındaki farklılığın, bu araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin program geliştirme faaliyetlerinde doğrudan görev almaları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tümü program geliştirme faaliyetlerinde görev alarak eğitim programının geliştirilmesinde rol oynamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin geliştirilen programı benimsemelerine ve olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından eğitim programının öğeleri; hedefler, içerik, eğitim durumları, sınav durumları ve kapsayıcı açıklamalar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin olarak ortaya koydukları görüşler alan yazında yer alan “hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları” öğeleri (Demirel, 2014; Ertürk, 2013; Varış, 1978; Oliva, 2009) ile uyumludur. Buradan hareketle, öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin farkındalıkları olmakla birlikte; bu öğelerle ilgili kuramsal bilgi birikimlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda eğitim programının öğelerine ilişkin olarak tespit edilen kavram yanlışları bu

sonucu destekler niteliktedir. Örneğin bazı öğretmenler amaç, hedef ve kazanım kavramlarını bazıları ise konu, içerik ve ders kavramlarını birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Programın öğelerine ilişkin kavram yanlışlarını ortaya koyan bir diğer husus ise; bir öğretmen tarafından içerik öğesine göre hedeflerin belirlendiğine ilişkin görüştür. Ayrıca bazı öğretmenlerin ise eğitim durumları öğesini “yöntem ve teknikler” ile sınırlandırılmış bir yaklaşımla ele aldıkları da tespit edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının öğeleri ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Alan yazında da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program geliştirme, program okuryazarlık düzeylerine ilişkin olarak yürütülen araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir (Küçüktepe, 2013; Sağ ve Sezer 2012; Türk Eğitim Derneği [TED], 2009; Uluçınar-Sağır ve Karamustafaoğlu, 2011). Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmaması programların planlandığı gibi uygulamaya yansıtılmasında sorunlar yatabilir. Akınoğlu ve Doğan (2012) eğitim programlarının planlandığı gibi uygulamaya yansıtılabilmesi için gerekli ön koşullardan biri olarak öğretmenlerin programın doğasına, kapsamına ve özelliklerine hâkim olması ve bu çerçevede öğrenme-öğretme sürecini planlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının işlevlerine ilişkin elde edilen bulgularda, öğretmenler eğitim programına, öğretmen, öğrenci, toplum ve konu alanı olmak üzere farklı bağlamlarda işlevler yüklemişlerdir. Eğitim programının işlevlerine ilişkin olarak araştırmadan elde edilen bu sonuçlar genel olarak Stabback (2016) tarafından hazırlanan UNESCO raporunda vurgulanan eğitim programının, öğrencileri eğitim-öğretim sistemi içinde bilgilendirerek cesaretlendirmenin yanı sıra, birtakım beceriler kazandırması, öğretmen için iyi bir rehber olması, öğretmenin mesleki gelişimini desteklemesi gibi birçok farklı işlevine değinmesi ile benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından eğitim programının toplumsal işlevleri olarak ifade edilen toplum tarafından kabul gören norm ve değerlerin öğrencilere aktarılması yoluyla toplumsal düzenin devamının sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kuramsal bir bilgi birikimi ve bakış açısı gerektirdiği düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerinin kuramsal temelleri Varış (1978) tarafından ifade edilen sosyal olgularla desteklenebilir niteliktedir. Varış (1978) programın toplumsal işlevlerini, toplumun birikmiş muhtevasının öğrencilere aktarılması, kültürün tanıtılması ile birlikte devamının ve gelişmesinin sağlanması şeklinde toplumsal açılarından ifade etmiştir. Bu araştırmada öğretmenler tarafından eğitim programının toplumsal işlevleri olarak ele alınan, ekonomik kalkınmaya özgü nitelikler de benzer ifadelerle Varış (1978) tarafından insan gücü ve kalkınma ilişkisi çerçevesinde ele alınmıştır. Öte yandan Hesapçioğlu (1994), İşman ve Cumalı (2006) eğitim programının, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlerin öğrencilere aktarılmasında bir araç görevinde bulunduğunu ifade etmektedirler. Oliva ve Gordon (2012, çev. Tican-Başaran, 2018) ise program geliştirmede ihtiyaç kategorilerine dair yaptığı sınıflandırmada toplumsal ihtiyaç kategorilerine değinmiş ve eğitim programının bu ihtiyaçları gidermede işlev gördüğünü belirtmiştir. Bu işlevin yerine getirilmesinde program geliştirme uzmanlarının toplumun ihtiyaç türlerini dikkate almaları gerekmektedir. Bu ihtiyaç türleri arasında yer alan; sosyal, ekonomik, ahlaki ve manevi ihtiyaç türleri araştırma kapsamında öğretmenler tarafından eğitim programının işlevleri olarak vurgulanmıştır.

Öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer nokta ise, eğitim programının mesleki yükümlülükte adil dağılım sağlama açısından işlev görmesidir. Araştırmaya katılan



öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri ile Aykaç ve Aydın (2006) tarafından eğitim programının, ortak amaçların gerçekleşmesini ve ülkedeki aynı eğitim basamağında yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerindeki standardın yakalanmasını sağladığı yönündeki görüşleri ile benzer doğrultudadır. Aykaç ve Aydın (2006) söz konusu ortaklığı eğitim-öğretim faaliyetlerinde standardın yakalanmasına olan etkisi ile ele almaktadır. Eğitimin ülke genelinde ortak bir tabanda yürütülmesi, programın öğrenci ve toplum açısından da önemli bir işlevi olabilirken öğretmenler tarafından bu ortaklık, eğitim programının, öğretmenlere sağladığı birtakım yararlar olarak ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ışığında, öğretmenler tarafından eğitim programının işlevlerine yönelik olarak yapılan açıklamalar, kuramsal alan yazınla örtüşmekle beraber, öğretmenlerin kuramsal alan yazında yer alan işlevler dışında farklı işlevlere de değindikleri görülmüştür. Bu durum, mesleki ve teknik eğitim programlarının kendine özgü yapısından kaynaklanabilir.

Ayrıca, eğitim programının öğrenci açısından işlevlerinden biri olarak araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanan mesleki yeterlilikler, Ata (2007) tarafından MEGEP projesi kapsamında hazırlanan bilişim teknolojileri alanı eğitim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını eğitim programının öğrencileri istihdama hazırlama da yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitim programlarının “Programla İlgili Genel Bilgiler” başlığı altında programın “sektör beklentilerine cevap veren, ulusal ve uluslararası bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip meslek elemanları yetiştirecek” şekilde geliştirildiğine yer verilmesi, programın öğrenciye ilişkin işlevlerinden biri olarak öğretmenler tarafından ifade edilen mesleki yeterlilikler işlevi ile de örtüşmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programının işlevlerine ilişkin sahip oldukları bilgi birikimlerinin, program geliştirme faaliyetlerinde doğrudan görev almaları ve geliştirilen programı benimsemeleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada;

- Öğretmenler, eğitim programı kavramını alan yazında kabul gören birçok kuramsal noktaya vurgu yaparak tanımlamışlardır. Bu tanımlardan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel program anlayışına ilişkin kuramsal düzeyde belli bir bilgi birikimi ve farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.
- Öğretmenlerin eğitim programının öğeleri ile ilgili birtakım eksik ve hatalı bilgilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu eksiklikler özellikle “hedef” “içerik” “eğitim durumları” öğeleri etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu durumun amaçlanan program ile uygulanan program arasında farklılıklara neden olabileceği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin eğitim programının işlevlerine yönelik görüşleri, alan yazınla örtüşmekle beraber, alan yazında yer alan işlevler dışında farklı işlevlere de değindikleri görülmüştür. Bu durumun, mesleki ve teknik eğitim programlarının kendine has yapısı ve eğitim-öğretim sistemi içinde meslek edindirme amacı, öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarından elde ettikleri deneyimlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin sahip oldukları bilgi birikimi, farkındalık düzeyleri ve olumlu bakış açıları göz önüne alındığında, program geliştirme çalışmalarında öğretmen katılımının gerekliliği ve önemi oldukça açıktır. Bu bağlamda, program geliştirme sürecinin her aşamasında öğretmen katılımının nitelik ve nicelik açısından yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirmeye yönelik olarak aldıkları hizmet içi eğitim ve sonrasında görev yaptıkları program geliştirme çalışmalarında elde ettikleri deneyimlere rağmen, bazı kavram ve uygulamalarda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun program geliştirme çalışmalarında görev almayan öğretmenlerde de benzer veya daha üst düzeyde olması muhtemeldir. Bu nedenle öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda program geliştirme kuramsal temellerine ilişkin hizmet içi eğitimler sunulması önerilmektedir.

## Kaynakça

- Akınoğlu, O. ve Doğan, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül 2012, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, M. (2012). *Metal teknolojisi öğretmenlerinin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan metal teknolojisi alanı modüler öğretim programı hakkında görüşleri: Antalya örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı (9.Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arabacıoğlu, T. (2013). Bilişim teknolojisi öğretmenlerinin modüler eğitim programına ilişkin görüşleri: Aydın ilinde bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 148-157.
- Ata, U. (2007). *Mesleki teknik eğitim ve MEGEP öğretim programlarına öğrenci ve öğretmen yaklaşımları* (Bilişim Teknolojileri Alanında uygulama). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. ve Aydın, H. (2006). *Öğrenme öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. Ankara: Natürel Yayıncılık.
- Aykaç, N., ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Bay, E. Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem A
- CEDEFOP. (2008). Terminology of European education and training policy a selection of 100 key terms. Ocak 2017 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4064> adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264. 21.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*.(21.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Ergin, Ö. (2008). *MEGEP kapsamında meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanı için geliştirilen eğitim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Yelkentepe.

- ETF. (2005) Glossary of vocational education, training (VET) and labour market terms. Turkish Employment Agency (ISKUR). ETF National Observatory in Turkey. ETF Working paper.
- Gutek, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları
- Hasweh, M. Z. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19, 421-434.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. (4. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- ILO, (2006). *Strategies and practices for labour inspection*. ILO Governing Body, November. Geneva
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Sempati Yayıncılık.
- İşoğlu, İ. V. (2010). *MEGEP bilişim teknolojileri alanı modüllerinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 26-43.
- MEB, (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Şubat 2019 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf) adresinden erişildi.
- METARGEM. (1997). *Endüstri meslek lisesi mezunlarını izleme araştırması*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MTEGM. (2013). *Mesleki ve teknik öğretim programları ve materyalleri geliştirme usul ve esasları*. Ankara: Yazar
- MTEGM. (2014). Strateji belgesi, Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018. Şubat 2017 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> adresinden erişildi.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Oliva, P., F. & Gordon, W., R. (2018). Veriye dayalı karar verme. (Tican-Başaran, S., çev.). K.Gündoğdu, (Ed). *Program geliştirme içinde* (211-240). Ankara: Pegem.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. US: Pearson
- Sağ, R. ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları, *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Seçilmiş, C. ve Ünlüören, K. (2010). Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinde uygulanan modüler öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 247-265.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum. Current and critical issues in the curriculum and learning*. IBE-UNESCO, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf>
- Tan-Şişman, G. ve Karsantık, Y. (2017). An investigation of the curriculum development process in Singapore and Turkey regarding administrative structure and reforms [Singapur ve Türkiye’de program geliştirme süreçlerinin yönetsel yapı ve reformlar açısından incelenmesi]. *26.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*. Antalya, 20-23 Nisan, 2017. Ocak 2018 tarihinde [http://2017.ices-uebk.org/dosyalar/files/ices2017\\_ozetkitabi\\_v1.pdf](http://2017.ices-uebk.org/dosyalar/files/ices2017_ozetkitabi_v1.pdf) adresinden erişildi.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları. *2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. (795-809). Antalya-Türkiye.
- Tekbıyık, A., ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2). 23 – 37.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,156-169
- Türk Eğitim Derneği [TED], (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği

- Türkeşsiz, S. (2008). *MEGEP kapsamında motorlu araçlar teknolojisi alanı öğretim programlarının mevcut meslek liselerinde uygulanabilirlik düzeyinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Uluçınar-Sağır, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 109-123
- UNESCO. (1996). *Financing technical and vocational education: Modalities and experiences*; UNESCO ED/IUG/006. Berlin, 1-62.
- Unruh, G. G. & Unruh, A. (1984). *Curriculum development, problems, process and progress*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2001). Türkiye’de meslek liselerinde program geliştirme sürecinin nitel bir analizi (A Qualitative Assessment of Curriculum Development Process at Secondary Vocational Schools in Turkey) *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 19-31.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Yiğit, N. (2011). Fen ve teknoloji dersi 6. sınıf öğretim programına yönelik öğrenci görüş ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(190), 269-292.
- Yiğit, N. (2002). Öğretim programları geliştirmede öğretmenin rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 296, 27-33.

## Extended Abstract

### Introduction

Technical and vocational education is one of the key drivers for socio-economic growth and development of a country. Focusing on practical training for the development of skills required by the chosen occupation and related theory, technical and vocational education is the type of education aiming to equip students with knowledge and skills needed to become highly skilled workers for industry and other services required by society. In order to bring purpose to life and gain functionality, curriculum and teachers are seen as critical aspects of technical and vocational education process. There is no doubt that qualifications of teachers related to curriculum development process are closely related to the quality of education. Thus, there have been calls for research to portray teachers' views about curriculum. In this respect, the purpose of the study was to investigate the theoretical and practical aspects of curriculum through the views of the teachers who took part in the curriculum development commissions as well as working at the public vocational-technical high schools located in Ankara. In this regard, the following research questions guide the study (1) How do the teachers define curriculum? (2) What are the teachers' views about the aspects of the curriculum? and (3) What are the teachers' views about the functions of curriculum?

### Methodology

The study has a qualitative research design, adopting the phenomenology pattern. The participants were selected through criterion and maximum variation sampling strategies that assist to the selection of relevant and rich data sources for the study. The participants were determined with respect to the following criteria: the teachers who took part in the Curriculum Development Commissions in the years between 2012-2016 held by the General Directorate of Vocational and Technical Education as well as working at the public vocational-technical high schools located in Ankara. Among 34 teachers who met the criteria, 19 of them voluntarily accepted to participate in the study. The data gathered through semi-structured interview schedule developed by the researchers and analyzed through content analysis.

### Findings

The findings indicated that the teachers provided the six main themes for the concept of curriculum as guide, official document, evolving document, framework, functional document and system. While all of the teachers defined curriculum as a guideline for educational and instructional activities, some stated curriculum as a framework providing flexibility within certain boundaries for the teachers. Additionally, some of the teachers described curriculum as constantly evolving dynamic structure depending on current information as well as a functional document that consists of the information and skills are needed by students and the society. Further, some teachers conceptualized curriculum as a systematic structure in terms of input, process, output and context by emphasizing the part-whole relation.

Furthermore, the findings about the aspects of curriculum indicated that aim/objectives, content, teaching and learning process, measurement and evaluation and comprehensive explanations were the main aspects of curriculum. Among them, content was the most-emphasized aspect of curriculum following aims/objectives. According to the teachers, while

the aspect of teaching and learning process were related to such instructional issues as methods, techniques, tools and educational environment; the aspect of measurement and evaluation were related to assessment of the levels of student performance and achievement. Another aspect of curriculum emphasized by the teachers was comprehensive explanations. The teachers stated that curriculum should be included examples, warnings and explanations shed light on the implementation process for inspectors, school administrators and teachers. Lastly, the results indicated that some teachers used such terms as aim and objective and interchangeably and they conceptualized teaching and learning process within the scope of instructional methods and techniques.

Considering the functions of curriculum, the teachers attributed diverse functions to curriculum in terms of teachers, students, society, and subject area. The main functions of curriculum for teachers were guiding for instruction, providing continuity in professional development, making fair distribution in professional obligation, providing legal basis for profession. In terms of students, curriculum was seen to have three basic functions as assisting learning process, equipping students with vocational qualifications and providing integration with society. In addition, the teachers also pointed that providing continuity of social order and assisting economic development were the functions of curriculum for the society. In terms of subject area, curriculum has two functions as updating and systematization.

### **Conclusion**

The findings revealed that the vocational and technical education teachers defined curriculum as a guideline for educational and instructional activities. Although they revealed some awareness about the theoretical and practical issues of curriculum, some of them have inadequate knowledge about the concept of curriculum. It can be concluded that the teachers' definitions regarding the concept of curriculum is mainly based on traditional understanding of curriculum. Besides, some functions attributed to curriculum by the teacher are in line with literature, some of them are different. So, this differentiation can be interpreted as a reflection of the unique structure of vocational and technical education and the experiences gained during the curriculum development process. Nevertheless, some of the teachers lacked adequate theoretical knowledge regarding the aspects of curriculum. Taking all findings into account, it is obvious that the teachers' role as a member of the curriculum development process is crucial both for teachers' professional development and the curriculum development process in vocational and technical education.



## Investigation of the Relationship Between Argumentation Level and Decision Making Skills of Secondary School Students\*

### Ortaokul Öğrencilerinin Argümantasyon Düzeyleri ile Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fatma TORUN\*\*

• Geliş Tarihi: 19.02.2019 • Kabul Tarihi: 05.04.2019 • Yayın Tarihi: 21.06.2019

#### Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between the argument levels and decision making skills of the students during the argumentation based social studies courses. The study was carried out with the action research, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consisted of 33 7th grade students. As data collection tools, five different activities were designed by the researcher. The data analysis was carried out at two phases. Firstly, the student's argument levels were determined by The Argumentation Evaluation Scale and students' decision-making skills were determined by "Decision-Making Skill Evaluation Rubric". Then the correlation between the two rubric scores was examined for each student. According to the result, positive and high-level (0.80) relationships were determined between students' argument levels and their decision making skills.

**Keywords:** Argumentation, argument level, decision making skills, social studies, action research

#### Cited:

Torun, F. (2019). Investigation of the relationship between argumentation level and decision making skills of secondary school students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 287-310. doi: 10.9779/pauefd.528973

\* This study was generated from doctoral thesis entitled "Relationship Level between Argumentation-Based Teaching in Social Studies Course and Decision-Making Skill".

\*\* Dr, Adiyaman University, Faculty of Education, Department of Social Studies, [ftorun@adiyaman.edu.tr](mailto:ftorun@adiyaman.edu.tr)  
ORCID:0000-0002-2701-7377



## Öz

Bu çalışmanın amacı, argümantasyon temelli yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 33 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından beş farklı etkinlik tasarlanmıştır. Araştırmada verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak “Argümantasyon Değerlendirme Ölçeği” ile öğrencilerin argüman düzeyleri ve “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği” ile öğrencilerin karar verme becerileri değerlendirilmiştir. Daha sonra her bir öğrencinin iki rubrikten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon incelenmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin argüman düzeyleri ve karar verme becerileri arasında pozitif ve yüksek düzey (0.80) ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Argümantasyon, argüman düzeyi, karar verme becerisi, sosyal bilgiler, eylem araştırması

## Atıf:

Torun, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 287-310.doi: 10.9779/pauefd.528973

## Introduction

Decision making is the process of choosing among many choices which is the most appropriate to our thoughts or actions (Khishfe, 2012). Engle (2003) who expressed that decision making was the heart of social studies teaching stated that the most basic function of social studies was to give education in order to rise good citizens. She has also stated that the most basic indicator of a good citizen was to make good / quality decisions in social issues.

Also she stated that decision making required more than the knowledge of facts and rules; it required the balance between the arms of a two-armed scale and the synthesis of the knowledge and values owned by a person. She stated that the individual has beliefs and attitudes coming from past and that the individual has chance to test his/her beliefs and attitudes against truths and values during decision making. She argued that decision making skills was a structure that had to be organized by the teaching of social studies.

The skills of 21st Century were identified by The Pacific Policy Research Center (2010) and six standards that should be included in these skills were mentioned. Creativity and innovation, communication and collaboration, research and information literacy, critical thinking, technology operations, problem solving and decision making are among these standards. From this point, decision making is a prerequisite for gaining other skills as well as being a skill on its own.

In order to be able to make healthy and correct decisions, it is first necessary to determine the purpose of the decision to be made (Adair, 2000). Additionally in order to make correct and effective decision, right timing should be made and the process should be implement effectively (Kneeland, 2001). Detailed information about the subject to be decided should be collected and collected information should be interpreted well. Sometimes, a decision which seems to be very popular may not be the right decision in terms of the results. For example, in a group of seven people, a decision taken by a vote of five may be a popular decision to make the majority of a group happy, but this decision may not be right and it shouldnt be necessarily make those two people happy who do not approve the decision in the group. In this regard, besides the popularity this taken decision should be also accurate and right (Steele, Regan, Colyvan and Burgman, 2007).

It is very important to make an accurate decision during the decision making process. Because the mistakes made at the end of the decision can make process costly and can lead to insoluble results (Milkman, Chugh and Bazerman 2009). In order to make a proper decisions, the decision making process should be managed correctly (Butt, 2010). In order to be able to manage the decision-making process properly, the individual has to know effective decision-making methods. A free society is structured in this way and reaches the decisions through arguing. Individuals may try different methods during the decision making process. Brainstorming, group discussion or argumentation are some of these methods. Generally individuals employ discussion methods while making an important decision. In order to make right decision, individuals should know the ways of scientific discussion (Aymen Peker, Apaydın and Taş, 2012).

Argumentation, which is one of the most appropriate methods to the nature of the scientific debate, is among the efficient methods to be used during the decision making process.

The past researches revealed that the argumentation method was effective during the decision-making process (Siegel, 1999; Cho, 2001; Nussbaum, 2008; Tonus, 2012; Gutierrez, 2015). The individual must also have some other metacognitive skills for the decision-making process. For example, critical thinking is one of the most important skills among them. It is expected that the individual has the ability of critical thinking skills to be able to make well-justified decisions that are appropriate for ethical rules and to have the argumentation skill. Critical thinking skills enable the individual to see the steps of the argumentation process separately but within a specific integrity (Chowning, Griswold, Kovarik and Collins, 2012; Freeley and Steinberg, 2013). The research findings revealed that the method of argumentation developed the students' critical thinking skills (Sevgi and Şahin, 2017). Therefore, the critical thinking skill described as a kind of precondition among the skills that individuals must possess for the development of decision-making skills is developing in argumentation process.

The individual is cognitively active during the process of argumentation which is a structured discussion method. A well-justified argument in this process may be the most important element of the decision-making process (Stab and Gurevych, 2017). Individual can make the best possible decision during a well-planned argumentation process (Cho, 2001). One of the most basic functions of the argumentation process is to allow the students to participate in a cognitive activity in a continuous way. Especially the students' decision making in the paradoxical situation is very important. However, Çalışkan (2015) determined that teachers failed to create a classroom environment with conceptual contradictions. This may be due to the fact that teachers feel insufficient or unable to have sufficient knowledge about the topic to improve their students' cognitive skills, such as decision making. Meyer (2018) aimed to determine teachers' thoughts on the student's decisions in engineering design courses and she made a preliminary interview with the teachers for this purpose. As a result of the preliminary interview, the teachers were found to be inadequate to lead students in decision-making activities. In another study, it was stated that the teachers didn't spare enough time for argumentation method in their lessons because of their inadequate knowledge on this method (Özcan, Haktamış and Hiğde, 2018). Teachers can create these environments more easily by using the argumentation method. Siegel (1999) stated that the ability of teachers to conduct lessons with different methods would contribute positively to the acquisition and development of this skill. Furthermore, the teaching of the decision making skills and its improvement through real life experiences is part of the life in modern societies (Kaya, 2005).

However, all people may not follow a scientific or logical path when deciding. Some decisions of people may depend on religion, belief, moral values, or emotional reactions. These decisions may not be important if they bind only the individual. But, decisions based on emotional reactions, beliefs and value judgments related to important scientific developments can sometimes hinder the progress of science or the individual's ability to gain a scientific perspective. Halverson, Siegel and Freyermuth (2009) tried to determine the decisions of the teacher candidates related to stem cell researches conducted with 132 college students. For this purpose, questions about stem cell research have been prepared in written form so that students can decide within the biotechnology course and the data was collected from the students. The obtained results revealed that students made non-scientific decisions which were based on value judgment. Halverson et al. stated that this might be resulted due to the lack of teaching methods

which could be used by the students to produce scientific arguments in the lessons and to use scientific evidences in their decisions.

Evidence-based worksheets have been prepared in a study conducted to guide the development of students' decision making skills in socio scientific issues. The result of the study, where the experimental and control groups were involved, it was determined that the students who applied the worksheets improved their decision making skills. (Hsu and Lin, 2017). Evidence /data is one of the most important components of the argumentation process. From this point, the process of argumentation is crucial for students to be involved in social issues as well as to acquire the skills necessary for them to take part in the decision-making process. In addition, argumentation method can be used for students' decision making or forming opinions not only in scientific matters but also in historical matters. The decision making about a historical subject using documents containing subjective judgments such as memorandums, letters or diaries can sometimes lead to misunderstanding or misinterpretation of history (Doğan, 2016). From this point of view, the argumentation method can be used to make students decide more objectively in different discipline.

Due to the above mentioned importance, decision-making skills have been found in teaching programs of today's society. For the purpose of teaching and improving of this skill, the content, standards and activities have been developed. This skill was also included in curriculum in Turkey. Especially the social studies program which aims to raise efficient citizen has content and standards required for teaching this skill. The social studies curriculum was last updated in 2018 and in this program, there are 27 skills required to be given to the students. Decision- making skills is among these skills and is aimed to be acquired along with the social studies classes also within the other classes (National Ministry of Education, 2018).

The social studies allow the individuals to take a part of decision making mechanism as a part of the democratic society and also provide the environment to make right decisions on behalf of society (Basye, 2012). Savage and Armstrong (2000) stated that the primary aim of the social studies was to help youths living in a democratic society to develop decision making skills based on information and logic. Engle (2003) stated that students should not make the best decision but they should be guided to make decisions during a justified and grounded decision making process by thinking critically.

When we evaluate all this information it can be stated that the decision making skills is very important in terms of the social studies. In teaching this skill, it is necessary to use methods in which students can make scientific discussions, evaluate alternatives, and recognize the positive and negative direction of the decision. It was determined that the argumentation, which is used as a teaching method in education and is a structured discussion method, is efficient in the teaching of decision making skills. When analyzing researches related to the acquirement and development of the decision making skills in the field of social studies, it was specified that the argumentation method has not been used yet in Turkey. In this sense, it is considered that this research will contribute both in terms of creating the literature of decision-making as well as in terms of the findings obtained as the result of this application.

## Method

### Research model

This research which aimed to determine the relationship between the students' argument levels and decision making skills attending argumentation based social studies course was carried out by the action research which is a type of the qualitative research. The process observed in the studies, which were carried out through action research, was described in different ways by the researchers. In this study, the action plan of the research was prepared by the researcher and the experts in this field in line with the literature findings related to the planning of the process. The research process consisted of 4 main phases including planning, action, observation and evaluation and each of these phases were detailed. This process is as follows:

1-Planning: Revealing the research problem, determination of research questions, literature review/determining the situation, planning of action research (determination of the teaching method to be used, implementation period, monitoring of the action research)

2-Action: Implementation of the first, second, third, fourth and fifth activity.

3-Observation: Monitoring of the application (camera records, evaluation of weekly practices, student documents), if necessary making changes in the plan,

4-Evaluation: Data analysis (together with field experts), interpretation of findings, reporting

### Participants

A total of 33 seventh-grade students including 15 male and 18 female continuing their education in the central district of Adıyaman province in the academic year 2013-2014 constituted the study group in this research. These students were selected by criterion sampling of purposeful sampling methods. While selecting the study group of this research, four criteria were used such as curriculum, school administration, accessibility to school and required characteristics of students with whom the study would be carried out. These criteria are shown in Table 1.

**Table 1. Criteria Related to Determination of the Working Group**

Criteria	
Curriculum	Curriculum should have the subjects, concepts and skills appropriate to the improvement of the argumentation and decision making skills which are required for the application of the research.
School Administration	The school administration where the application will be conducted should have positive attitude, provide support for the researcher and have willingness on this matter, Allowing camera records in lessons which will be used during the application process,
Accessibility to School	The school where the application will be applied should be located in the center of the province in terms of the accessibility.
Students	The students should attend 7 <sup>th</sup> grade during the academic year of 2013-2014, The level of their argumentation production and decision –making should be weak, They should not have participated in similar application intending to improve the argumentation and decision-making skills.

discussions. In this activity, unlike the previous activity, not all the components of the argumentation were given directly and it was intended for the students to discover them through questions.

#### *The Activity of the Third Week*

The activity titled "*Who's right? Ayşe or her family?*" was developed for the third week implementation. This activity was designed to teach the subject called Providing Employment Today in the "Economic and Social Life" unit of the seventh grade social studies course. This activity was based on a story taken from the book "Yurttaş Olmak İçin (to become a citizen)" (Gürkaynak, Gözütok, Akipek, Bağlı, Erhürman ve Uluç, 1998). The theme of the story was a problem between a girl who can not choose the profession she desires because of the pressure from her family. In the study, the story was given as incomplete. In the activity, students were asked to complete the story in accordance with the argumentation process and to make a decision on the choice of profession at the end of the story.

#### *The Activity of the Fourth Week*

The activity titled "*Destruction of fish population in a fish farm*" was developed for the fourth week implementation. This activity was designed for the teaching of the subject The emergence of the industry and the accompanying phenomena in the same unit. The activity was based on a true story. The students were assigned as prosecutors, lawyers and judges in this study which was prepared about the negative effects of industrial wastes on nature. Students were asked to make a decision in accordance with their duties related to industrial companies by starting from the true story in the activity.

#### *The Activity of the Fifth Week*

The activity titled "*Let's establish a foundation*" was developed for the fifth and last week implementation. This activity was designed for the teaching of the subject called Foundations. This activity included information about the establishing and functioning of a foundation. For this purpose, a foundation memorandum was prepared and students were asked to form groups and make arguments in accordance with the argumentation process and finally to decide on the establishment of a foundation.

### **Implementation Process**

The implementation process of the research was conducted in a secondary school located in the central district of Adiyaman province in the 2013-2014 school year. The necessary preparations were made firstly in order to carry out the implementation process smoothly. In this context, before the implementation period of the research was started, necessary permissions were obtained, interviews were made with principal and teachers in the school in which the implementation was planned. Data collection tool was developed and required tools (camera, tripod, projection device etc.) were provided during the implementation process. A pilot study was applied to the implementation class before the actual implementation process was started. After these preparatory phases, the implementation process started and lasted for a total of eight weeks. In the implementation process, the course was conducted by the researcher by using the data collection tools mentioned above. After appropriate presentation of the subject content each week, the prepared worksheets were distributed to the students and small and large group

discussions on these activities were performed. After the discussions, each student was asked to fill out these activity sheets individually. The entire process was recorded by the camera. After the weekly practice, the records were examined by the researcher and necessary measures were taken for the following week by identifying the problems experienced.

### Data Analysis

Data analysis was carried out in two steps. Primarily the argument levels formed by students were determined depending on the situation of problem. For this, the arguments which were written by the students on the worksheets were transferred to computer environment and each worksheet was evaluated by three different experts. In order to analyze the argument levels formed by students through the activities prepared for the research, an Argument Evaluation Scale, which was developed by Erduran, Simon and Osborne (2004) in their studies as a version of Toulmin Argumentation Model (TAM), was used. This evaluation scale is the developed form of the model used to determine the quality of argumentation in the Toulmin Argumentation Model. The Toulmin's argumentation model consists of a total of six items including three basic items of "claim, data and reasoning" and three auxiliary items of "modifier, supportive and corrosive" (Toulmin, 2003). However, this model has some limitations while assessing the quality of argumentation in terms of determining the level of the items. It is an example for the difficulty of determining how rebuttals in arguments, which are intended to compare, would effect the arguments. To eliminate the problems experienced, Erduran et al. redesigned the argument assessment criteria in the Toulmin Argument Model in the form of an analytical scale.

In this assessment model, student arguments were classified as Level 1, Level 2, Level 3, Level 4 and Level 5 according to the argument components they contain. This analytical scale developed by Erduran et al. is shown in a more detailed way in Table 2 according to the argument components and levels they contain.

**Table 2. Argumentation Assessment Scale**

Argumentation Level	Argumentation Content/Component
<i>Level 1</i>	Argument consists of simple claim or a simple claim with counter-claim.
<i>Level 2</i>	Argument can consist of a simple claim with another claim, data, reason or warrant but doesn't contain any rebuttal.
<i>Level 3</i>	There are data, reason and warrant and weak rebuttal with the claim and counter-claim.
<i>Level 4</i>	There should be a clear rebuttal with the claim series, data, reason and warrant.
<i>Level 5</i>	At this level, there should be more than one clear rebuttal in addition to all components found in other levels.

(Erduran, Simon and Osborne, 2004)

Each level in this scale was categorized by the researcher by elaborating in itself, and each category was converted to a standard argumentation assessment rubric by scoring as 1, 2 and 3. In this process, support was received from an evaluation and assessment specialist and three field experts. Thus, a more accurate assessment tool was developed to determine the quality of arguments formed by students. Argumentation assessment rubric developed by the researcher is shown in Table 3.

**Table 3. Converted Form of Argumentation Assessment Scale Developed by Erduran et al. into Argumentation Assessment Rubric by the Researcher**

Argumentation Level	Score	Argumentation Content (Criterion)
Level 1	1	No clear claim (Indirect claim)
	2	A simple claim
	3	A simple claim and counter-claim
Level 2	1	Claim + data
	2	Claim + data + warrant
	3	Claim + data + warrant+backing
Level 3	1	Claim + (data) + rebuttal (Weak, unclear)
	2	Claim + data +warrant + rebuttal (Weak, unclear)
	3	Claim + data + warrant+backing+ rebuttal (Weak, unclear)
Level 4	1	Claim + data + rebuttal (Clear, explicit, strong, one)
	2	Claim + data + warrant + rebuttal (Clear, explicit, strong, one)
	3	Claim + data + warrant+backing + rebuttal (Clear, explicit, strong, one)
Level 5	1	Claim + data + rebuttal (more than one, clear)
	2	Claim + data + warrant + rebuttal (more than one, clear)
	3	Claim + data + warrant+backing + rebuttal (more than one, clear)

The rubric developed by the researcher was arranged in a way that each level would be at the least 1 point and 3 points at the most to facilitate assessment. Thus, the rubric was converted into a form that students could get 5 points at the least and 15 points at the most.

At the second step of the data analysis, the decision-making skills of the students were also determined by re-analyzing the worksheets. A “Decision Making Rubric” was developed by the researcher in order to determine the students decision making skills in the research. For this, firstly related literature was investigated in order to determine the steps which need to be



followed by the students when using the decision- making skills then the decision -making steps were determined. Among the determined steps, the decision making steps which are included within the curriculum of the 7th grade social studies were adopted as criteria. These steps were specified below;

1. Determining the decision which is to be made,
2. Determining the aim and reason of the decision which is to be made,
3. Collecting information on the issue,
4. Ranking the options,
5. Decision making,

These steps were transformed into the shape of rubrics by the researcher along with an assessment and evaluation expert and two field experts, and behaviours needed to be shown by the students at each steps within decision making process were specified. The decision making steps were expressed again by rearranging in accordance with the content. For each steps, three behaviors were specified depending on the argumentation process and each behavior was scored as 1, 2, and 3 according to the evaluation rubrics. As in the previous rubrics, also in this rubric the students can get a minimum of 5 points and a maximum of 15 points. In this way, the minimum and maximum scores that can be reached by the students from both the arguments evaluation rubric and decision making skills rubric were equalized. Decision making evaluation rubric was shown in Table 4.

**Table 4. Decision Making Skill Evaluation Rubric**

Decision Making Steps	Point	Skill
Determining the decision which is to be made	1	There was an indirect claim on the issue to be decided
	2	There was a simple claim on the issue to be decided
	3	There were a simple claim and a counter claim on the issue to be decided.
Determining the aim and reasons of the decision which is to be made	1	Any kind of reason was not presented about the issue to be decided.
	2	A reason was presented about issue to be decided.
	3	More than one reason were presented about the issue to be decided.
Collecting information on the issue	1	Data were not used to support the decision
	2	One datum was used to support the decision
	3	It was benefited from more than one datum in order to support the decision.
Ranking the Options <i>Situations when the decisions may be invalid</i>	1	A weak rebuttal was used about the case in which the decision may be invalid
	2	A clear rebuttal was used about case in which the decision may be invalid
	3	More than one rebuttal were used about case in which the decision may be invalid
Decision Making	1	Argumentation process was not used while making the decision.
	2	Argumentation process was used partially while making the decision.
	3	Argumentation process was used completely while making the decision

The students' statements written on the worksheets transferred to computer were evaluated by researcher for the second time by using this rubric. The 7th grade students' levels of using the decision making steps in argumentation based instruction was specified in the following way.

After this process, correlation between students' total points which were received from both rubrics were analyzed. Relationship between students' argument levels and decision making skills was analyzed separately for each activity and the obtained findings were given in figures and in tables representing relationships. The results related to whether correlation coefficient between the argument levels and the decision making skills is positive or negative and whether its level is low, medium or high were stated by using the related literature. In this context, the correlation coefficient in terms of the direction can be the followings:

+1.00 is a perfect positive relation

-1.00 is a perfect negative relation

0.00 is no relation

The correlation coefficient in terms of size can be the followings:

0.00-0.30 is a low level relation

0.31-0.70 is a middle level relation

0.71-1.00 is a high level relation ( Büyüköztürk, 2011).

### **Findings**

The research data were analyzed in two steps as mentioned above. Firstly, the student' levels of arguments were specified. This process was done separately for all students participating in each activity. Thus, 150 findings were obtained from an average of 30 students participating in total of five activities. In this study, only one example from each level of the argument was given. These examples were obtained as a result of the analysis of the fifth activity (Let's establish a foundation). In this context, firstly the question "At which level were the student arguments prepared by the argumentation method and created in the seventh grade social studies course?" was searched for an answer. Findings of this problem were shown below.

#### Example of the first level argument

As a result of the research, the first level argument of simple assertion was not reached. This result can be interpreted as each student used a datum or warrant with at least one claim.

#### Example of the second level argument

E-32: The foundation name is "The Martyr Miners' Foundation"

*"Children of martyr miners need help (Claim) and I established this foundation to help them with food and money (Warrant)."*

E-32 student's analysis of the argument: Claim + Warrant

#### Example of the third level argument

E-12: The foundation name is "The Abandoned Children's Foundation"

*“Abandoned children need help (Claim). Abandoned children can be provided with clothes, meal and drinks, money, education and training aids (Warrant). I went to a foundation and I searched how a foundation would be established. We established this foundation to help abandoned/orphan children and children exposed to violence. But if the funds coming to the foundation are reduced, the foundation can not be established (Weak Rebuttal).”*

E-12 student's analysis of the argument: Claim+Warrant+Rebuttal (Weak)

Example of the fourth level argument

E-18: The foundation name is “Turkish Foundation for Fighting Disease”

*“In Turkey, some patients who should be operated on may not have surgery opportunities and so their diseases may progress or they may die (Claim). I established this foundation to prevent this (Warrant). Before I established this foundation, I watched the news and saw that this foundation was needed (Data). I supported this knowledge with my own acquaintances’ cases (Data). Because there are people around me who were rejected to be treated because of their financial situation (Backing). Thanks to this foundation, since young, children and elderly patients can recover from their diseases and continue their lives. If the surgery or other services become free in hospitals there would be no need to establish this foundation (Rebuttal).”*

E-18 student's analysis of the argument: Claim+Warrant+Data+data+Backing+Rebuttal (One, clear)

Example of the fifth level argument

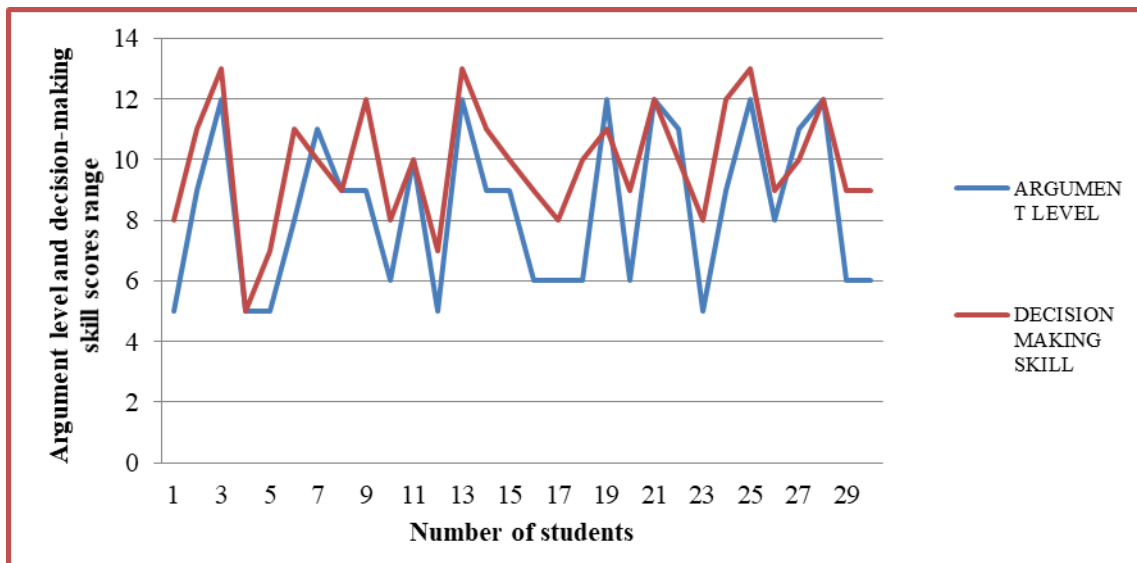
E-7: The foundation name is “Foundation for Inviting Artists to Adiyaman”

*“I established this foundation to invite artists for making sick children who want to see them in Adiyaman (Warrant). No such foundation was established in Adiyaman until today (Claim). There are 5000 children in Adiyaman who are suffering from a fatal disease (Data) and I established this foundation to reach at least 1000 of them. Before I established this foundation, I visited the website of the foundation called “Bir Dilek Tut Vakfi” (Make A Wish Foundation) and I saw how they make sick children happy (Data). If the founders of the foundation die or can not collect donations for the foundation or if the people do not want the foundation to be established, I would give up my intention and not establish the foundation (Rebuttal).”*

E-7 student's analysis of the argument: Warrant+Claim+Data+Data+Rebuttal (More than one, clear)

In the second part of the analysis of the data on this study in which the relationship between student argument levels and decision-making skills in the social studies course in which argumentation-based instruction was made, students’ decision making skills were analyzed using the above rubrics. Then, the correlation between the scores of the students' decision-making skills evaluation rubrics and the scores of the argument-level evaluation rubrics were examined one by one for the weekly activities. The tables and figures presenting findings obtained as the result of the data analysis are shown below.

**Findings Related to First Week Activity**



**Figure 1. Graphical Representation of the Relationship between Students’ Argument Levels and Decision Making Skills during First Week Activity**

When evaluating findings related to the first week activities shown in the Figure 1 a similar pattern can be observed between students’ decision making skills and argumentation levels. The argument level points of students’ numbered 7, 19, 22 and 27 were higher than their decision making skills points. This finding indicates that the argumentation-based instruction had less effect on the students’ decision making skills. Students’, numbered 8, 11, 21 and 28, the argument level and decision making skills points of the numbered are same. Decision making skills points of the other students are higher than the argument level points. This finding shows that there is a positive relation between the argument production level and decision making skills of the majority of the students. As a result, the obtained findings showed that argumentation-based instruction has a positive effect on decision making skills.

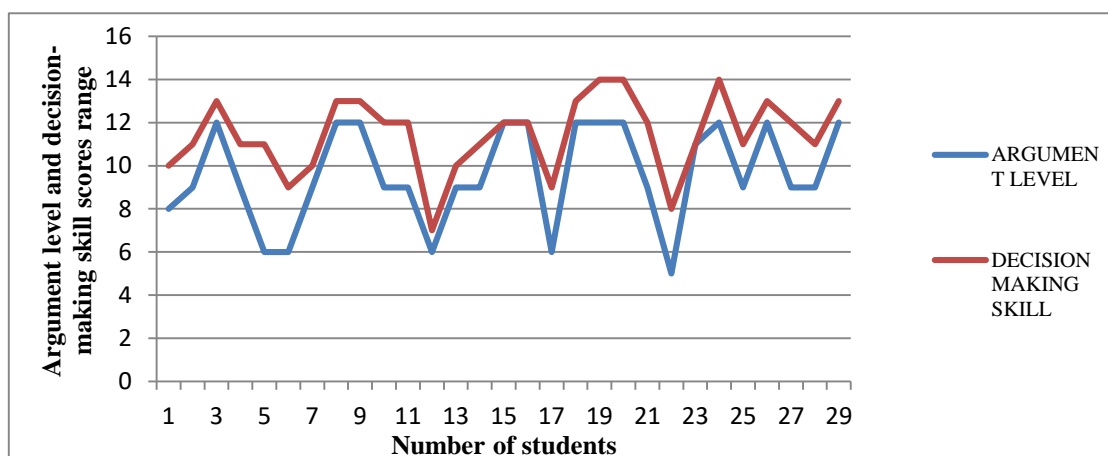
**Table 5. Result of the Relationship between Students Argument Level and Decision Making Skills during the First Week Activity**

		Argumentation Level	Decision Making Skill
Argumentation Level	r	1	,812**
	p		,000
	N	30	30
Decision Making Skill	r	,812**	1
	p	,000	
	N	30	30

\*\*P<..01

When evaluating Table 5 which shows the results of the relationship between students' argument levels and the decision making skills during the first week activity, a positive relationship was detected between students' argument level and decision making skills (Pearson's  $r=0,812$ ,  $p<0,01$ ). This finding showed that there was a high level positive relationship between two variables ( $r>0,70$ ). These results showed that there was a positive high level relationship between students' argument levels and the decision making skills during the second week. Therefore, it can be stated that the argumentation process had positive effect on students' decision making skills.

### Findings Related to the Second Week Activity



**Figure 2. Graphical Representation of the Relationship between Students' Argument Levels and Decision Making Skills during Second Week Activity**

When evaluating Figure 2 that shows the relationship between students' decision making skills and their argumentation levels during the second week activity, it was detected that students who are numbered as 15, 16 and 23 have same total points of the argumentation level and decision making skills while the other students had higher decision making skill points. This finding showed that there was a positive relationship between the argument production level and decision making skills formed by students. It is also observed that comparing to previous week activity students' decision making skills was improved.

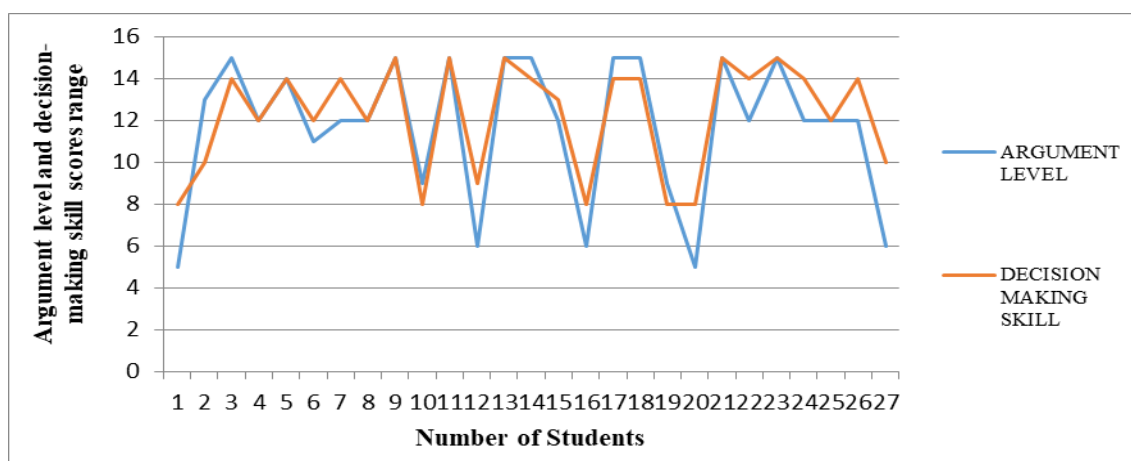
**Table 6. Result of the Relationship between Students Argument Level and Decision Making Skills during the Second Week Activity**

		Argumentation Level	Decision Making Skill
Argumentation Level	r	1	,872**
	p		,000
	N	29	29
Decision Making Skill	r	,872**	1
	p	,000	
	N	29	29

\*\* $P<.01$

When evaluating Table 6 which shows the results of the relationship between students' argument levels and the decision making skills during the second week activity, a positive relationship was detected between students' argument level and decision making skills (Pearson's  $r=0,872$ ,  $p<0,01$ ). This finding showed that there was a high level positive relationship between two variables ( $r > 0.70$ ). These results showed that there was a positive high level relationship between students' argument levels and the decision making skills during the second week. Therefore, it can be stated that the argumentation process had positive effect on the decision making skills of students.

**Findings Related to Third Week Activity**



**Figure 3. Graphical Representation of the Relationship between Students' Argument Levels and Decision Making Skills during Third Week Activity**

When evaluating Figure 3 that shows the relationship between students' decision making skills and their argumentation levels during the third week activity, it was detected that students who are numbered as 3, 4, 11, 15, 18 and 19 had higher total points of the argumentation level than their points of decision making skills while the students', numbered as 5, 6, 9, 10, 12, 14, 22, 24, 26, total points of the argumentation level and the decision making skills were same. Other students' decision making skill points were higher than their argument level scores.

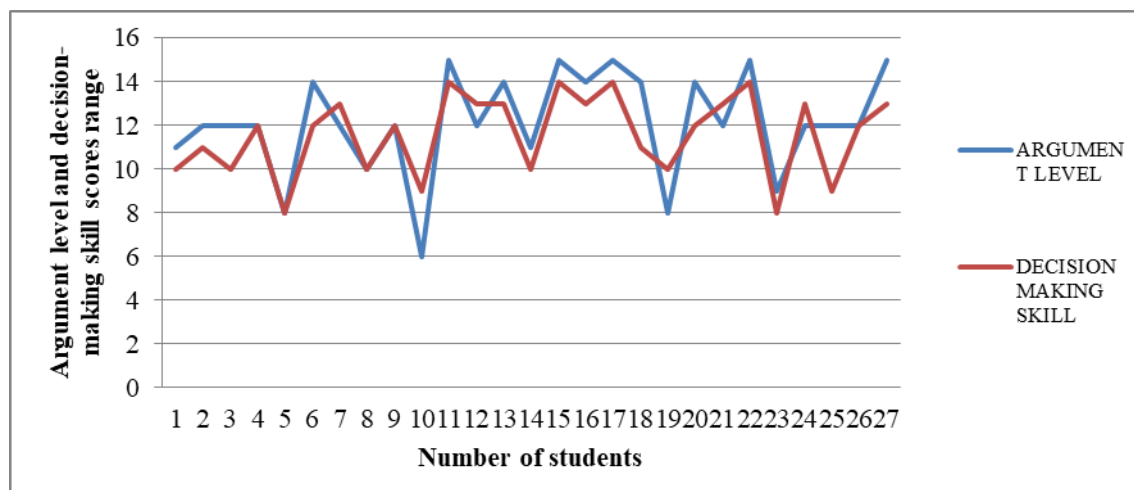
**Table 7. Result of the Relationship between Students' Argument Level and Decision Making Skills during the Third Week Activity**

		Argumentation Level	Decision Making Skill
Argumentation Level	r	1	,888**
	p		,000
	N	27	27
Decision Making Skill	r	,888**	1
	p	,000	
	N	27	27

\*\*P<.01

When evaluating Table 7 which shows the results of the relationship between students' argument level and the decision making skills during the third week activity, a positive relationship was detected between students' argument level and decision making skills (Pearson's  $s=0,888, p<0,01$ ). This finding showed that there was a high level positive relationship between two variables ( $r > 0.70$ ). When considering the findings related to all other activities, it was detected that relationship between students' argument level and decision making skills were the highest in this activity.

#### Findings Related to Fourth Week Activity



**Figure 4. Graphical Representation of the Relationship between Students' Argument Levels and Decision Making Skills during Fourth Week Activity**

When evaluating Figure 4 that shows the relationship students' decision making skills and their argumentation levels during the fourth week activity, it was detected primarily that 22 students got more than 10 points from the total of 15 points from argument level evaluation and decision making skills rubrics. Only students, as numbered 5, 10, 19, 23 and 26, got less than 10 points from argumentation level evaluation and decision making skill rubrics. When analyzing Figure 5, another findings showed that students' argumentation level and decision making skills points were improving towards a direction which was very close to each other. In this activity, student's argument level was higher than the decision making skills points.

**Table 8. Result of the Relationship between Students' Argument Level and Decision Making Skills during the Fourth Week Activity**

		Argumentation Level	Decision Making Skill
Argumentation Level	r	1	,802**
	p		,000
	N	27	27
Decision Making Skill	r	,802**	1
	p	,000	
	N	27	27

\*\* $P < .01$

When evaluating Table 8 which shows the results of the relationship between students' argument level and the decision making skills during the fourth week activity, a positive relationship was detected between students' argument level and decision making skills (Pearson's  $r=0,802, p<0,01$ ). This finding showed that there was a high level positive relationship between two variables ( $r > 0.70$ ).

**Findings Related to Fifth Week Activity**

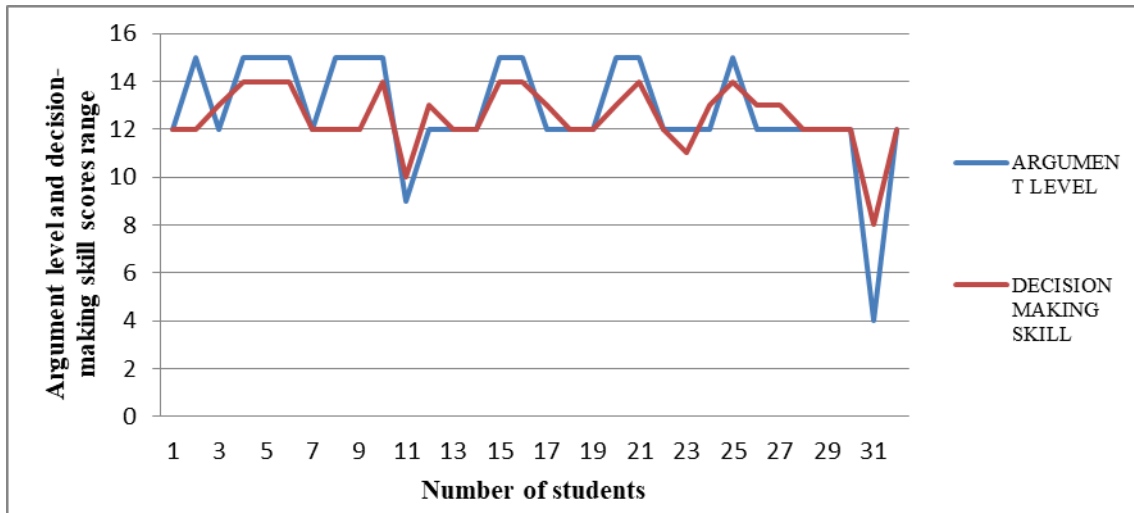


Figure 5. Graphical Representation of the Relationship between Students' Argument Levels and Decision Making Skills during Fifth Week Activity

When evaluating Figure 5 that shows the relationship between students' decision making skills and the argumentation levels during the fifth week activity, it was detected that only 3 of the 19 students got less than 12 points. All the other students got 12 and more points from the rubrics of both the argument level and decision making skills. This finding showed that the students were affected positively from argumentation-based social studies instruction and both students' argument levels and decision making skills were improved.

**Table 9. Result of the Relationship between Students' Argument Level and Decision Making Skills during the Fifth Week Activity**

		Argumentation Level	Decision Making Level
Argumentation Level	r	1	,835**
	p		,000
	N	32	32
Decision Making Level	r	,835**	1
	p	,000	
	N	32	32

\*\*P<.01

When evaluating Table 9 which shows the results of the relationship between students' argument level and the decision making skills during the fifth week activity, a positive



relationship was detected between students' argument level and decision making skills (Pearson's  $s=0,835$ ,  $p<0,01$ ). This finding showed that there was a high level positive relationship between two variables ( $r>0.70$ ).

When evaluating the results obtained from study data generally; it was detected a positive and high level relationship between students' argument level and the decision making skills. This finding showed that the argumentation-based social studies instruction had a positive effect on students' decision making skills. It can be interpreted that students, who create good quality arguments, could make decisions which are more effective and appropriate to the decision-making process. It was determined that generally there was a relationship above 0.80 between students' argument level and decision making skills, the highest relationship was during the 3<sup>rd</sup> week while the lowest one was during the 4<sup>th</sup> week.

### **Discussion**

The relationship between the argument level and decision making skills of students attending argument-based social studies instruction was analyzed in this research. Arguments formed by students within the scope of the activities prepared for the research were evaluated by using two instruments. The first one is "Decision Making Skill Evaluation Rubric" developed by researcher. And the second one is "Argument Evaluation Rubric" which was transformed by the researcher from Erduran, Simon and Osborne's (2004) argument evaluation scale. Both rubrics were divided into 5 sub-dimensions and were evaluated at a total of 15 points. When analysing the relationship between students' scores obtained from both rubrics, a positive and high correlation was detected between students' argument levels and decision making skills. It was revealed that students creating qualified arguments had higher decision making skills while students creating unqualified or less qualified arguments had lower level of decision making skills.

Research studies in related literature expressed that students' decision making skills were improved in classes where argumentation-based instruction methods applied. Paralleling to this results, research studies in literature also stated that there was a strong relationship between decision making skills and argumentation levels.

Demirbağ and Günel (2014) conducted a study in which they investigated the effects of argumentation based science instructions on academic achievement, creating and writing argument. They have reached the conclusion that the argumentation method has developed university students' skills to create and write arguments. As expressed above, there is a relationship between level of argument and decision-making skills. When these two results are evaluated together, it can be interpreted that the argumentation method improves students' argumentation skills, thus it positively effects decision making skills.

Siegel (1999) determined as the result of his study which was conducted in accordance with the argumentation process by using scientific evidence in order to improve students' decision-making skills that there was a high relationship between students' understanding of argumentation and decision making skills. Kolsto (2006) concluded as a result of his research in which he aimed to specify students' sanity skills in contradictive socio-scientific topics, that the instruction model had effect on the students' decision making skills. In this research which was carried out by argumentation method, it was understood that students' decision were affected by

the contradictive discussions made in class. In Lee's (2007) research in which he aimed to develop students' decision making skills on socio-scientific issues, students were asked to make argument by interclass discussions. After analyzing the result of student's arguments, it was understood that the students were affected by discussions and the presented arguments so that their decision making skills were improved. Khishfe (2012) aimed to specify the relationship between students' decision making skills and argumentation levels by giving natural science lecture in his own science lesson by using argumentation method. As a result of this research, he stated that there was a positive correlation between the argument quality and students' decision making skills. Kim, Anthony and Blades (2014) specified that the argumentation process affected the decision of the teacher candidates in their research which aimed to specify the teacher candidates' decision making skills on socio-scientific issues. Maloney (2007) determined that the role which was undertaken by the students during decision making process and during forming arguments had impacts so that they made decisions which were appropriate to this role and used evidences which supported this role. Tonus (2012) carried out the research about the effect of the argumentation method on students' critical thinking and decision making skills, by two different working groups having different financial situation. Gutierrez (2015) conducted a study with the aim of improving students' decision-making skills in relation to socio-scientific issues. It has emerged that students' bioethical decision-making skills have been improved in the experimental group which argumentation and discussion techniques were used in the study. As a result of the research it was determined that the argument quality of the students who had good financial situation had improved and the argumentation method had more effects on the decision making skills of the students having good financial situation.

When evaluating the results related to this sub-problem and the studies in the literature supporting these results, generally it can be stated that the argumentation process affected the students' decision making skills and that there was a positive relationship between level or quality of arguments and students' decision making skills.

### **Conclusion**

In this research, it was aimed to determine the relationship between the argument level and the students' decision making skills by using scenarios causing dilemmas for students in social studies classes. As a result of this research, it was determined that there was an improvement in the arguments formed by students for this scenarios and there was a positive correlation between argument level and students' decision making skills.

In this respect, followings are suggested to teachers;

- Preparing scenarios or worksheets which can attract the student's interest when there isn't any topic appropriate for the argumentation method in textbooks,
- Designing activities to encourage students to make arguments on news or stories which are brought to the class,
- Besides these, providing opportunities for students to meet real life problems by transforming a problem related to their school into social studies topic.

## References

- Adair, J. (2000). *Decision making and problem solving* (N. Kalaycı, Trans.). Ankara: Gazi Publishing.
- Aymen Peker, E., Apaydın, Z., & Taş, E., (2012). Understanding of heat insulation with argumentation: Case study with primary 6th grade students. *Dicle University Journal Institute of Social Science*, 4(8), 79-100.
- Basye, C., (2012). *Decision-making behaviors of pre service teachers as they plan for social studies in elementary classrooms*. (Doctor of Philosophy, Oregon State University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Butt, N., (2010). *Argument construction, argument evaluation, and decision-making: A content analysis of argumentation and debate textbooks*. (Doctor of Philosophy, Wayne State University, Michigan). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Büyüköztürk, Ş., (2011). *Data analysis handbook for social sciences*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cho, K. L., (2001). *The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving in an online collaborative group problem-solving environment*. (Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University The Graduate School College of Education, US). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Chowning, J. T., Griswold J. C., Kovarik, D. N., Collins, L. J., (2012). Fostering critical thinking, reasoning, and argumentation skills through bioethics education. *PLoS ONE*, 7(5). On 21 December 2013 <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0036791> the page is accessed.
- Çalışkan, H. (2015). An investigation into the organization levels of social studies teachers with regard to constructivist learning environments in terms of several variables, *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.
- Demirbağ, M. & Günel, M. (2014). Integrating argument-based science inquiry with modal representations: Impact on science achievement, argumentation, and writing skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 373-392.
- Doğan, Y. (2016). Hatıratlar (Anılar) ile sosyal bilgiler öğretimi. (Ed.: Halil Tokcan). *Sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri (211-235)*, Ankara:Pegem Akademi.
- Engle, S. H. (2003). Decision making: The heart of social studies instruction, *The Social Studies*, 94(1), 7-10.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J., (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933.
- Freeley, A. J.,& Steinberg, D. L., (2013). *Argumentation and debate, critical thinking for reasoned decision making*. Wadsworth Cengage Learning.
- Gutiérrez, S. B. (2015). Integrating socio-scientific issues to enhance the bioethical decision-making skills of high school students. *International Education Studies*, 8 (1), 142-151, doi:10.5539/ies.v8n1p142.
- Halverson, K. L., Siegel, M. A., & Freyermuth, S. K., (2009). Lenses for framing decisions: undergraduates' decision making about stem cell research. *International Journal of Science Education*, 31(9), 1249-1268.
- Hsu, Y. & Lin, S. (2017). Prompting students to make socioscientific decisions: embedding metacognitive guidance in an e-learning environment. *International Journal of Science Education*, 39(7), 964-979, DOI: 10.1080/09500693.2017.1312036.
- Jimenez-Aleixandre, M., (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management, *International Journal of Science Education*, 24(11), 1171-1190.
- Kaya, O. N., (2005). *The effect of teaching based on argumentation theory on the achievement of the students related to the particulate nature of matter and conception of the nature of science*.

- (Doctor of Philosophy, Gazi University Institute of Education Sciences, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> the page is accessed.
- Khishfe, R., (2012). Nature of Science and Decision-Making. *International Journal of Science Education*, 34(1), 67-100.
- Kim, M., Anthony, R., & Blades, D., (2014). Decision making through dialogue: a case study of analyzing pre-service teachers' argumentation on socio scientific issues. *Research Science Education*, 44, 903–926.
- Kneeland, S. (2001). *Problem solving* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi Publishing.
- Kolsto, S. D., (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(1)4, 1689-1716.
- Lee, Y. C., (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(4), 170-177.
- Maloney, J., (2007): Children's roles and use of evidence in science: an analysis of decision-making in small groups. *British Educational Research Journal*, 33(3), 371-401.
- Meyer, H. (2018). Teachers' thoughts on student decision making during engineering design lessons. *Education Sciences*, 8 (9), 2-11. doi:10.3390/educsci8010009.
- Milkman, K. L., Chugh, D. & Bazerman, M. H. (2009). How can we decision making be improved?. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4). 379–383.
- National Ministry of Education, (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). 16 Marc 2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> the page is accessed.
- Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation Vee diagrams (AVDs) for promoting argument counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549- 565.
- Özcan, R., Aktamış, H. & Hiğde, E. (2018). Computational thinking and integrative education (STEAM) in science education, *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-106.
- Pacific Policy Research Center. (2010). *21st Century Skills for Students and Teachers*. Honolulu: Kamehameha Schools, Research & Evaluation Division.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G., (2000). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Sevgi, Y., & Şahin, F. (2017). The effects of discussion the socio-scientific subject in the newspaper based on argumentation 7th grades students' critical thinking, *Journal of Human Sciences*, 14(1), 156-170. doi:10.14687/jhs.v14i1.4289.
- Siegel, M. A., (1999). *Teaching science for public understanding: developing decision-making abilities*. (Doctor of Philosophy, University of California Science and Mathematics Education, Berkeley).
- Stab, C & Gurevych, I. (2017). Parsing argumentation structures in persuasive essays. *Computational Linguistics*, 43 (3), 619-659.
- Steele, K., Regan, H. M., Colyvan, M., & Burgman, M. A., (2007). Right decisions or happy decision-makers?. *Social Epistemology: A Journal of Knowledge, Culture and Policy*, 21(4), 349-368.
- Tonus, F., (2012). *Effect of the argumantation-based teaching to critical thinking and decision making skills on primary students*. (Master Thesis, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Toulmin, S. E., (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press. University of Massachusetts Dartmouth, Decision-making process. On February 02, 2015 the page is accessed.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Karar verme, pek çok seçenek arasından düşüncemize veya eylemimize uygun olanı seçme sürecidir (Khishfe, 2012). Karar vermeyi sosyal bilgiler öğretiminin kalbi şeklinde ifade eden Engle (2003) sosyal bilgilerin en temel işlevinin iyi vatandaş yetiştirmek olduğunu ve iyi bir vatandaşın en temel göstergesinin ise toplumsal konularda iyi/kaliteli karar vermek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca karar vermenin gerçekler ve kurallar bilgisinden daha fazlasını gerektirdiğini; iki kollu bir terazinin kolları arasındaki gibi bir dengeyi ve kişinin sahip olduğu bilgi ve değerlerin bir sentezini gerektirdiğini ifade etmiştir. Bireyin geçmişten gelen inanç ve tutumlara sahip olduğunu, karar verirken inanç ve tutumlarını gerçeklere ve değerlere karşı test etme fırsatına sahip olduğunu ifade etmiştir. Karar verme becerisinin sosyal bilgiler öğretimi tarafından organize edilmesi gereken bir yapı olduğunu iddia etmiştir.

Doğru kararlar verebilmek için karar verme sürecini doğru yönetmek gerekir (Butt, 2010). Karar verme sürecini doğru yönetebilmek için bireyler etkili karar verme yöntemlerini bilmek zorundadır. Özgür bir toplum bu şekilde yapılandırılmıştır ve kararlarına tartışarak ulaşır. Karar verme sürecinde bireyler farklı yöntemler deneyebilirler. Beyin fırtınası, grup tartışması veya argümantasyon bu yöntemlerden bazılarıdır. Bireyler genellikle önemli kararları alırken tartışma yöntemine başvururlar. Doğru kararlar alabilmek için bireylerin bilimsel tartışma yollarını bilmeleri gerekmektedir (Aymen Peker, Apaydın ve Taş, 2012).

Bilimsel tartışmanın doğasına en uygun yöntemlerden biri olan argümantasyon karar verme sürecinde kullanılacak etkili yöntemler arasındadır. Yapılan çalışmalar argümantasyon yönteminin karar verme sürecinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Siegel, 1999; Cho, 2001; Nussbaum, 2008; Tonus, 2012; Gutierrez, 2015).

Karar verme becerisinin sosyal bilgiler dersi açısından oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu becerinin öğretiminde öğrencilerin bilimsel tartışmalar yapabilecekleri, alternatifleri değerlendirilecekleri, alacakları kararın olumlu ve olumsuz yönünü fark edebilecekleri yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Eğitimde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan ve bir çeşit yapılandırılmış tartışma tekniği olan argümantasyonun, karar verme becerisinin öğretiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle hazırlanan bu çalışmanın amacı argümantasyon temelli yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

### Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma türlerinden eylem araştırması ile yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ili merkez ilçede 2013-2014 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine devam etmekte olan 15'i erkek, 18'i kız olmak üzere toplam 33 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken öğretim programı, okul idaresi, okula erişilebilirlik ve çalışmanın yürütüleceği öğrencilerde aranan özellikler ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencileri ikileme düşürecek senaryoların yer aldığı etkinlikler tasarlanmıştır. Ayrıca her etkinlikte öğrencilerin bir karar vermelerini gerektirecek durumlar oluşturulmuştur. Etkinlikler çalışma yaprakları şeklinde düzenlenmiştir. Her çalışma yaprağı farklı bir kazanım için tasarlanmış, bazıları gerçek hayat haberlerinden

alınırken, bazıları kurgusal bir yapıya sahip bir şekilde geliştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizi iki aşamada gerçekleşmiştir. Problem durumuna bağlı olarak öncelikle öğrencilerin üretmiş oldukları argüman düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için öncelikle öğrencilerin çalışma yapraklarında yazmış oldukları argümanlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve her çalışma yaprağı üç farklı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin argüman düzeyini belirlemek için Erduran, Simon ve Osborne (2004)'un Toulmin Argümantasyon Modeli (TAM)'nden yola çıkarak hazırlamış oldukları argüman değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinin ikinci kısmında çalışma yaprakları tekrar incelenerek öğrencilerin argüman üretirken aynı zamanda karar verme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin karar verme becerilerini belirlemek için araştırmacı tarafından "Karar Verme Becerisi Değerlendirme Rubriği" geliştirilmiştir. Bunun için ilk olarak öğrencilerin karar verme becerisini kullanırken izlemeleri gereken basamakları belirlemek için alanyazın taraması yapılmış ve karar verme basamakları tespit edilmiştir. Belirlenen basamaklar arasından bu çalışmanın içeriğine uygun olarak MEB (2005) Sosyal Bilgiler 7. Sınıf öğretim programında yer alan karar verme basamakları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bu işlemlerden sonra öğrencilerin her iki rubrikten aldıkları toplam puanlar arasındaki korelasyon (ilişki düzeyi) analiz edilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çalışma sonucunda öğrencilerin her iki rubrikten aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Kaliteli argüman üreten öğrencilerin karar verme becerilerinin daha yüksek, kalitesiz veya daha az kaliteli argüman üreten öğrencilerin karar verme becerilerinin ise daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ile ilgili alanyazında yapılmış argümantasyon yönteminin kullanıldığı sınıflarda argümantasyon yönteminin öğrencilerin karar verme becerilerini olumlu etkilediği ve geliştirdiği, aynı zamanda öğrencilerin oluşturdukları argüman düzeyleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğu şeklinde desteklenmektedir.

Siegel (1999) öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için bilimsel kanıtlar kullanarak argümantasyon sürecine uygun yürütmüş olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin argümantasyon anlayışları ile karar verme becerileri arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kolsto (2006) öğrencilerin tartışmalı sosyobilimsel konularda muhakeme becerilerini belirlemeyi amaçladığı çalışma sonucunda öğretim modellerinin öğrencilerin karar verme durumlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Argümantasyon yöntemi ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin kararlarının sınıfta yapılan argümantatif tartışmalardan etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Lee (2007) öğrencilerin sosyobilimsel konularda öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, sınıf içi tartışmalar yapılarak öğrencilerden argümanlar üretmeleri istenmiştir. Öğrenci argümanlarının incelenmesi sonucu, öğrencilerin yapılan tartışmalardan ve sunulan argümanlardan etkilendikleri ve karar verme becerilerinin geliştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Khishfe (2012) argümantasyon yöntemi ile yürüttüğü fen dersinde bilimin doğasının öğretimi ile öğrencilerin karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin argüman kaliteleri ile karar verme becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Kim, Anthony ve Blades (2014) öğretmen adaylarının argümantasyon süreci ile yürütülen sosyobilimsel konularda karar verme durumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışma sonucunda argümantasyon sürecinin öğretmen

adaylarının verdikleri kararları etkilediğini belirtmiştir. Maloney (2007) öğrencilerin vermiş oldukları kararlarda ve oluşturdukları argümanlarda üstlenmiş oldukları rolün etkisi olduğunu, role uygun kararlar verdikleri ve bunu destekleyecek nitelikte kanıtlar kullandıkları belirlenmiştir. Tonus (2012) argümantasyon yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmayı ekonomik düzeyi farklı iki çalışma grubu ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda ekonomik düzeyi yüksek olan grupta yer alan öğrencilerin argüman kalitelerinin geliştiği ve argümantasyon yönteminin ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin karar verme becerilerini daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Gutierrez, (2015) sosyobilimsel konular ile ilgili öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek amacı ile yürütmüş olduğu çalışma sonucunda, argümantasyon ve tartışma tekniklerinin kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin biyoetik karar verme becerilerinin geliştiğini ortaya çıkarmıştır. Bu alt probleme ait sonuçlar ve bu sonuçları destekleyen alan yazındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde argümantasyon sürecinin öğrencilerin karar verme becerilerini etkilediği ve öğrencilerin oluşturduğu argüman düzeyi veya kalitesi ile karar verme becerisi arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir.



## Ortaokul Öğrencilerinin Takım Çalışması ve Karar Verme Eğilimlerinin İncelenmesi

### Investigation of Middle School Students' Teamwork and Decision Making Inclinations

İsa DEVECİ\*

• Geliş Tarihi: 10.02.2019 • Kabul Tarihi: 11.03.2019 • Yayın Tarihi: 21.06.2019

#### Öz

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bunun yanında takım çalışması ile karar verme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmaya kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile üç ortaokuldan seçilen 522 öğrenci katılmıştır. Veriler demografik bilgilerin yer aldığı demografik bilgi formu, "Grup Çalışması Ölçeği" ve "Karar Verme Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde üç yol MANCOVA, ANCOVA, basit doğrusal regresyon analizi ve basit korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak karar verme eğilimleri incelendiğinde; cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, sınıf düzeyi açısından yedinci sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerinden, akademik başarı açısından not ortalaması yüksek olan öğrencilerin not ortalaması düşük olan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde karar verme eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Takım çalışması eğilimleri incelendiğinde; cinsiyet açısından anlamlı farklılığın olmadığı, sınıf düzeyi açısından ise beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden, akademik başarı açısından not ortalaması yüksek olan öğrencilerin not ortalaması düşük olan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde takım çalışması eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu, bunun yanında öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin, karar verme eğilimlerini % 4 oranında anlamlı derecede yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Takım çalışması, karar verme, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı

#### Atıf:

Deveci, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 311-330. doi: 10.9779/pauefd.525059

\* Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., ORCID: 0000-0003-0191-1212, deveciisa@gmail.com



**Abstract**

The aim of this research is to investigate the students' teamwork and decision making inclinations in terms of gender, grade level and academic success, as well as to determine the relationship between teamwork and decision making inclinations. The sample of this research is composed of 522 5th-8th grade middle school students. The "Student Attitudes Towards Group Environments Scale" and the "Decision Making Scale" were used as data collection tools. Three-way MANCOVA, ANCOVA, simple linear regression and simple correlation analysis were used to analyze the data. Finally, according to decision-making inclinations, it was determined that female students were more positive than male, seventh grade students were more positive than fifth grade students, and students with higher GPAs were more positive than those with lower GPAs. In terms of students' teamwork inclinations, it was determined that there is no significant difference in terms of gender, fifth and sixth grade students were more positive than eighth grade students, and students with a high average GPA were more positive than those with lower GPAs. On the other hand, there was a low positive relationship between students' teamwork and their decision making inclinations. In addition, it was determined that the students' teamwork inclinations significantly predicted their decision-making inclinations by 4 %.

**Keywords:** Teamwork, decision making, gender, grade level, academic success

**Cited:**

Deveci, İ. (2019). Investigation of middle school students' teamwork and decision making inclinations. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 311-330. doi: 10.9779/pauefd.525059

## Giriş

Son yıllarda, öğrencilere 21. yüzyıl yetkinliklerinin kazandırılmasına ilişkin vurgu artmaktadır. 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında takım çalışması ve karar verme kavramlarının sıkça telaffuz edildiği görülmektedir. Araştırma Konseyi'nde 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında bilişsel yeterlikler arasında karar vermeye ve kişilerarası yeterlikler arasında ise takım çalışmasına vurgu yapılması dikkat çekmektedir (National Research Council, 2012). Diğer taraftan, Department of Education (2003) tarafından hazırlanan dökümanda 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında etkili iletişim teması altında takım çalışmasına yer verirken, bilimsel okuryazarlık kategorisinde öğrencilerin karar alma eğilimlerinin önemine dikkat çekildiği görülmüştür. Türkiye'de ise Fen bilimleri dersi öğretim programları açısından yaşam beceriler arasında karar verme ve takım çalışması kavramlarına yer verilmesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; MEB, 2017; MEB; 2018a), diğer taraftan 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kişisel gelişim temasında karar verme ve sosyal gelişime vurgu yapılması (MEB, 2018b), 2018 yılı Beden Eğitimi Ve Spor Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kararları arkadaşları ile birlikte alması, grup veya takım ile çözüm üretmelerini sağlamaya yönelik kazanıma yer verilmesi dikkat çekmektedir (MEB, 2018c). Bu gelişmeler ortaokul düzeyindeki öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimlerini geliştirmenin önemli olduğunu göstermektedir.

Takım çalışması ve karar verme ile ilgili olarak literatürde bu kavramların beceri, yetenek ve eğilim gibi farklı şekillerde kullanıldığı görülmüştür. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde beceri (skill), bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir kimsenin bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi şeklinde tanımlanırken, eğilim (inclination) bir nesneye, bir varlığa karşı duyulan duyguların belirlediği tutum; duyguların etkisiyle belli bir ereğe girişme isteği olarak ifade edilmiştir, bunun yanında yetenek (ability) ise herhangi bir şeyi öğrenmek, bir işi yapmak ve tamamlamak ya da bir duruma başarıyla uymak konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç şeklinde ifade edilmiştir (www.tdk.gov.tr). Mevcut araştırma kapsamında bahsi geçen takım çalışması ve karar verme değişkenleri ile ilgili olarak somut uygulamalara ilişkin incelemenin yapılmaması ve gözleme bağlı süreçlere yer verilmemesinden dolayı beceri ve yetenek kavramının uygun olmadığına karar verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçlarının yapısı ve yer verilen ifadelerin daha çok tutum gibi duygusal durumlara yönelik olması ve bu değişkenlere yönelik tercihlerin alınmasından dolayı takım çalışması ve karar verme kavramlarına yönelik "eğilim" ifadesinin daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla metin boyunca takım çalışması ve karar verme için "eğilim" kavramı kullanılmıştır.

## Karar Verme Eğilimi

Karar verme, hangi eylemin gerçekleştirileceğine karar vermekle ilgili olup, genellikle seçenekler arasında seçim yapılmasını gerektirir (Adair, 2007). Karar verme sürecindeki klasik yaklaşım adımları Adair (2007) göre; amaç belirleme, bilgi toplama, uygun seçenekler üretme, karar vermek, uygulama ve değerlendirme şeklinde sıralanmıştır. Bu adımları takip ederek bireylerin gerek okul ortamında gerekse günlük hayatta kendi başlarına karar alma eğilimi kazanmalarının amaçlandığı söylenebilir. Nitekim tüm insanları ilgilendiren karar verme, sadece iş yaşamında değil günlük hayatta da kritik öneme sahip olduğuna dikkat çekilmektedir (Rojas,

Alis ve Londono, 2013). Bu anlamda öğrencilerin erken yaşlarda karar verme eğiliminin fazla olması gelecek yaşantılarında, daha kararlı bireyler konumuna gelmeleri açısından önemli görülebilir.

İlgili literatürde ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğrencilerin karar verme eğilimlerinin geliştirilebileceğine yönelik deneysel çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar arasında en dikkat çeken okul öncesi düzeyinde yürütülen bir araştırma olmuştur. Pekdoğan ve Ulutaş (2018) araştırmalarında okul öncesi karar verme eğitim programının, çocukların karar verme eğilimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pekdoğan ve Ulutaş (2018)'in ulaştığı sonuçlar deneysel müdahale ile öğrencilerin karar verme eğilimlerinin erken yaşlarda geliştirilebileceğine işaret etmiştir. Nitekim literatürde ortaokul düzeyinde olumlu sonuçların elde edildiği çok sayıda deneysel çalışma sonuçları görmek mümkündür (Gutiérrez ve García-López, 2012; Talashoğlu ve Şahin, 2018; Tetik, 2013). Örneğin; Talashoğlu ve Şahin (2018) deneysel çalışmalarında grafik etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme eğilimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tetik (2013) ise araştırmasında probleme dayalı öğrenmenin dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme eğilimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gutiérrez ve García-López (2012) ise oyun temelli etkinliklerin altıncı sınıf öğrencilerinin karar verme eğilimi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında, oyun sonrasında engellerle karşılaşma ve teknik tercihler yapmaları konusunda olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Diğer taraftan farklı olarak, Köseoğlu (2014) araştırmasında dördüncü sınıf düzeyinde, drama etkinlikleri ile işlenen derslerin öğrencilerin karar verme eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını belirlemiştir. Aslında bu deneysel çalışmalar öğrencilerin karar verme eğilimlerinin hangi yöntem ya da tekniklerle geliştirilebileceğine yönelik ip uçları vermektedir. Bunların yanında yürütülen bu deneysel çalışmalar ortaokul düzeyindeki öğrencilerin karar verme eğilimlerinin geliştirilebilmesinin mümkün olduğuna kanıt niteliği taşımaktadır.

Karar verme eğilimleri ile ilgili tarama çalışmalarında, dördüncü sınıf (Tekin ve Ulaş, 2016) ve sekizinci sınıf öğrencilerinin (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Gülbahçe ve Kartol, 2014) karar verme eğilimlerini incelemeye yönelik araştırmalara rastlandığı görülmüştür. Örneğin; Tekin ve Ulaş (2016) araştırmasında dördüncü sınıfta ki kız öğrencilerin bağımsız karar verme eğilimlerinin erkeklere göre daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Bunun yanında Tekin ve Ulaş (2016) özel okula giden öğrencilerin, devlet okullarına giden öğrencilere göre, karar verme sürecinde çevresindeki kişilerin fikirlerine önem verme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Diğer taraftan sekizinci sınıf öğrencilerinin karar verme stratejileri incelenmiş ve sonuçta erkeklerde sorumluluktan kaçma eğiliminin daha fazla olduğu (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Gülbahçe ve Kartol, 2014) ve erkek öğrencilerin aynı zamanda umursamazlıklarının da kız öğrencilerden daha fazla olduğu (Bacanlı ve Sürücü, 2006) belirlenmiştir. Ocak ve Yurtseven (2016) araştırmasında ise yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin karar verme stilleri ile sınav kaygıları arasında ilişkiyi incelemiş ve bu ilişkinin olumlu yönde orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Tarama çalışmalarına dikkat edildiğinde ortaokul öğrencilerinin (5-8. sınıf) sınıf düzeyine bağlı olarak karar verme eğilimlerinin farklılık gösterip göstermeme durumlarını belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Böyle bir araştırmanın yürütülmesi ile ortaokulda verilen eğitimin öğrencilerin takım çalışması eğilimlerine nasıl yansıdığına ilişkin fikir sahibi olmak mümkün olabilir. Bunun yanında ele alınmayan akademik başarı değişkeni açısından da öğrencilerin karar verme eğilimlerinin nasıl bir farklılık

göstereceği incelenmesi gereken bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak cinsiyet açısından yürütülen araştırmalar olmasına rağmen, bu araştırmaların da sadece belirli sınıf düzeylerinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Gülbahçe ve Kartol, 2014). Bu anlamda 5-8. sınıf öğrencilerinin tamamının araştırmaya dahil edilerek öğrencilerin karar verme eğilimlerinin cinsiyet açısından genel durumuna bakılmasının daha isabetli sonuçlar vereceği söylenebilir.

### **Takım Çalışması Eğilimi**

Eğitim literatüründe takım çalışmasına ekip, komite, küme, grup gibi farklı anlamlar yüklenmektedir (Kocabaş ve Gökbaş, 2003). Bu anlamda takım çalışmasına yönelik farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Mackall (2004)'e göre takım çalışması, bir grup insanın birlikte çalışmak ve ortak bir amacı başarmak için kaynaklarını ve becerilerini bir araya getirmesi süreci olarak görülmektedir. Diğer taraftan Viscuso (2015)'e göre ise takım çalışması ortak bir vizyonu gerçekleştirmeye yönelik grup çalışması yeteneği olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin grup çalışmasına yönelik tutumlarındaki değişim onların takım çalışması eğilimleri hakkında bilgi vermesi açısından önemli görülebilir. Bu anlamda takım çalışmasına dayalı öğrenme 5-7 kişilik öğrenci grupları ile gerçekleştirilen aktif bir öğretim stratejisi olarak ifade edilmektedir (Altıntaş ve Alimoğlu, 2016).

İlgili literatürde doğrudan ortaokul öğrencilerine yönelik takım çalışması ile ilgili araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu konuda Deveci (2018) ortaokul öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini incelediği araştırmasında, girişimcilik eğilimi alt faktörlerinden biri olan takım çalışması eğilimlerini de incelemiştir. Deveci (2018) araştırması sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin takım çalışması eğilimlerinin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Deveci, 2018). Bu araştırma sonucunda öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin kapsamlı olarak ele alınması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmada doğrudan takım çalışması eğilimlerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı ile ulaşılabilecek sonuçların önceki araştırma bulguları ile kıyaslanması açısından önemli olduğu söylenebilir. Diğer taraftan takım çalışması ile ilgili araştırmaların daha çok yöneticiler, öğretmenler ve 14-18 yaş sporcu gençler üzerinde yürütüldüğü görülebilir (Ergün ve Eyisoy, 2018; Kocabaş ve Gökbaş, 2003; Tofur ve Balıkçı, 2018). Yürütülen bazı araştırmalarda büyük yaş gruplarında dahi henüz etkili takım çalışması yapılmadığı görülmektedir. Örneğin; okullarda öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine bağlı olarak takım çalışmasının yerini bireyselliğin almasıyla olumsuz okul ikliminin ortaya çıktığına dikkat çekilmiştir (Tofur ve Balıkçı, 2018). Diğer taraftan, Ayanoglu ve Hamedoglu (2013) ilkökul öğretmenlerinin takım algısını incelediği araştırması sonucunda, öğretmenlerin takım çalışması yapmadıkları, bayan öğretmenlerin takım algılarının bay öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Aslında öğretmenlerin henüz takım çalışmasına yatkın olmadıklarına ilişkin bulgular göz önüne alındığında (Ayanoglu ve Hamedoglu, 2013; Tofur ve Balıkçı, 2018), ortaokul düzeyindeki öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre nasıl bir farklılık göstereceği merak konusudur.

Takım çalışması ile ilgili literatürde daha çok uygulamalı araştırmalarda gerçekleştirilen grup ya da takım çalışmalarına ilişkin olumlu ve olumsuz sonuçlar görmek mümkündür. Örneğin; Aksoy ve Doymuş (2011) altıncı sınıf düzeyinde grup çalışması ya da takım çalışması yapılarak gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkısı

olduğunu belirtmiştir. Ek olarak, uygulamalı araştırmalarda altıncı sınıf öğrencilerinin grup çalışması yapmanın faydalı olduğuna yönelik görüş belirttiklerine dikkat çekilmiştir (Gülen ve Yaman, 2018). Diğer taraftan işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı gerçekleştirilen uygulama sonucunda, grup çalışması ile ilgili olarak yedinci sınıf öğrencilerinin grup arkadaşlarıyla sorunlar yaşadıkları, grup üyelerinin yeterli çaba göstermediğine yönelik olumsuz görüşler belirttikleri ortaya çıkmıştır (Bilgin ve Gelici, 2011). Bunların yanında altıncı sınıf öğrencilerinin işbirlikli öğrenme süreçlerinde diğer grup üyeleri tarafından dışlanmak ya da başarısız grup üyeleriyle karşılaşmaktan endişe duydukları belirtilmiştir (Altun, 2017). Aslında ortaokul düzeyinde grup çalışması ve takım çalışması süreçlerine gerek yönetsel açıdan (işbirlikli öğrenme) gerekse etkinliklerin yapılış şekli itibarıyla sürekli olarak başvurulmaktadır. Bu kadar sık başvurulmuş takım çalışması süreçleri açısından öğrencilerin bu süreçlere ilişkin eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından nasıl bir farklılık göstereceğinin belirlenmesi gerektiği söylenebilir.

### **Takım Çalışması ve Karar Verme Eğilimi**

Literatürde işbirlikli grup çalışmalarının akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan çalışma olduğu gibi (Slavin, Hurley ve Chamberlain, 2003), sorumluluğun öğrencide olduğu durumlarda, bireysel çalışma yapan öğrencilerin grup çalışması yapan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını (Arslan, Taşkın ve Kirman-Bilgin, 2015) ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Bu anlamda takım çalışması temel alınarak gerçekleştirilen süreçlerde ortaya çıkacak olumsuzlukların belirlenmesi ve incelenmesi, takım çalışmalarının daha nitelikli yürütülmesinin önünü açabilir. Takım çalışması sürecinde amaçlardan biri de öğrencilerin ortak bir karara varmasıdır (Lawrence-Brown ve Muschaweck, 2004). Böylelikle işbirlikli grup çalışmalarında öğrenciler problemleri çözmek için ortak bir karar verme sürecine dahil olmaktadır (Hobbs ve Westling, 1998). Güneş ve Asan (2005) grup çalışması sürecinde grup üyelerinin birbirlerini olumsuz etkileyebileceğine de dikkat çekmektedir. Bu olumsuz durumlardan birinin de karar verme süreci olduğu söylenebilir. Bu anlamda tam olarak takım çalışması ruhunun yer almadığı grup çalışmalarında karar alma süreçlerinin verimsiz olacağına dikkat çekilmektedir (Stacey, 2009). Dolayısıyla grup çalışması sürecinde öğrencilerin en fazla zorlandıkları boyutlardan birinin de “karar verme” süreci olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler karar vermekte zorlandıkları gibi ortak karar verme noktasında da zorluk yaşayarak grupları adına karar verici öğretmen ya da dış faktörlere başvurmayı tercih etmektedir. Bu anlamda Galton ve Williamson (1992) grup çalışmaları yürütülürken, grup kararlarının alındığı süreçlerde öğretmene olan bağımlılığın azaltılması gerektiğini vurgulamaktadır. Aslında bu durum takım çalışması etkinliklerinin iyi planlanmadığında olumsuz sonuçlar doğurabileceğine işaret etmektedir. Buradan yola çıkarak; öğrencilerin takım çalışması eğilimleri ile karar verme eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusu gün yüzüne çıkmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin takım çalışması eğilimi ile karar verme eğilimi arasındaki ilişkinin yönü, düzeyi ve bu iki değişkenin bir birini yordama durumunun incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, bunun yanında takım çalışması ile karar verme eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri aşağıda gibi oluşturulmuştur.

-Öğrencilerin takım çalışması eğilimleri akademik başarı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Öğrencilerin karar verme eğilimleri akademik başarı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

-Öğrencilerin takım çalışması eğilimleri ile karar verme eğilimleri arasındaki korelasyonel ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

-Öğrencilerin takım çalışması eğilimleri, karar verme eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## Yöntem

Deneysel olmayan nicel yaklaşımların tercih edildiği bu araştırmada; nedensel-karşılaştırmalı (causal-comparative research) ve korelasyonel araştırma (correlational research) tasarımları kullanılmıştır. Nedensel-karşılaştırmalı araştırmalarda, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde bir değişime neden olup olmadığını görmek için grupları karşılaştırma durumu söz konusudur (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Bu araştırmada nedensel-karşılaştırmalı araştırma tasarımı sayesinde bağımsız değişkenler olan cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının; bağımlı değişkenler olan karar verme ve takım çalışması eğilimleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Diğer taraftan korelasyonel araştırmalarda, korelasyon katsayısına bağlı ilişkisel tasarımlar (relationship studies) ve bağımlı değişken üzerindeki değişimi yordayan bağımsız değişkenleri keşfetmeye yönelik tahmin çalışmaları (prediction studies) kullanılmaktadır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü incelemek için ilişkisel tasarımdan, bunun yanında karar verme eğiliminin takım çalışması eğilimini yordama durumunu incelemek için tahmin çalışması tasarımından yararlanılmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırma verileri 2018 yılı içerisinde Kahramanmaraş İli'nde elde edilmiştir. Üç ortaokulda öğrenim gören, A kodlu ortaokuldan 169 öğrenci, B kodlu ortaokuldan 165, ve C kodlu ortaokuldan 188 öğrenci olmak üzere toplam 522 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Bu araştırmada zaman sınırlılığı ve uzaklık sorunu nedeniyle verilerin araştırmacının kontrolünde toplanmasını mümkün kılmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Araştırmada örneklemin yeterli olup olmadığına ilişkin olarak, evren 5.000 veya daha fazla sayıda ise 350 ile 500 kişilik örneklem sayısının yeterli olduğu belirtilmiştir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Bu araştırmaya dahil edilen 5-8. sınıf ortaokul öğrencilerinin Kahramanmaraş ilindeki sayısının 5.000 fazla olması, örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Tablo 1'de örnekleme ait bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1. Örneklem Ait Bilgiler**

Kategoriler	Alt Kategoriler	N	Toplam
Cinsiyet	Kız	254	522
	Erkek	268	
Sınıf Düzeyi	Beşinci sınıf	145	522
	Altıncı sınıf	125	
	Yedinci sınıf	123	

	Sekizinci sınıf	129	
	0-69 puan aralığı	116	
Akademik Başarı Ortalaması	70 -84 puan aralığı	153	522
	85 ve üzeri puan aralığı	253	

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler karar verme ölçeği ve grup çalışması ölçeğinden yararlanılarak elde edilmiştir.

#### *Karar Verme Ölçeği*

Bu ölçme aracı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik karar verme eğilimlerini ölçmek amacıyla Karakaş (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracında yedi olumsuz (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 16. maddeler) ve diğerleri olumlu olmak üzere 17 madde bulunmaktadır. Ölçme aracında yer alan maddeler 4-1 arasında her zamandan hiçbir zamanada doğru derecelendirilmiştir. Ölçme aracında yer alan faktörler ve Cronbach alpha katsayıları; bağımsız karar verme ( $\alpha=.47$ ), bağımlı karar verme ( $\alpha=.65$ ), yeteneklerine göre karar verme ( $\alpha=.48$ ) ve isteklerini göz önüne alarak karar verme ( $\alpha=.55$ ) şeklindedir. Araştırmada ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alpha değeri belirtilmeyip, faktör düzeyindeki Cronbach alpha katsayılarının düşük olduğu söylenebilir. Bu anlamda Tayran ve Ulupınar (2011) belirttiği gibi çok faktörlü ölçeklerde faktörlerde yer alan madde sayılarının az olması Cronbach alfa değerlerinin daha düşük değerler almasına yol açmış olabilir. Diğer taraftan bu ölçme aracının farklı araştırmalarda da kullanılması ölçeğin kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir (Çakmakçı, 2009; Köseoğlu, 2014; Tekin ve Ulaş, 2016). Örneğin; Çakmakçı (2009) bu ölçme aracını kullandığı araştırmasında güvenilirliği .65 ve Köseoğlu (2014) ise araştırmasında .70 olarak bulmuştur. Mevcut araştırmada ise ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .45 olarak bulunmuştur.

#### *Grup Çalışması Ölçeği*

Bu ölçme aracı ortaokul öğrencilerinin grup çalışmasına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla Yılmaz, Baydaş ve Kokoç (2017) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeden oluşan ölçme aracında, maddelerden beşinin olumsuz (16, 17, 18, 19 ve 20. maddeler) diğerlerinin ise olumlu maddeler olduğu görülmüştür. Ölçme aracında yer alan maddelere ilişkin seçenekler 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçme aracında yer alan faktörler ve güvenilirlik katsayılarının; bireysel katkı ve kazanım ( $\alpha=.75$ ), ürün ve sürecin kalitesi ( $\alpha=.76$ ), grup içi etkileşim ( $\alpha=.70$ ) ve grup içi çatışması ( $\alpha=.63$ ) olduğu görülmüştür. Bu anlamda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmada ise ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

### Uygulama Süreci

Verilerin elde edildiği süreçte öncelikle ölçekler çoğaltılmış ve ardından üç farklı ortaokulda uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere gönüllü olarak doldurmaları gerektiği, doldurmak istemeyenlere hiçbir yaptırım uygulanmayacağı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ölçek formları üzerinde öğrencilerin kimliğini açığa çıkaracak herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Uygulamalar ders süresini aksatmayacak şekilde ders öğretmenleri ve

araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ölçeklere ortalama 20 dk süre ayırmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edildiği süreçte ilk olarak her bir öğrencinin ölçek maddelerine ilişkin verdiği yanıtlar istatistiksel paket programına aktarılmıştır. Daha sonra yanlış veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. İstatistik paket programına yanlış girildiği tespit edilen 10 ölçek verileri, ölçek formu ile karşılaştırılarak düzeltilmiştir. Ardından kayıp değerler incelenmiş ve kayıp değerlerin %5 altında olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada kayıp veriler yerine yaklaşık değer atamada gelişmiş yöntemlerden biri olarak (Çüm ve Gelbal, 2015), eksik değerleri olmayan yeni bir veri kümesi oluşturmaya yönelik (Acock, 2005) beklenti maximizasyonu ile değer ataması gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri, öğrencilerin cinsiyeti (kız / erkek), sınıf düzeyi (beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) ve akademik başarıdan (0-69, 70-84, 85-100 not ortalaması) oluşmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise karar verme ve takım çalışması eğilimlerinden oluşmaktadır. Bu şekilde üç bağımsız değişken ve iki bağımlı değişkenin aynı anda analize dahil edilmesini sağlayan üç yol MANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Aslında bu çalışmada her bir bağımlı değişken için bağımsız değişkenlere göre farklılıkları ayrı ayrı ANCOVA analizi ile gerçekleştirmekte mümkündür. Ancak bu yol ayrı ayrı yürütülen analiz işlemlerindeki % 5'lik hata payının artmasına ve Tip 1 hata'ya yol açmaktadır. Bu hataya yol açmamak için üç yol MANCOVA ile bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aynı anda analize edilmesi sağlanmıştır (Cronk, 2008; Pallant, 2007). İki'den fazla bağımsız değişken kategorilerinde görülen istatistiksel anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu incelemek için Post Hoc testlerinde yer alan Tukey testi ile incelenmiştir (Page, Braver ve MacKinnon, 2003). Daha sonra korelasyon analizinden yararlanılarak takım çalışması ve karar verme eğilimleri arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü ikili (basit) korelasyona bağlı Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Son olarak, basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılarak bağımsız değişken olarak ele alınan takım çalışması eğilimlerinin bağımlı değişken olarak ele alınan karar verme eğilimlerini yordama durumu incelenmiştir.

MANOVA analizi gerçekleştirilmeden önce bu analizin varsayımları karşılanmıştır. Pallant (2007)'e göre MANOVA analizi varsayımları örneklem büyüklüğü, normal dağılım, uç değerler, doğrusallık (Linearity), çoklu bağlantılılık ve tekliklik (Multicollinearity and singularity) ve son olarak varyansların homojenliği (Homogeneity of variance-covariance matrices) şeklindedir. Bu varsayımlara yönelik öncelikle örneklem büyüklüğü varsayımı incelenmiş ve mevcut çalışmada 522 kişiden oluşan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirlenmiştir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Daha sonra normal dağılım varsayımı incelenmiş ve karar verme değişkeni için basıklık (kurtosis) değeri -0.368, çarpıklık (skewness) değeri 0.008 bulunurken, takım çalışması değişkeni için basıklık değeri -0.113, çarpıklık değeri ise -0.194 bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.0$  arasında olması normal dağılım için yeterli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2016). Tek değişkenli uç değerler açısından, analiz işlemlerine geçmeden önce uç değerler incelenmiş ve uç değer olduğu belirlenen 15 veri seti analize dahil edilmemiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı için ise Mahalanobis uzaklığı incelenmiş ve Mahalanobis uzaklıklarının en küçük 1.25 ve en yüksek



6.29 değeri aldığı görülmüştür. Üç bağımsız değişken için Mahalanobis uzaklıklarının sınır değerinin 16.27 olduğu dikkate alındığında bu araştırma için çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Pallant, 2007). Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı hem serpilme grafiği (Scatter Plot) hem de değişkenler arasındaki korelasyon katsayısına bakılarak incelenmiştir. Gerek saçılma grafiği sonucu ( $R^2$  linear = 0.036) ve bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonun 0.19 olması ( $p < .05$ ) ve 0.90'dan küçük olması bu bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın (multi collinear) olmadığını göstermektedir (Pallant, 2007). MANOVA varsayımlarına ilişkin son olarak Levene testi ile karar verme ( $F=0.819$ ,  $p > .05$ ) ve takım çalışması ( $F=1.163$ ,  $p > .05$ ) değişkenlerine ilişkin varyansların homojen dağıldığı görülmüştür. Diğer taraftan Box's M testi sonucunda bağımlı değişkenlerin gözlenen kovaryans matrislerinin gruplar arasında eşit olduğu tespit edilmiştir ( $F=1.135$ ,  $p > .05$ ). Son olarak araştırmada istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 (% 95 güven aralığı) olarak belirlenmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Araştırma bulguları iki temel başlıkta sunulmuştur. Birinci temel başlıkta, öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre analiz bulguları birlikte sergilenmiştir. İkinci temel başlıkta, öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimleri arasındaki ilişki, son olarak ise öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin karar verme eğilimlerini yordama durumuna ilişkin bulgular sergilenmiştir.

### Öğrencilerin Takım Çalışması ve Karar Verme Eğilimlerinin Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ve Akademik Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmada takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre analiz bulgularında, öncelikle MANCOVA bulguları incelenmiştir. Tablo 2'de MANCOVA analizi sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir.

**Tablo 2. Bağımsız Değişkenler Açısından Bağımlı Değişkenlere İlişkin MANCOVA Bulguları**

Varyans Kaynağı	Wilks' lambda	F	Hipotez Serbestlik derecesi (df)	Hata Serbestlik derecesi(df)	P	Eta Kare
Cinsiyet	.960	10.612	2.000	514.000	.000*	.040
Sınıf Düzeyi	.943	5.129	6.000	1028.000	.000*	.029
Akademik başarı	.943	7.714	4.000	1028.000	.000*	.029

\* $p < .05$

MANCOVA sonuçlarına göre karar verme ve takım çalışması eğilimlerinin öğrencilerin cinsiyet açısından (Wilks' Lambda = .96,  $F = 10.61$ ,  $df = [2,514]$ ,  $p < .05$ ), sınıf düzeyi açısından (Wilks' Lambda = .94,  $F = 5.129$ ,  $df = [6,1028]$ ,  $p < .05$ ) ve akademik başarı açısından (Wilks' Lambda = .94,  $F = 7.714$ ,  $df = [4,1028]$ ,  $p < .05$ ) anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için, her bir bağımlı değişkene yönelik ANCOVA bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Bağımsız Değişkenler Açısından Her Bir Bağımlı Değişkene Yönelik ANCOVA Bulguları**

Kaynak	Bağımlı Değişkenler	Karelerin Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta-Kare
Cinsiyet	Karar verme	1.676	1	1.676	21.225	.000*	.040
	Takım çalışması	.201	1	.201	1.061	.303	.002
Sınıf Düzeyi	Karar verme	1.101	3	.367	4.647	.003*	.026
	Takım çalışması	2.395	3	.798	4.206	.006*	.024
Akademik Başarı	Karar verme	1.751	2	.876	11.091	.000*	.041
	Takım çalışması	2.381	2	1.191	6.272	.002*	.024

\*p&lt;.05

ANCOVA sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin karar verme eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenirken (F=21.225; p<.05), takım çalışması eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (F=1.061; p>.05). Sınıf düzeyi açısından bakıldığında öğrencilerin hem karar verme eğilimlerinin (F=4.647; p<.05) hem de takım çalışması eğilimlerinin (F=4.206; p<.05) sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin hem karar verme eğilimlerinin (F=11.091; p<.05) hem de takım çalışması eğilimlerinin (F=6.272; p<.05) akademik başarı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra istatistiksel olarak anlamlı farklılığın gözlemlendiği bağımsız değişken grupları incelenmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkeni açısından bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız değişken	Ort	Standart hata	P	95% güven aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
Karar verme	Erkek	2.854	.018	.000*	2.819	2.889
	Kız	2.968	.018		2.933	3.004
Takım Çalışması	Erkek	3.789	.028	.303	3.735	3.843
	Kız	3.829	.028		3.774	3.885

\*p&lt;.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi karar verme eğilimi açısından kız öğrencilerin puan ortalamalarının (2.96) erkek öğrencilerin puan ortalamalarından (2.85) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür (P<.05). Diğer taraftan takım çalışması eğilimi açısından kız öğrencilerin puan ortalamaları (3.82) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları (3.79) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir (p>.05).

Sınıf düzeyi açısından gözlenen istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikiden fazla grup için Post Hoc sonuçları incelenmiştir. Tablo 5'te sınıf düzeyi açısından Tukey testi sonuçları verilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre yedinci sınıf (2.95) öğrencilerinin karar verme eğilimi puan ortalamalarının beşinci sınıf (2.84) öğrencilerinin karar verme eğilimi puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (p<.05). Takım çalışması eğilimi açısından ise beşinci (3.86) ve altıncı (3.87) sınıf öğrencilerinin takım çalışması eğilimi puan ortalamalarının sekizinci sınıf (3.69) öğrencilerinin takım çalışması eğilimi puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (p<.05).

**Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre Tukey Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Sınıf Düzeyi (a)	Sınıf Düzeyi (b)	Ortalama Farkı (a-b)	Standart hata	P	95% güven aralığı	
						Alt sınır	Üst sınır
Karar Verme	Beşinci sınıf	Altıncı Sınıf	-.0628	.03430	.260	-.1512	.0256
		Yedinci Sınıf	-.1048*	.03445	.013*	-.1935	-.0160
		Sekizinci sınıf	-.0799	.03401	.089	-.1675	.0078
Takım Çalışması	Sekizinci sınıf	Beşinci sınıf	-.1800*	.05273	.004*	-.3159	-.0441
		Altıncı Sınıf	-.2128*	.05468	.001*	-.3538	-.0719
		Yedinci Sınıf	-.1123	.05491	.173	-.2538	.0292

\*p&lt;.05

Diğer taraftan akademik başarı açısından gözlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikiden fazla gruplar için Post Hoc sonuçları incelenmiştir. Tablo 6'da akademik başarı açısından Tukey testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6. Akademik Başarıya Göre Tukey Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişkenler	Akademik başarı (a)	Akademik başarı (b)	Ortalama Farkı (a-b)	Standart hata	P	95% güven aralığı	
						Alt sınır	Üst sınır
Karar Verme	85 ve üzeri	0-69	.1570*	.03151	.000*	.0830	.2311
		70 -84	.0849*	.02878	.009*	.0172	.1525
Takım Çalışması	0-69	70 -84	-.1989*	.05364	.001*	-.3250	-.0728
		85 ve üzeri	-.2001*	.04885	.000*	-.3149	-.0853

\*p&lt;.05

Tablo 6'da verilen Tukey testi sonuçlarına göre akademik ortalaması 85 ve üzeri (2.99) öğrencilerin, akademik ortalaması 0-69 (2.83) ve 70-84 (2.91) arasında olan öğrencilere göre karar verme eğilimi puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (p<.05). Takım çalışması eğilimi açısından bakıldığında, akademik ortalaması 85 ve üzeri (3.85) olan öğrenciler ile 70 - 84 (3.88) arasında olan öğrencilerin, akademik ortalaması 0-69 (3.70) arasında olan öğrencilere göre takım çalışması eğilimi puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (p<.05).

### Ortaokul Öğrencilerinin Takım Çalışması ve Karar Verme Eğilimleri Arasındaki Korelasyona Yönelik Bulgular

Bu bölümde öncelikle takım çalışması ve karar verme eğilimleri arasında ilişkinin yönü ve derecesi basit korelasyon analizi incelenmiştir. Daha sonra bağımsız değişken olarak ele alınan takım çalışması eğilimlerinin karar verme eğilimlerini yordama durumuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak takım çalışması ve karar verme eğilimleri arasındaki basit korelasyon değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo. 7. Takım Çalışması ve Karar Verme Eğilimleri Arasındaki Basit Korelasyon Analizi Sonuçları**

	Değişkenler	Takım çalışması	P
Pearson korelasyon katsayısı	Karar verme	.190	0.000*

\*p&lt;.05

Tablo 7'de verilen korelasyon değerleri incelendiğinde öğrencilerin karar verme eğilimleri ile takım çalışması eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif

yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0.19$ ;  $p<.05$ ). Tablo 8’de öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin karar verme eğilimlerini yordayıp yordamama durumuna ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 8. Öğrencilerin Takım Çalışması Eğilimlerinin Karar Verme Eğilimlerini Yordama Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	t	Standart hata	R <sup>2</sup>	Standardize edilmiş $\beta$	F	P
Sabit	2.448	22.305	0.290	0.036	0.190	19.551	0.000*
Takım çalışması	0.126	4.422					

\* $p<.05$

Tablo 8’de yer alan veriler incelendiğinde, öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin, karar verme eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ( $F=19.551$ ;  $p<.05$ ). Dolayısıyla öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin karar verme eğilimlerindeki değişimin % 4’ünü açıkladığı görülmektedir ( $R^2 =0.036$ ;  $P<.05$ ).

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları da bu doğrultuda ayrı ayrı tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır.

Öncelikle öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimleri cinsiyet değişkeni açısından incelenmiştir. Böylece kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre karar verme eğilimlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak kız öğrencilerin karar alma sürecinde dış faktörlerden erkek öğrencilere göre daha az etkilendikleri söylenebilir. Bu iddiayı destekler nitelikte sekizinci sınıf erkek öğrencilerin karar verme sürecinde kız öğrencilere göre sorumluluk almaktan kaçındıkları (Bacanlı ve Sürücü, 2006; Gülbahçe ve Kartol, 2014), dördüncü sınıf kız öğrencilerin bağımsız karar verme eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu (Tekin ve Ulaş, 2016) ve sekizinci sınıf erkek öğrencilerdeki umursamazlığın kız öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Bacanlı ve Sürücü, 2006). Farklı bir öğrenci profili olan 5-8. sınıf üstün yetenekli öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da, kız öğrencilerin karar verme eğilimlerinin erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha fazla olduğu görülmüştür (Ersoy ve Deniz, 2016). Gerek mevcut araştırma sonuçları gerekse ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre karar verme eğilimlerinin daha olumlu olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan cinsiyet açısından öğrencilerin takım çalışması eğilimleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak kız öğrencilerin takım çalışması eğilimi toplam puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. İlgili literatürde ortaokul öğrencilerinin doğrudan takım çalışması eğilimlerini incelemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bazı araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının faktörlerinden birinin takım çalışması eğilimi olduğu görülmüştür. Örneğin Deveci (2018) öğrencilerin girişimcilik eğilimlerini incelediği araştırmasında, takım çalışması faktöründe kız ve erkek öğrencilerin takım çalışması eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen kız öğrencilerin takım çalışması toplam puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak takım çalışması açısından kız ve erkek öğrenciler arasında

anlamli bir fark olmamasına rağmen, toplam puan ortalamalarından yola çıkarak kız öğrencilerinin takım çalışmasına daha yatkın oldukları söylenebilir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimleri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencilerinin karar verme eğilimlerinin beşinci sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla genel anlamda öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça karar verme eğilimlerinde de olumlu bir artış olduğu belirlenmiştir. Literatürde ortaokul öğrencilerinin karar verme eğilimlerini sınıf düzeyine göre incelemeye yönelik bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Diğer taraftan öğrencilerin sınıf düzeyine göre takım çalışması eğilimleri incelendiğinde en düşük puan ortalamasına sekizinci sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. Özellikle beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin takım çalışması eğilimlerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça takım çalışması eğilimlerinde azalma olduğuna işaret etmektedir. İlgili literatürde ortaokul öğrencilerinin takım çalışması eğilimlerini incelemeye yönelik doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda Deveci (2018) ortaokul öğrencilerinin girişimcilik eğilimini incelediği araştırmasında faktörlerinden biri olarak ele aldığı takım çalışmasına ilişkin olarak, düşük sınıf düzeylerinde öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Deveci (2018)'in ulaştığı bu sonuçta mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Diğer taraftan Deveci, Konuş ve Aydın (2018) araştırmalarında, 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarını yaşam becerileri açısından incelemiş ve sonuçta, kazanımlarda üçüncü sınıf düzeyi dışında öğrencilerin takım çalışması yapmalarına yönelik ifadeler yer verilmediğini belirtmişlerdir. Aslında Deveci, Konuş ve Aydın (2018)'in ulaştığı bu sonuçlar mevcut araştırmada ulaşılan sonucun nedenini ortaya koyma noktasında önemli görülebilir. Kazanımlarda takım çalışmasına yönelik bir ifade göremeyen öğretmenler yeterince takım çalışması yapmaya yönelik etkinliklere yer vermiyor olabilirler. Örneğin; Yücel ve Kanyılmaz (2018) yaşam becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmaları sonucunda, yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak dokuz öğretmenden yedisinin böyle bir ders planı yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda Thomas (2002) okullarda birlikte çalışmanın önemine fazla dikkat edilmediğine vurgu yapmıştır. Oysaki, Krech, Crutchfield ve Ballachey (1962) grup çalışmalarındaki değişkenleri; grup büyüklüğü, grup üyelerinin becerileri, üyelerin heterojenliğinden oluşan yapısal değişkenler; görevin niteliği ve zorluk derecesinden oluşan görev değişkenleri; son olarak, fiziksel ortam ve diğer gruplarla olan ilişkileri temel alan bağlamsal değişkenler olarak ifade etmiştir (Thomas, 2002). Öyleyse öğretmenlerin bu değişkenlere dikkat etmemeleri, öğrencilerin takım çalışması eğilimindeki azalmanın nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Aslında öğretmenlerin sınıf içerisinde oluşturdukları her grup çalışmasının takım çalışması niteliği taşımadığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin grup etkinliklerini takım çalışmasının doğasına uygun bir şekilde gerçekleştirmemesi de öğrencilerde sınıf düzeyi arttıkça takım çalışmasına yönelik olumsuz bir eğilim yaratmış olabilir. Sonuç olarak mevcut araştırma sonucunda beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinde bir azalma olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada incelenen bir diğer bağımsız değişken akademik başarı değişkeni olmuştur. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinden akademik başarı ortalaması 85 ve üzeri olan öğrencilerin akademik başarı ortalaması 0-69 ve 70-84 aralığında olan öğrencilere göre karar

verme eğilimlerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu anlamda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre tek başlarına karar verme eğiliminde oldukları söylenebilir. Diğer taraftan başarı ortalaması 85 ve üzeri olan öğrenciler ile 70-84 aralığında olan öğrencilerin, başarı ortalaması 0-69 aralığında olan öğrencilere göre takım çalışmasına daha yatkın oldukları belirlenmiştir. Bu durum akademik başarısı yüksek öğrencilerin takım çalışmasına daha yatkın olduklarını göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin karar verme ve takım çalışması eğilimleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmişti. Dolayısıyla öğrencilerin takım çalışması eğilimleri arttıkça karar verme eğilimlerinin düşük düzeyde de olsa artış göstereceği söylenebilir. Bu durum takım çalışmasındaki eğilimlerin karar verme eğilimlerindeki değişimin % 4'ünü açıklamasıyla da desteklenebilir. Bu anlamda gerek ilişki katsayısı gerekse de regresyon sonuçları dikkate alınarak bu iki değişkenin bir birlerini çok fazla etkileyen değişkenler oldukları söylenemez. Bu durum, kendi kararlarını alma ya da bireysel karar alma eğiliminde olan öğrencilerin takım çalışması içerisinde ortak bir karar üzerinde uzlaşmada zorlanabilmelerine bağlanabilir.

### **Öneriler**

Bu araştırmada takım çalışması ile karar verme eğilimi arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştu. Ayrıca takım çalışması eğilimlerinin karar verme eğilimlerindeki değişimin % 4'ünü açıkladığı belirlenmişti. Dolayısıyla takım çalışması temelli işbirlikli öğretim süreçlerinin öğrencilerin karar verme eğilimleri üzerindeki etkisi deneysel çalışmalarla test edilebilir. Diğer taraftan bu araştırmada sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinde bir azalma olduğu belirlenmişti. Gelecek araştırmalarda sınıf düzeyi arttıkça takım çalışması eğilimlerindeki azalmanın nedenleri nitel araştırmalarla derinlemesine irdelenebilir. Ayrıca takım çalışması eğilimleri ile ilgili olarak farklı örneklem gruplarında yürütülecek benzer araştırmaların sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile kıyaslanması açısından önemli olabilir. Son olarak araştırmada kız öğrencilerin karar verme eğilimlerinin erkek öğrencilerinkinden daha olumlu olduğu belirlenmişti. Erkek öğrencilerin karar verme eğilimlerindeki olumsuzluğun nedenleri yürütülecek nitel araştırmalar ile irdelenebilir.

## Kaynakça

- Acock, A.C. (2005). Working with missing values. *Journal of Marriage and family*, 67(4), 1012-1028.
- Adair, J. (2007). *Decision making & problem solving strategies*. London: Kogan Page
- Aksoy, G. ve Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersinin laboratuvar öğretiminde işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1),107-122.
- Altıntaş, L. ve Alimoğlu, M.K. (2016). Takım çalışmasına dayalı öğrenme. *Türkiye Klinikleri J Med Educ-Special Topics*, 1(1), 33-40.
- Altun, S. (2017). The effect of cooperative learning on students' achievement and views on the science and technology course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 451-468.
- Arslan, S., Taşkın, D. ve Kirman-Bilgin, A. (2015). Adidaktik öğrenme ortamlarında bireysel ve grup çalışması uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 47-67.
- Ayanoğlu, Ç. ve Hamedoğlu, M.A. (2013). Team perception of the teachers in the primary schools. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 54-62.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.
- Bilgin, İ., ve Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Cronk, (2008). *How to Use SPSS®: A step-by-step guide to analysis and interpretation* (5th Ed.). Californi: Pyrczak Publishing.
- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Çüm, S. ve Gelbal, S. (2015). Kayıp veriler yerine yaklaşık değer atamada kullanılan Farklı yöntemlerin model veri uyumu üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 87-111.
- Department of Education (2003). *enGauge® 21st century skills: Literacy in the digital age*. Los Angeles: North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group. 08.02.2019 tarihinde <https://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> den alınmıştır.
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 19-47.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydın, M. (2018). Yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Ergün, E. ve Eyisoy, M.E. (2018). Takım çalışması özelliklerinin takım performansına etkisi üzerine bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(4), 1455-1475.
- Ersoy, E. ve Deniz, M.E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030.
- Galton, M., & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. USA and Canada: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). New York: Routledge.
- Gutiérrez, D., & García-López, L. (2012). Assessment of primary school students' decision-making related to tactical contexts. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 7-12.
- Gülbağçe, A. ve Kartol, A. (2014). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 132-143.
- Gülen, S. ve Yaman, S. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM tabanlı ATBÖ yaklaşımı etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1293-1322.

- Güneş, G. ve Asan, A. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 105-121.
- Hobbs, T., & Westling, D. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31, 12-19.
- Karakaş, G.E. (1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamdaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2003). Eğitimde Takım Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 8-15.
- Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Krech, D., Crutchfield, R.S., & Ballachey, E.L. (1962). *Individual in Society: A Textbook of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lawrence-Brown, D., & Muschaweck, K. S. (2004). Getting started with collaborative teamwork for inclusion. *Catholic Education: A journal of inquiry and practice*, 8(2), 146-161.
- Lodico, M.G., Spaulding, D.T., & Voegtle, K.H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mackall, D.D. (2004). *Careers skills library: teamwork skills* (2nd Ed.). New York: Ferguson Publishing.
- MEB, (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2018b). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2018c). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. *Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ocak, G. ve Yurtseven, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(66), 317-332.
- Page, M.C., Braver, S.L., & MacKinnon, D.P. (2003). *Levine's guide to SPSS for analysis of variance* (2nd Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. 3th edition, New York: McGraw-Hill Education.
- Pekdoğan, S. ve Ulutaş, İ. (2018). Karar verme becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 19(1), 230-244.
- Rojas, M.D., Alis, J.E., & Londono, L.M. (2013). Teamwork for decision-making through games: The Case of On-Line "Manage-Art". *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 40, 244-250.
- Slavin, R., Hurlley, E.A., & Chamberlain, A. (2003). *Cooperative learning and achievement: Theory and research*. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp.177-198). New York: Wiley



- Stacey, M. (2009). *Teamwork and collaboration in early years settings. Learning Matters*. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Talashoğlu, S.S. ve Şahin, F. (2018). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı etkinlikleri ile karar verme becerileri ve kavram öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 62-76.
- Tayran, N. ve Ulupınar, S. (2011). Bir ölçek geliştirme çalışması: İzolasyon önlemlerine uyum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 19(2), 89-98
- Tekin, S. ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma. *Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Tetik, A.T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Thomas, G. (2002). *Effective classroom teamwork: Support or intrusion?* London: Taylor & Francis.
- Tofur, S. ve Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.
- Viscuso, F. (2015). *Step up your teamwork*. Oklahoma: PennWell Corporation
- Yılmaz, T.K., Baydaş, Ö. ve Kokoç, M. (2017). Grup çalışması ortamlarına karşı öğrenci tutumları ölçeğinin (GÇÖÖT) Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 16(3), 1049-1057.
- Yücel, E.Ö. ve Kanyılmaz, B.M. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan yaşam becerilerinin ilkokul öğrencilerine kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 10-33.

## Extended Abstract

### Introduction

It is emphasized that the decision-making and teamwork inclinations on the part of middle school students should be developed at both national and international level. Decision-making is about deciding which action to take and often requires a choice between options (Adair, 2007). On the other hand, according to Mackall (2004), teamwork is seen as the process involving a group of people working together and bringing together their resources and skills in order to achieve a common goal. On the other hand, according to Viscuso (2015), teamwork is seen as the ability of working in a group in order to achieve a common vision. In the related literature, no studies have aimed to investigate the middle school students' decision making and teamwork inclinations in terms of gender, grade level and academic success. It was also determined that there is no any study aimed to investigate the relationship between the middle school students' teamwork and decision making inclinations. It is thought that this gap in the literature will be filled by this research. One of the objectives of teamwork is for students to arrive at a common decision (Lawrence-Brown & Muschaweck, 2004). Thus, in cooperative processes, students are involved in the decision-making process in order to solve problems (Hobbs & Westling, 1998). However, Stacey (2009) is noteworthy in pointing out that the decision-making process will be inefficient in any group in which the spirit of teamwork is not included. In this sense, it can also be said that the relationship between the middle school students' teamwork inclinations and decision making inclinations should be examined. The purpose of this research is to examine the students' teamwork and decision making inclinations in terms of gender, grade level and academic success, as well as to determine the relationship between teamwork and decision making inclinations. In line with this purpose, the sub-problems of the research are as follows:

- Is there a statistically significant difference in terms of gender, grade level, and academic success with regard to students' teamwork inclinations?
- Is there a statistically significant difference in terms of gender, grade level, and academic success with regard to students' decision making inclinations?
- Is there a relationship between the students' teamwork inclinations and the students' decision making inclinations?
- Do the students' teamwork inclinations predict their decision-making inclinations statistically?

### Method

In this study, non-experimental quantitative approaches were preferred. These consisted of a causal-comparative research design and a correlational research design. This study used a causal-comparative research design because the aim is to examine whether or not there are statistically significant differences in terms of gender, grade level and academic success with regard to the decision-making and teamwork tendencies. Moreover, correlational research design was used because the aim was also to examine the relationship between the students' teamwork inclinations and their decision making inclinations. The research sample is composed of 522 5th-8th grade middle school students. In the study, a convenience sampling method was used. The "Student Attitudes Towards Group Environments Scale" and the "Decision Making

Scale” were used as data collection tools. Three-way MANCOVA, ANCOVA, simple correlation analysis and simple linear regression analysis were used to analyze the data. Before the analysis, assumptions such as normal distribution, multicollinearity and singularity, linearity, homogeneity of variances, and sample size were met.

### **Results and Discussion**

When the students’ decision-making inclinations were examined, it was determined that female students were more positive than male, seventh grade students were more positive than fifth grade students, and students with higher GPAs were more positive than those with lower GPAs. When the students’ teamwork inclinations are examined, it was determined that there is no significant difference in terms of gender, fifth and sixth grade students were more positive than eighth grade students, and students with a high average GPA were more positive than those with lower GPAs. On the other hand, there was a low positive relationship between students’ teamwork and their decision making inclinations. In addition, it was determined that the students’ teamwork inclinations significantly predicted their decision-making inclinations by 4%. As a result, it was determined that there were decreased teamwork inclinations on the part of the students as the grade level increased. In future studies, as the grade level increases, a decrease in the tendency with regard to teamwork inclinations can be explored through the use of qualitative research. In addition, the female students’ decision-making inclinations were found to be more favorable than those of male students. The negativity of male students’ in terms of decision making inclinations can be examined through the use of qualitative research.



## Ortaöğretim Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Profili

### Sustainability Profile of Secondary Students

Oğuz Ozdemir\*

• Geliş Tarihi: 06.04.2018 • Kabul Tarihi: 11.03.2019 • Yayın Tarihi: 21.06.2019

#### Öz

Araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin sürdürülebilirlik profilinin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. Çalışma, Batı Anadolu bölgesinde bir Fen Lisesi'nde 2016-2017 öğretim döneminde öğrenim görmekte olan öğrenciler (N: 176) üzerinde yürütülmüş ve "çevre bozulma algısı", "çözüm önerileri" ve "günelik yaşam pratikleri" açılarından katılımcıların sürdürülebilirlik profili araştırılmıştır. Veriler, "Sürdürülebilirlik Profili Ölçeği"nin katılımcılar üzerinde uygulanması ile toplanmış ve uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların genel olarak sürdürülebilirlik profilinin durumunun sürdürülebilir yaşam tarzına geçiş için uygun olmakla birlikte; bazı çözüm yollarını günlük yaşam pratiklerine geçirmeye pek yatkın olmadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Sürdürülebilirlik profili, orta öğretim öğrencileri, çevre eğitimi, sürdürülebilir yaşam eğitimi

#### Atıf:

Özdemir O. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin sürdürülebilirlik profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 331-347. doi: 10.9779/pauefd.413227

\* Doc. Dr; Mugla Sitki Kocman Üniversitesi, ORCID NO: 0000-0003-2032-323x, oozdemir@mu.edu.tr

**Abstract**

The research aims to determine of the sustainability profile of secondary school students. The study was conducted on students (N: 176) who were studying in a science high school in the Western Anatolian region of Turkey. The sustainability profile of the participants were searched from the perspective of "perception of environmental deterioration", "solution proposal" and "daily practices". The data were collected with the implementation of "the sustainability profile scale" on participants and analyzed with appropriate statistical techniques. As a result of the research, the participants' overall sustainability profile, while being suitable for the transition to a sustainable lifestyle, it has been determined that they are not prone to putting some solutions into daily practices.

**Keywords:** Sustainability profile, secondary students, environmental education, education for sustainability life

**Cited:**

Özdemir, O. (2019). Sustainability profile of secondary students. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 331-347. doi: 10.9779/pauefd.413227

## Giriş

Çevre bozulmasının gittikçe yaygınlaşması ve derinleşmesi, sadece doğal yaşamın sürdürülebilirliğini tehdit etmekte kalmayıp; aynı zamanda insan yaşamının geleceğini de büyük ölçüde belirsizleştirmektedir. Doğal yaşama bağlı olarak hayatını sürdürmekte olan insanın, daha fazla tüketim ve refah odaklı faaliyetlerle mevcut refahını sürdürmesi mümkün gözükmemektedir. İçinde bulunan bu sürdürülemez durumun aşılabilmesi, 1987 yılında Brundland raporu ile Dünya'nın gündemine gelen sürdürülebilirlik vizyonunun özümsemesi ve hayata geçirilmesi ile olanaklıdır (De Haan ve Harenberg,1999; Palmer, 1999).

Sürdürülebilirlik (sustainability-ing, nachhaltigkeit-alm.) kavramı, en yalın şekliyle gezegende yaşamın devamlılığı anlamına gelmektedir. Sürdürülebilirlik fikrinin esin kaynağını, "Biz dünyayı atalarımızdan miras almadık, tersine çocuklarımızdan ödünç aldık" şeklindeki ünlü Kızıldereli atasözü oluşturmaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı, "doğanın taşıma kapasitesi", "ekonomik taşınabilirlik" ve "sosyal adalet" olmak üzere birbirini tamamlayan üçlü saç ayağı üzerine oturmaktadır (Becker, 2004; Stoltenberg ve Adomssent, 2004). Doğanın taşıma kapasitesi boyutu, biyokapasitenin sınırlı olduğu ve bunun aşılmasını; ekonomik taşınabilirlik ise ekonomik faaliyetlerin sınırlarının doğanın taşıma kapasitesiyle çizilmesi gerektiğini; sosyal adalet ise çevresel kaynakların adil şekilde kullanılmasını ifade etmektedir. Sosyal adalet kavramı sürdürülebilirliğin en az bilinen ve dolayısıyla en fazla gözden kaçan boyutudur. En zor sürdürülebilirlik hedefi olarak kabul edilen sosyal adalet, çevresel kaynakların bir toplumun çeşitli kesimleri, dünyanın farklı bölgeleri ve ülkeleri, nihai olarak şimdiki ve gelecek nesiller arasında olabildiğinde adil şekilde kullanılması esasına dayanır. Bunlardan birinin zedelenmesi, yeryüzünde sürdürülebilirliğin sağlanmasını ciddi şekilde güçleştirir. Görüldüğü gibi, geleceğin vizyonu olan sürdürülebilirlik, hem ekolojik süreçlerin, hem de sosyo-ekonomik yaşamın sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik bütünlüklü gelecek projesi olarak ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilirliğin yaygınlaşması, "doğaya uygunluk (consistency), "yeterlik (sufficiency)" ve "verimlilik (efficiency)" şeklindeki prensiplerin olabildiğince etkin katılım ile (participation) ile hayata geçirilmesine bağlıdır (Graesl, 2002; Zimmermann ve Brunner, 2007). Doğaya uygunluk, gündelik yaşamda her türlü kaynak kullanımının doğaya uygun olmasını, yeterlik ise bireylerin gereğinden fazlasını tüketmemesini, verimlilik ilkesi ise yenilikçi ve daha verimli kaynak kullanımı süreçlerine yönelimi ifade etmektedir.

Sürdürülebilirliğin geniş kitlelerce benimsenmesi ve hayata geçirebilmesinin yolu bu yönde verilecek eğitim süreçlerinden geçmektedir. Yakın zamana kadar ağırlıklı olarak doğanın keşfedilmesi, sevilmesi, korunması vb. duygusal motivasyonlarla yürütülen çevre eğitiminin sürdürülemez kaynak kullanımı faaliyetlerinin önüne geçilebilmesinde yetersiz kaldığı yadsınamaz bir gerçektir (Rost,2002). Sanayileşme ve tüketim toplumuna geçişle birlikte doğaya yabancılaşan insanın, tekrar doğaya dönüşü ve duygusal bağlarını güçlendirmesi kuşkusuz çevre eğitiminden beklenen önemli bir işlemdir. Ancak, çevre bozulmasının gittikçe karmaşıklaştığı ve gündelik yaşamın bir parçası haline geldiği günümüzde, çevre eğitiminin bu sorunlarla başa çıkabilecek "kaynak kullanımı" becerilerini de kazandırması kritik bir önem kazanmış durumdadır (Rost, 2002).

Bu nedenle, günümüzde çevre eğitiminden, öncelikle sürdürülebilir kaynak kullanımına dönük gerekli kavrayış ve becerileri de kazandırması beklenmektedir (Miller ve Taylor, 2008). En geniş anlamıyla çevre eğitimi günümüzde sürdürülebilir yaşam eğitimi anlamını kazanmış durumdadır (Özdemir, 2016). En yalın haliyle sürdürülebilir yaşam eğitiminden, ekolojik süreçlerin ve insan faaliyetlerinin bu süreçler üzerindeki etkilerinin bütün yönleriyle kavranması, çözüm yollarının bulunması ve gündelik yaşam pratiklerinde sergilenmesi yönünde gerekli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal dönüşümü sağlaması beklenmektedir (Grasel, 2002).

Gezegende yaşamın sürdürülebilir kılınması, bütün toplumsal kesimlerin sürdürülebilirlik vizyonunu benimsemesi ve buna göre davranmasını gerektirmektedir. Nitekim, çevre sorunlarının çözüm yolunun sürdürülebilir tüketim kalıplarının benimsenmesinden geçtiği belirtilmektedir (Empacher, 2003; Karalar ve Kiracı, 2001). Bu bağlamda, sürdürülebilir yaşam eğitimi, okulda ve okul dışında her kesime yönelik tasarlanması ve yürütülmesi gereken oldukça geniş kapsamlı bir eğitim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede, örgün çevre eğitiminin öznesi durumundaki genç kuşaklar kritik bir önem taşımaktadır. Zira, daha fazla tüketime yönelik yürütülen algı oluşturma çabalarının en fazla etkili olduğu toplumsal grupların başında genç kuşaklar gelmektedir. Bu nedenle, genç kuşaklar tüketici eğitimi alan yazını tarafından “hassas grup” olarak kabul edilmektedir (Özgen ve ark., 2007).

Çevre bozulmasının yol açtığı endişenin etkisiyle Dünya’da ve Türkiye’de çevre eğitimi, son dönemde gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Çevre eğitiminin sürdürülebilir yaşam eğitimine dönüşmesiyle, Dünya’da çeşitli toplumsal kesimlerin sürdürülebilirliğe geçişe ne ölçüde yatkın olduklarıyla ilgili çalışmaların yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Kagawa (2007) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan kapsamlı bir araştırma sonucunda, i) üniversite öğrencilerin sürdürülebilirlik fikrine oldukça sıcak baktıkları, ii) sürdürülebilirliği “ekolojik” ve “ekonomik” karşıtlık temelinde algıladıkları, iii) sürdürülebilirliğe geçiş için “yeşil” alış veriş alışkanlıkları, geri dönüşüm, enerji tasarrufu gibi seçeneklerin büyük oranda kabul gördüğü belirlenmiştir. Rosentrater ve Burke (2017) tarafından öğrencilerin çevresel bilgi ve davranışlarını belirlemek üzere yürütülen çalışma sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun ekolojik ayak izlerini sınırlayarak çevre dostu yaşam tarzına sıcak baktıkları, ancak bunun için bireysel fedakarlık yapmaya pek istekli olmadıkları tespit edilmiştir.

Dünya’daki gelişmelere paralel olarak, Türkiye’de de sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi ile ilgili akademik çalışmaların belirgin şekilde artış gösterdiği ve bu alanda alan yazınının oluştuğu görülmektedir. Özellikle ülkemizde çevre eğitimiyle ilgili alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, belirli hedef grupların çevreye yönelik bilgi, görüş, tutum vb. özelliklerinin cinsiyet, sınıf seviyesi gibi değişkenlere göre araştırılması alanında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu çerçevede, alan yazın genel olarak tarandığında; öğrencilerin çevresel bilgi düzeyinin üst sınıftaki ve kız öğrenciler lehine; daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Atasoy ve Ertürk, 2008; Sönmez ve Yerlikaya, 2017). Buna paralel şekilde, kız öğrencilerinin risk algılarının, çevreye yönelik görüşlerinin ve tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu yönde olduğu saptanmıştır (Kaya, Akıllı ve Sezek, 2009; Nalçacı ve Beldağa, 2012; Sam, Gürsakal ve Sam, 2010). Öğrencilerin çevrelere yönelik davranışlarında ise, çevresel bilgilerinden öte, niyet ve duyarlılık gibi duyuşsal etkenlerin belirleyici olduğuna dikkat çekilmektedir (Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz, 2006).

Çevre sorunlarının nasıl algılandığı, çevre eğitimi alan yazında üzerinde durulan konular arasındadır. Bu çerçevede, kentte yaşayan çocukların kırsalda yaşayanlara göre plastik ve naylon atıkların birikmesini daha fazla kirlilik olarak değerlendirdikleri; bu şekilde çevrenin kirlenmesinden daha fazla endişe duydukları belirlenmiştir (Yalçınkaya ve Çelikbaş, 2013). Bu durum, bireylerin yüz yüze geldikleri çevre sorunlarının daha fazla farkına vardıkları ve bundan benzer ölçüde kaygı duydukları gerçeğini doğrulamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarının nasıl algıladıklarıyla ilgili yapılan araştırma sonucunda, düşük sosyo ekonomik seviyedeki öğrencilerin davranış kirliliği ve ormanların yok edilmesini; buna karşın yüksek sosyo ekonomik seviyedeki öğrencilerin hava kirliliği ve canlı türlerinin azalmasını çevre sorunu olarak gördükleri saptanmıştır (Sadık, 2014).

Erken yaş grubundaki öğrencilerin, çevre sorunlarını öncelikle küresel ısınma, kirlilik, kuraklık, doğal denge, duyarsızlık, bilinçsizlik şeklinde algıladıkları göze çarpmaktadır (Çağlar, 2017; Konur ve Akyol, 2017; Seçkin, Yalvaç ve Çetin, 2010). Bunun yanında, çevre kavramını kirlilik, çöp ve kentleşme gibi kavramlarla sıkça ilişkilendirdikleri görülmektedir (Barraza, 1999; Özsoy, 2012; Yücel ve Özkan, 2014)., Çevre sorunları denince Üniversite öğrencilerinin aklına sırayla çöp, hava kirliliği ve doğa tahribatı durumlarının geldiği belirlenmiştir (Yılmaz, Samsunlu ve Peker, 2017). Çocukların çevreyi doğal yaşamdan ziyade çevre sorunları olarak algılamaları ise oldukça dikkat çekicidir (Yardımcı ve Kılıç, 2010).

Çevre sorunlarının aşılması yönünde öğrencilerin ne tür çözüm önerilerini benimsedikleri ile ilgili bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede, uygulamalı çevre eğitimi alan biyoloji öğretmen adaylarının, geri dönüştürülebilir ürünleri ayırmak, çevreye zarar veren insanları uyarmak, aile ya da arkadaşlara çevre konusunda bilgi vermek, başkasına ait çöpleri atmamak gibi çözüm yollarını benimsedikleri tespit edilmiştir (Çimen ve Yılmaz, 2014). Başka bir çalışma sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin yerlere çöp atmama, çöp ataları uyarma, çöpleri ayrıştırma/geri dönüşüm, insanları bilgilendirme, cadde ve sokaklarda çöp kutularının artırılması, çöplerin düzenli toplanması, fabrika bacalarına filtre takılması ve denetlenmesi, kısa mesafeleri yürümeye gibi çözüm önerilerini getirdikleri belirtilmiştir (Sadık, 2014). Ortaokul öğrencileriyle ilgili yapılan çalışma sonucunda, küresel ısınma ve ozon tabakasının incelmeye karşı halkı bilinçlendirme, çevreye duyarlı olma, elektrik tasarrufu, atık yönetimi şeklinde çözüm önerileri getirdikleri belirlenmiştir (Pekel ve Kırık, 2016). İncekara ve Tuna (2011) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum ve davranışlarını sürdürülebilirlik açısından ortaya koymak üzere yürütülen çalışma sonucunda, öğrencilerin sürdürülebilirliğe ilişkin önemli ölçüde bilgi eksikliği içinde olmakla birlikte, bu yönde sorumluluk almaya oldukça istekli oldukları belirlenmiştir.

Alan yazında, bireylerin gündelik yaşam pratiklerini konu alan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu kapsamda, Oflaç ve Göçer (2015)'in yapmış olduğu çalışmada, genç tüketicilerin çevre bilgi düzeyi ile eko etiketli ürünleri alma davranışı arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de, çevre eğitimiyle ilgili alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, çevre eğitimi konulu çalışmalarda gündelik yaşamda sürdürülebilir pratiklerin nasıl edindirileceği üzerinde pek durulmadığı; dolayısıyla çevre eğitimi alan yazınının sürdürülebilir yaşam eğitimi ile yeterince bütünleşmediği görülmektedir. Bunda, özellikle çevre eğitimi ve tüketici eğitimi alanının birbirinden kopuk şekilde yürütülmesine yol açan anlayışın etkili olduğu söylenebilir (Eberle, Hayn, Rehaag ve Zimshausen, 2006). Bu



durumda, çevre eğitimi alan yazını ve eğitim pratikleri sürdürülebilir yaşam eğitiminin gerektirdiği becerileri karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Oysa, çevre eğitiminin sürdürülebilir yaşam eğitimine genişlemesiyle, artık gündelik yaşam pratiklerinin, dolayısıyla tüketici eğitiminin çevre eğitiminin vazgeçilmez bir konusu haline geldiği yadsınamaz bir gerçektir (Gardner, Assadouirian ve Sarin, 2004). Bu durum, bireylerin sürdürülebilir tercihlere geçişin gereklerini fark etmeleri ve bunları yaşam tarzına dönüştürmelerine hizmet edecek iradeyi kazanmalarının önemini açıkça ortaya koymaktadır. Bu yönde bir dönüşüm, bireylerin çevre bozulmasını bütün yönleriyle doğru şekilde algılamaları, gerçekçi ve etkin çözüm önerileri getirmeleri ve nihayetinde bunları gündelik yaşam pratiklerine geçirmeleriyle mümkün olabilir.

Alan yazında özellikle ortaöğretim öğrencilerinin sürdürülebilirlik profilini doğrudan belirlemeye yönelik bu bütünlükte çalışmaların olmaması önemli bir boşluk oluşturmaktadır. Bu çalışma ile, orta öğretim öğrencilerinin “çevre bozulması algısı”, “çözüm önerileri” ve “gündelik yaşam pratikleri açılarından sürdürülebilirlik profillerinin bütünlük içinde belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan ulaşılabilecek çıktılarını, çevre eğitimi alan yazının ve öğretim pratiklerinin sürdürülebilirlik yaşam tarzını destekleyecek şekilde gelişmesine katkı getirmesi beklenmektedir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların “çevre bozulma algısı”, “çözüm önerileri” ve “yaşam pratikleri” açılarından sürdürülebilirlik profili nasıldır?
2. Katılımcıların sürdürülebilirlik profili, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların sürdürülebilirlik profiline ilişkin olarak “çevre bozulma algısı”, “çözüm önerileri” ve “yaşam pratikleri” arasında nasıl bir korelasyon vardır?

## **Yöntem**

Çalışma, katılımcıların sürdürülebilirlik profilini ortaya koymak üzere betimsel araştırma türünde yürütülmüştür.

## **Çalışma Grubu**

Çalışma, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Batı Anadolu Bölgesinde bir Fen Lisesi’inde öğrenim görmekte olan ve amaçlı örnekleme yoluyla ulaşılan toplam 176 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların 111’i (% 63.4) 9. Sınıf, 64’ü (% 36.6) ise 12. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların sınıf seviyesinin sürdürülebilirlik profili üzerinde etkisini daha açık şekilde belirlemek için 9. ve 12. sınıflar çalışmaya dahil edilmiştir. Bunlardan, 100’ü erkek (% 56.8), 76’sı (43.2) kız öğrencidir.

## **Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları**

Veriler, ilgili alan yazın doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “sürdürülebilirlik profili ölçeği”nin uygulanması ile toplanmıştır. Ölçek, “kişisel bilgiler”, “çevre bozulması algısı”, “çözüm önerileri” ve “gündelik yaşam pratikleri” boyutlarından oluşmaktadır.

Öncelikle, alan yazın taraması yapılarak sürdürülebilirliğin çeşitli yönlerine karşılık gelebilecek taslak maddeler geliştirilmiştir. Arkasından, geliştirilen taslak ifadeler araştırma konusuyla ilgili uzmanlık alanına sahip iki ayrı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri

doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve mevcut ifadeler “çevre bozulması algısı (N: 13)”, “çözüm önerileri (N: 20)” ve “gündelik yaşam pratikleri (N: 13)” şeklinde sınıflanmıştır. Bu şekilde geliştirilen taslak ölçek, araştırma grubu ile özdeş başka bir grup (N: 168) üzerinde uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinden, ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör yük değerleri yetersiz olan maddelerin elenmesi sonucu , “çevre bozulması algısı (N: 5)”, “çözüm önerileri (N: 12)” ve “yaşam pratikleri (N: 12)” olmak üzere toplam varyansın % 55,14 düzeyinde açıklandığı 29 maddeden oluşan üç faktörlü ölçek geliştirilmiştir.

**Tablo 1. Faktör Analizi Sonuçları**

Faktör Numaraları	Madde Numaraları	Madde yükleri	Açıklanan Toplam Varyans
1. Faktör	2,3,8,9,10	0,595-0,806	
2. Faktör	1,3,4,5,6,7,8,10,11,13,14,15	0,485-0,593	% 55,14
3. Faktör	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	0,529-0,776	

Çevre bozulması algısı bölümünde, çevre bozulmasına ilişkin farklı bakış açılarına karşılık gelen ve “hiç katılmıyorum... tamamen katılıyorum” şeklinde işaretlenebilecek 5 adet likert tipi madde yer almaktadır (Örnek: “Çevre bozulması insan etkisiyle yeryüzünün sürekli olarak ısınmasıdır”-cb1). Çözüm önerileri bölümü ise, çevre bozulmasıyla baş edilebilmesine yönelik aynı şekilde hiç katılmıyorum... tamamen katılıyorum” şeklinde onaylanabilecek 12 adet likert tipi öneri ifadesinden oluşmaktadır (Örnek: “Doğal ve mevsimlik gıdalar tüketilmelidir”-cö5). Ölçeğin son bölümü olan gündelik yaşam pratiklerinde ise, “1...5 (en az.. en fazla ) şeklinde işaretlenecek 12 tane çevre dostu davranış türü yer almaktadır (Örnek: “Evde ve okulda kullanmadığım zaman elektrikli ev aletlerini açık bırakmam”-pr1”). Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha değerleri ile test edilmiştir. Ölçeğin bütünü Cronbach Alpha değeri, 0,923; boyutlarının ise sırayla 0,775; 0,937 ve 0,895 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler, betimsel istatistiksel testlerle analiz edilerek sırayla her bir boyutun ortalama puanları çıkarılmıştır. Arkasından, her bir boyutta yer alan maddelerin ortalama puanları hesaplanmıştır. Veri setinin normallik durumu Kolmogorov Smimov ve Shapiro Wilk testi ile analiz edilmiş ve normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır (df: ,000 <0,05). Bunun üzerine, katılımcıların cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ortalamaları Man Whitney testi ile karşılaştırılmıştır. Son olarak, katılımcıların “çevre bozulması algısı”, “çözüm önerileri” ve “gündelik yaşam pratikleri” skorları arasındaki olası korelasyon “ Pearson Testi” ile analiz edilmiş ve sunulmuştur.

## Bulgular

Katılımcıların sürdürülebilirlik profiline ilişkin ulaşılan bulguların dökümü aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2. Sürdürülebilirlik Profili Ölçeğinin Boyutlarına Göre Betimsel İstatistik Değerleri**

Boyut	N	X	Std.
Bozulma Algısı	174	19,10	3,87
Çözüm Önerileri	167	53,31	7,31
Yaşam Pratikleri	169	43,91	9,92

“Çevre bozulması algısı” boyutunun alabileceği değer aralığı 5-25 ( 5 md), “çözüm önerileri” ve “günelik yaşam pratikleri boyutlarının alabileceği değer aralığı ise 12-60 (12 md.) puandır. Tablo 1 'e göre, katılımcıların her bir boyuta ilişkin ortalama puanları sırayla 19,10; 53,31 ve 43,91'dir. Bu durumda, beşli likert tipi derecelemeye göre katılımcıların çevre bozulması algısının ve çözüm önerileri eğiliminin yüksek denebilecek seviyede olduğu; sürdürülebilir pratikleri günelik yaşamlarında uygulamaya geçirme düzeyinin ise orta seviyenin üstünde olmakla birlikte bir önceki boyutların altında kaldığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 3. Çevre Bozulması Algısı Boyutu Madde Düzeyinde Ortalama ve Standart Sapma Puanları**

Çevre Bozulma Algısı	N	X	Std.
cb1	176	3,91	,92
cb2	176	3,71	1,07
cb3	176	3,76	1,04
cb4	176	4,03	1,07
cb5	174	3,67	1,19

Tablo 3'e göre, “Çevre bozulması insan etkisiyle yeryüzünün sürekli olarak ısınmasıdır-cb1”, “Çevre bozulması, teknolojik kirliliktir-cb2”, “çevre bozulması, doğanın taşıma kapasitesini aşan ekonomik büyümedir -cb3, “çevre bozulması, daha yüksek konfor ve refah için kaynakların aşırı tüketimidir-cb4” ve “çevre bozulması, insanın doğaya yabancılaşmasıdır-cb5 ” türündeki maddelerin 5'li likert derecelemeye göre 3,67 -4.03 aralığında onaylandığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların çevre bozulmasını, daha fazla konfor ve refah arayışına bağlı olarak kaynakların tüketilmesi, çevrenin kirlenmesi ve böylece insanın doğaya yabancılaşması olarak algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

**Tablo 4. Çözüm Önerileri Boyutu madde Düzeyi Ortalama ve Standart Sapma Puanları**

Çözüm Önerileri	N	X	Std.
cö1	176	4,55	,80
cö2	175	4,44	,74
cö3	175	4,50	,77

cö4	175	4,28	,92
cö5	176	3,34	,88
cö6	174	4,61	,70
cö7	173	4,50	,77
cö8	176	4,48	,82
cö9	175	4,34	,85
cö10	175	4,44	,81
cö11	173	4,23	,86
cö12	174	4,26	,83

Tablo 4'e göre, çözüm önerileri boyutu maddelerinden alınan ortalama puanlar beşli likert derecelemeye göre 3,34-4,55 aralığındadır. Bu durum, çevre bozulması ile baş edilebilmesi yönünde getirilen 12 adet çözüm önerisinin büyük çoğunlukla yüksek düzeyde desteklendiğini göstermektedir. Ancak, "doğal ve mevsimlik gıdalar tüketilmelidir-cö5" önerisinin diğerlerinden daha düşük düzeyde (x: 3,34) onaylandığı dikkat çekmektedir.

**Tablo 5. Gündelik Yaşam Pratikleri Boyutu Madde Düzeyi Ortalama ve Standart Sapma Puanları**

Yaşam Pratikleri	N	X	Std.
pr1	174	4,17	1,09
pr2	171	3,69	1,35
pr3	174	4,09	1,18
pr4	173	3,71	1,16
pr5	174	3,48	1,18
pr6	174	3,14	1,35
pr7	174	3,76	1,20
pr8	173	3,11	1,35
pr9	173	3,54	1,19
pr10	174	4,24	1,01
pr11	173	3,21	1,32
pr12	174	3,71	1,13

Tablo 5'e göre, gündelik yaşam pratikleri boyutu maddelerinden alınan ortalama puanlar beşli likert derecelemeye göre 3.11-4.17 aralığındadır. "Evde ve okulda kullanmadığım zaman elektrikli ev aletlerini açık bırakmam-pr1", "Toplumsal ve resmi bir yaptırım altında kalmasam da çevre bozucu davranışlardan (Kirlenmek, tahrip etmek, bozmak vb.) sakınırım - pr10" türündeki seçenekler ise oldukça yüksek düzeyde benimsenmektedir. "Çevrenin korunması için fazladan ekonomik fedakarlık yaparım-pr8", "Evde okulda atıkları geri dönüşüme elverişli şekilde ayrıştırırım" şeklindeki gündelik yaşam pratiği örnekleri en düşük oranda kabul görmektedir.

**Tablo 6. Katılımcıların Sınıf Seviyesine Göre Ortalama Puanları**

Boyut	Sınıf	N	x	p
Çevre bozulma algısı	9. Sınıf	106	85,45	,595
	12. Sınıf	63	82,88	
Çözüm önerileri	9. Sınıf	107	85,52	,011*
	12. Sınıf	59	75,62	
Yaşam pratikleri	9. Sınıf	107	90,80	,010*
	12. Sınıf	61	70,94	

Tablo 6'ya göre, 9. ve 12. sınıf öğrencilerin çevre bozulması algı boyutu ortalamaları benzer düzeydedir. Buna karşın, 9. sınıf öğrencilerin sürdürülebilir çözüm önerilerini benimseme ve bunları günlük yaşamlarında sergileme düzeylerinin 12. sınıflara göre anlamlı ölçüde yüksektir. Bu durum, beklenenin aksine çevre sorunlarına çözüm önerileri getirme ve bunları günlük yaşamlarında sergileme açısından alt sınıfların üst sınıflara göre daha ileri durumda olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, 9. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir pratikleri gündelik yaşamda uygulamaya geçirme ortalamalarının 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin üst sınıflara geçtikçe sürdürülebilir çözüm önerilerini benimseme ve bunları hayata geçirme eğilimlerinin azaldığını göstermektedir.

**Tablo 7. Katılımcıların Cinsiyetine Göre Ortalama Puanları**

Boyut	Cinsiyet	N	X	p
Çevre bozulma algısı	Kız	98	90,38	,390
	Erkek	76	83,79	
Çözüm önerileri	Kız	96	85,67	,602
	Erkek	71	81,75	
Yaşam pratikleri	Kız	95	83,55	,663
	Erkek	74	86,86	

Tablo 7 'ye göre, kız ve erkek öğrencilerin "Çevre bozulması algısı", "çözüm önerileri" ve "yaşam pratikleri" boyutlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum, cinsiyet değişkeninin sürdürülebilirlik profili üzerinde etkili olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

**Tablo 8. Çevre Okuryazarlığı Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Testi Değerleri**

	Çözüm öneri	Yaşam pratikleri
Çevre bozulma algısı	,589**	,367*
Çözüm öneri	-	,376*

N: 176, p<,05; p<,01

Tablo 8'e göre, "çevre bozulması algısı" ve "çözüm önerileri" boyutu ortalamaları arasında oldukça yüksek olmakla birlikte, çevre okuryazarlığı ölçeğinin bütün boyutları arasında anlamlı ölçüde korelasyon olduğu görülmektedir. Bu durumda, çevre bozulması farkındalığı yüksek öğrencilerin çevre sorunlarına büyük ölçüde uygun çözüm getirdikleri; ancak bunları benzer düzeyde günlük yaşamlarında sergilemeye pek yatkın olmadıkları söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Çalışmada, Fen Lisesi öğrencileri örneğinde orta öğretim öğrencilerinin sürdürülebilir yaşam tarzının gereklerini yerine getirmeye ne ölçüde hazır olduklarını belirlemek üzere katılımcıların sürdürülebilirlik profili betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, katılımcıların sürdürülebilirlik profili "çevre bozulması algısı", "çözüm önerileri" ve "yaşam pratikleri" olmak üzere birbirine tamamlayan boyutlar açısından incelenmiştir.

Sürdürülebilirlik profili ölçeği ile toplanan verilerin analizi sonucu katılımcıların sürdürülebilirliğin bütün boyutlarından yüksek puan almakla birlikte, sürdürülebilir yaşam pratiklerini sergileme durumlarının diğerlerinden görece daha düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin çevre bozulmasının bütün yönlerinin büyük ölçüde farkında oldukları, giderilmesi için sunulan çözüm önerilerini benimsedikleri, ancak bunları gündelik yaşamlarında sergilemeye aynı ölçüde yatkın olmadıklarını göstermektedir. Katılımcıların, benimsedikleri çözüm önerilerini gündelik yaşamlarında aynı ölçüde sergilemeye hazır olmamaları, Alp, Tekkaya ve Yılmaz (2006) 'ın çevresel davranışta farkındalıktan öte, duyuşsal motivasyonların daha etkili olduğu yönündeki tespitleriyle paralellik göstermektedir.

Söz konusu ölçekten elde edilen bulgular madde düzeyinde ele alındığında ise, çevre bozulmasının büyük oranda yer kürenin sürekli olarak ısınması şeklinde algılanması, küresel ısınmanın günümüzde öncelikle gündeme gelmesine bağlanabilir. Benzer şekilde, kirliliğin yüksek oranda çevre sorunu olarak algılanması, kirlilik konusunun öğretim süreçlerinde diğerlerinden daha fazla yer tutmasıyla açıklanabilir. Çevre bozulmasının, daha fazla büyüme ve refah artışına bağlı olarak kaynakların aşırı kullanımı ve çevrenin kirletilmesi; dolayısıyla insanın doğaya yabancılaşması olarak görülmesi ise, katılımcıların doğal yaşama aykırı yaşam tarzını sorgulayıcı bir tutum içinde olduklarını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların çevre sorunlarını gördüğü kadarıyla algılamakla kalmayıp, daha sorgulayıcı şekilde gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Çevre bozulmasının önüne geçilebilmesi için, getirilen çözüm önerilerinin tamamına yakınının oldukça yüksek oranda benimsenmesi, katılımcıların sürdürülebilir yaşam tarzına geçişe hazır oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, yaşam pratiklerinin bu ölçüde onaylanmaması, sürdürülebilir yaşam pratiklerini sergilemeye pek yatkın olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, çevre eğitim uygulamalarında ve araştırmalarında sıkça ortaya çıkan, "farkında olmak" ile "uygulamaya geçirmek" arasında kopukluğu doğrulamaktadır (Alp, Tekkaya ve Yılmaz, 2006; Rosentrater ve Burke, 2017). Özellikle, Kagawa, (2007)'nın de bulguladığı gibi, katılımcıların sürdürülebilir yaşam için fazladan fedakarlık yapmaya mesafeli olmaları, sürdürülebilir yaşam tarzının gereklerini yerine getirmeye yeterince hazır olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, çevre eğitimi süreçlerinde edinilen bilgilerin gündelik hayatta pek uygulamaya geçmediği yönündeki genel kabulü pekiştirmektedir. Nitekim,

9.sınıfların sunulan çözüm önerilerini benimseme ve bunları hayata geçirme skorlarının 12. sınıflardan daha yüksek çıkması, ilerleyen yıllarda edinilen bilgilerin çevre dostu yaşamı sürdürme yönünde etkili olmadığını göstermektedir.

Sürdürülebilirlik profili ölçüğünden alınan puanların, daha üst sınıftaki öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermemesi beklenmeyen bir sonuçtur. Oysa, daha üst seviyedeki öğrencilerin aldıkları eğitimin etkisi ile çevre sorunları algısı, çözüm önerileri ve gündelik pratikler açılarından daha alt sınıftakilere göre daha ileri bir aşamada bulunmaları beklenirdi (Atasoy ve Ertürk, 2008). Çalışmada alt sınıftaki öğrencilerin “çözüm önerileri” ve “yaşam pratikleri” açılarından üst sınıftakilere göre sürdürülebilirliğe daha yatkın olduklarının ortaya çıkması, oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Bu durum, Fen Lisesi özelinde akademik başarı odaklı verilen eğitimin, öğrencilerin doğal yaşama yönelik ilgilerini beslememesinin kaçınılmaz bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, kız ve erkek öğrencilerin sürdürülebilirlik profili arasında anlamlı farklılığın çıkmaması, kız öğrencilerin çevreye ilişkin özellikle duyuşsal yetilerinin erkeklerden daha olumlu yönde olduğu yönündeki çok sayıdaki literatür bulgusundan farklılık göstermektedir (Sönmez ve Yerlikaya, 2017).

Son olarak, çevre bozulması algısı ve çözüm önerileri arasında oldukça yüksek olmak üzere, bütün boyutlar arasında anlamlı ölçüde pozitif korelasyon olması oldukça önemlidir. Bu durum, çevre bozulması ile etkili ve kalıcı şekilde baş edilebilmesinin, bütün gerçekliğiyle algılanmasına bağlı olduğu fikrini pekiştirmektedir. Keza, benzer mantıkla, bireylerin gündelik yaşamlarında sürdürülebilir pratikleri sergilemelerinin yolunun, sürdürülemezliğin farkına varma ve bu yönde çözüm arayışına girmekten geçtiği açıktır. Ancak, katılımcıların sürdürülebilir yaşam pratiklerini sergilemeye yeterince istekli olmamaları, çevresel davranışları üzerinde bilgi ve farkındalığın ötesinde başka faktörlerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin eğitim süreçlerinde sürdürülebilir yaşam becerilerini edinebilmeleri için çevresel davranışlarının altında yatan nedenlerin genişliğine araştırılması kritik bir önem arz etmektedir.

Çalışma örneklemini sınırlılığında genç kuşakların sürdürülebilirlik profilinin bütünlüğüne ilk kez doğrudan araştırıldığı çalışmadan ulaşılan bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- 1) Genç kuşakların sürdürülebilirlik profilinin daha yüksek bir temsil gücü ile belirlenebilmesi için, farklı türde okullarda öğrenim görmekte olan daha fazla sayıda öğrenci üzerinde ileri araştırmalar yapılmalıdır.
- 2) Benzer örneklem üzerinde yüz yüze görüşme, davranış gözlemi vb. nitel süreçlerle genç kuşakların sürdürülebilirlik profili daha derinlemesine araştırılabilir.
- 3) Çalışma sonucunda, sürdürülebilir yaşam tarzına geçişin, çevre bozulmasının bütün gerçekliğiyle algılanmasına ve giderilmesi için çözüm yollarının aranmasına bağlı olduğu fikrinin doğrulanmış olması, sürdürülebilir yaşam eğitimi süreçleri için çıkış noktası olabilir.
- 4) Son olarak, Fen Lisesi özelinde örgün eğitimin üst sınıftaki öğrencilerin sürdürülebilirlik profilinde iyileşme sağlamadığının ortaya çıkması, akademik başarı odaklı ve kapalı dersliklerde yürütülen eğitim süreçlerinin öğrencileri sürdürülebilir yaşam tarzına hazırlamadan oldukça uzak kaldığını göstermektedir. Bu durum, eğitim süreçlerinin öğrencilerde

sürdürülebilir yeterlikleri kazandırmaya elverişli hale getirilmesi için gerekli reformların yapılmasının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.



### Kaynakça

- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Bilgileri Üzerine Bir Çalışma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*, 110, 07-09.
- Atasoy, E., ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1).
- Becker, G. (2004) Was Lesistet Bildung Eine Nachhaltige Entwicklung?. [www.pedagogik.uni-osnabrueck.de](http://www.pedagogik.uni-osnabrueck.de) 5.08.2015 tarihinde alınmıştır.
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5(1), 49-66.
- Çağlar, A., A. (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 311-320.
- Çelikbaş, A. ve Yalçınkaya, T. (2013). *Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları*. In 3rd International Geography Symposium, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çimen, O., & Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- De Haan, G. & Harrenberg, D. (1999). *Bildung für einenachhaltige entwicklung: "förderprogramm bildung für nachhaltige etwicklung"* Freie Universitat Berlin: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf>. 7. 4. 2016 tarihinde alınmıştır.
- Eberle, U., Hayn, D., Rehaag, R. & Zimshauer, U. (2006). *Ernaehrungswende. gessellschaft für ökologische kummunikation*. Mbh, München.
- Empacher, C. (2003). *Zielgruppenspezifische potenziale und barrieren für nachhaltigen konsum ergebnisse einer sozial- ökonomischen konsumentenuntersuchung*. In G. Scherhorn & C. Weber (Hgrs.). *Nachhaltiger Konsum* ( S.182-214). München: Ökom.
- Gardner, G., Assadourion, E. & Sarin, R. (2004) *Günümüzde tüketim. Dünyanın durumu. Özel konu: Tüketim toplumu*. İstanbul: Worldwatch Enstitüsü.
- Graesel, C.(2002). *Umweltbildung*. Handbuch Bildungsforschung. Opladen.
- İncekara, S. ve Tuna, F. (2011). Attitudes of secondary school students towards environmental and sustainable development issues: A case study from Turkey. *African Journal of Biotechnology*, 10 (1), 21-27.
- Kagawa, F. (2007) Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(3), 317-338.
- Karalar, R. ve Kiracı, H. (2015). Çevresel sorunlara karşı bir çözüm önerisi olarak sürdürülebilir tüketim düşüncesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 63-76.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 43-54.
- Konur, K. B., & Akyol, N. (2017). Preschool students' perceptions on environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*.12(10), 2109-2119.
- Miller, G., Taylor (2008). *Çevre bilimi sürdürülebilir dünya* . Ü. Erdem(Çeviri.), İzmir: Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No:1.
- Nalçacı, A.ve Beldağ, A. (2012). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi (Erzurum Örneği). *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(28),141-154.
- Oflaç, B. S. ve Göçer, A. (2015). Genç tüketicilerin algılanan çevresel bilgi düzeyleri ve eko-etiketli ürünlere karşı yaklaşımları üzerine bir çalışma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 216-228.
- Özdemir, O. (2016) “ Çevre eğitiminin günümüzde değişen yüzü: Sürdürülebilir yaşam eğitim, çevre ve enerji, A. Aydın (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Özgen, Ö., Emiroğlu, H., Yıldız, M. ve Taş, A. S., Puruçuoğlu, E., (2007) *Tüketiciler ve modern biyoteknoloji: Model yaklaşımlar* Ankara: Ankara üniversitesi Basımevi, Biyoteknoloji Enstitüsü Yayınları.
- Özsoy, S. (2012). Investigating elementary school students' perceptions about environment through their drawings. *Educational Science: Theory & Practice*, 12(2), 1132-1139.
- Palmer, J. (1998) *Enviromental education in the 21 st century theory practice progress and promise*, New York: Routledge.
- Pekel, F. ve Kırık, Ö. T. (2016). Ortaokul öğrencilerinin küresel ısınma ve ozon tabakasının incelenmesi konularındaki bilişsel yapıları. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 12(1), 308-357.
- Rosentrater, K. ve Burke, R.B. (2017). University students and sustainability. part1: attitudes, perceptions and habits. *Journal of Sustainability Education*, 16, 2151-7452.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung,-Bildung für nachhaltige Entwicklung: Was macht Unterschied?. *Zeitschrift Für Internationale Bildungs Forshungun Entwiscklungs padagogik*, 25(1), 7-12
- Sadık, F.(2014). Çocuk ve çevre sorunları: Çocukların algıladıkları çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,2(8), 114-133.
- Sam, N., Gürsakal, S., ve Sam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-16.
- Sönmez, E., ve Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları üzerine bir alan araştırması: kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1239.
- Seçkin, F., Yalvaç, G., ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications*,11(13),391-398.
- Stoltenberg, U. & Adomssent, M. (2007). Lüneburger Projekt "Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Hollstein (NaBiSch), Universität Lüneburg Inst. Für Umweltkommunikation (INFU), 2004, <http://www.kinderwas.de/mitmachen>. (17.05.2007).
- Uyanık, G.(2017).İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(1), 1574-1600.
- Yalçınkaya, T. ve Çelikbaş, A. (2013). Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları. R. Efe (Ed.),*3rd International Geography Symposium (619-625)*. Antalya: Dokul Eylül Üniversitesi.
- Yardımcı, E.. ve Kılıç, G. B. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *ilköğretim online*, 9(3).
- Yılmaz, O., Samsunlu, Ö., & Peker, R. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri: ısparta ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 283-301.
- Yücel, Ö. ve Özkan, M. (2014). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre algılarının kelime ilişkilendirme aracılığıyla belirlenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4),44-56.
- Zimmermann, F. & Brunner, F. (2007). Nachhaltige lehrumangeographisches seminar, Inst. Für Geographie und Raumforschung der Karl-Franzen UniversitätGraz, [//www.oikosinternational.org/graz](http://www.oikosinternational.org/graz), 3. 6. 2016 tarihinde alınmıştır.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The increasing scale of the destruction created by human activities on the natural environment during the period we are living in must make the transformation of environmental education to more effective levels. Environmental education, according to the settled understanding, based on emotional motivations such that people love nature and protection.. Environmental education on this basis is insufficient to prevent the negative effects of resources used in everyday life activities on natural life. The vision of our age and especially of future was called sustainability which focus on ecological, economical and specially sosio-culturel transformation. In order to ensure the sustainability of life on the earth, the integration and expansion of environmental education with consumer education such as resources use is very special importance. Also, the mental transformation of human kind to sustainability requires specially axactly perception of environmental deterioration , the preditcion of effective solution ways and finally the implementation of sustainable practice in daily life.

The literature according to environmental education focused to aime to determine of the environmental knowledge, environmental attitude, environmental behavior of differents participants. Also, was'nt investigated the role of daily life practices for sustainability. İn this reason, environmental education meanig also especially education for sustainable resource use in daily life.

According to, environmental education should to improve i) the understanding of destructive human activity on nature, ii) acceptance the solution ways of nature deterioration and iii) willingness for a sustainable lifestyle in daily life. In this way could possible the mental change of people direction to sustanainabile life.

From this point, in this study, it was tried to determine the status of the sustainability profile of participants in terms of "environmental deterioration perception", "solution proposal" and "daily practices". In this study was searched the following questions:

- 1) How is the sustainability profile of the participants in terms of environmental deterioration perception,, solution proposal, daily practices?
- 2) Does the participants' sustainability profile differ according to gender and class variables?
- 3) What kind of corelation are there between environmental deterioration perception,, solution proposal, daily practices?

### **Methodology**

The study, which was designed as a descriptive research type, was carried out on students (N: 176) who were educated in a Science High School in the Western Anatolian region during the spring semester of 2016-2017 academic year. The data were collected by using the "Sustainability Profile Scale" developed by the researcher based on the literature. The scale consists of "personal information", "perception of environmental deterioration", "solution proposal" and "daily life practices".

The draft scale was applied on an control group as plot application. Then, was instegated the reliability of sustainability profile scale with factor analysis. Also, was devolopment the scale with eleminated of the same items. According to analysis was verified

sustainability profile scale with three factors such as "perception of environmental deterioration", "solution proposal" and "daily life practices". The validity was investigated as statistical analysis and found Cronbach Alpha of the scale 0,923.

The collected data were analyzed with descriptive statistical tests and the mean scores of each dimension were presented in order. Then, the average scores of the items in each dimension were calculated. As the data set was analyzed by Shapiro Wilk test, it was determined that they did not show normal distribution. Therefore, the participants' gender and grade level averages were compared with Mann Whitney test. Finally, possible correlations between participants' "perception of environmental deterioration", "solution proposal" and "daily practices" scores were analyzed and presented by Pearson Test.

### **Findings**

The study shows that secondary school students are largely aware of all aspects of environmental deterioration and that they have adopted the proposed solutions for their elimination but are not equally likely to exhibit them in their everyday lives. On the other hand, it was determined that the sustainability profile of participants did not differ in favor of upper grade level. This demonstrates that the science classroom teaching in the sample is not very effective in preparing students for transition to sustainable life. Finally, it has been determined that there is a significant positive correlation between all dimensions, which is quite high between the environmental deterioration perception and the solution proposal.

### **Discussion**

This study showed that secondary school students acknowledge all aspects of environmental deterioration, adopt the proposed solutions and are willing to follow the solutions in their daily practices under some limitations, therefore the students are ready for transition to sustainable living. Participants declare their willingness to consume resources sufficiently in their everyday lives, however they are not willing to make devotions for recycling and the environment appears to be a major obstacle to the transition to sustainability. This demonstrates the importance of environmental education within richer experiences that exemplifies the effectiveness of sustainable practices in daily life.



## Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması\*

### Adaptation of Rotterdam Emotional Intelligence Scale to Turkish

Abdurrahman TANRIÖĞEN\*\*, Yusuf TÜRKER\*\*\*

• Geliş Tarihi: 18.01.2019 • Kabul Tarihi: 09.04.2019 • Yayın Tarihi: 21.06.2019

#### Öz

Bu araştırmanın amacı Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamaktır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezinde görev yapmakta olan 487 öğretmenden oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Ölçek öncelikle Türkçeye çevrilmiş, dilsel geçerlik çalışmalarının ardından ön deneme uygulaması yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda özgün ölçekte olduğu gibi dört boyutlu ve varyansın %68'ini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen dört boyutlu yapıyı test etmek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında Cronbach Alpha Katsayısı kendi duygularını değerlendirme boyutunda .91, başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda .91, kendi duygularını kontrol boyutunda .89, başkalarının duygularını kontrol boyutunda .93 ölçeğin genelinde ise .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen istatistikî sonuçlar doğrultusunda Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** duygusal zekâ, ölçek uyarlama.

#### Atıf:

Tanrıoğen, A., ve Türker, Y. (2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369. doi: 10.9779/pauefd.514377

\* Bu çalışma 2-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında düzenlenen Vth International Eurasian Educational Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi A.B.D., e-posta: [atogen@gmail.com](mailto:atogen@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-5491-3273)

\*\*\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, e posta: [yusuf.turker@gmail.com](mailto:yusuf.turker@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-4276-6648)

**Abstract**

The aim of this study is to adapt the Rotterdam Emotional Intelligence Scale developed by Pekaar and others (2017) to Turkish. The study was carried out with 487 teachers working in the city center of Antalya in 2017-2018 educational year. The scale was first translated into Turkish and after the linguistic validity procedures, the pre-application was made and the scale has become ready to use. As a result of the exploratory factor analysis, a structure which explains about 68% of the variance with sufficient load value under four factors was obtained as in the original scale. As a result of confirmatory factor analysis conducted in order to confirm the four-factors structure, the scale structure was confirmed. For the reliability of the scale, the Cronbach Alpha Coefficient was calculated as .91 for self-focused emotion appraisal dimension, .91 for other-focused emotion appraisal dimension, .89 for self-focused emotion regulation dimension, .93 for other-focused emotion regulation dimension and .94 for the generalized scale. According to these results, it can be said that the Turkish form of Rotterdam Emotional Intelligence Scale is valid and reliable.

**Keywords:** emotional intelligence, scale adaptation.

**Cited:**

Tanrıöğen, A., & Türker, Y. (2019). Adaptation of Rotterdam Emotional Intelligence Scale to Turkish. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 47, 345-366.doi: 10.9779/pauefd.514377

## Giriş

Duygusal zekâ Goleman'ın 1995 yılında yazdığı "Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ" adını taşıyan ve en çok satanlar içinde yer alan kitabı ile popüler olmuştur. Kavram Goleman'ın kitabıyla popüler olsa da araştırmacıların yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde bu konu üzerinde çalıştıkları söylenebilir (Bar-On, 2010). Modern anlamda duygusal zekâ çalışmalarının kökleri psikometrinin öncüleri olan Binet, Thorndike, ve Wechsler'e dayandırılabilir (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Duygusal zekâ ile ilgili yayınlar 20. Yüzyılda Thorndike'in duygusal zekâ ile çok yakın olan sosyal zekâyı tanımlaması ve tekil bir kavram olarak nitelemesi ile başlar (Boyatzis, Goleman & Rhee, 1999; Di Fabio, Palazzeschi & Bar-On, 2012). Thorndike'a (1920) göre sosyal zekâ, insanlar arası ilişkilerde bilgece davranmak için onları anlama ve yönetme yeteneğidir. Sosyal zekânın özünde kişinin kendi ve diğerlerinin içsel durumunu, güdülerini, davranışlarını anlama ve bu bilgiden hareketle en uygun biçimde davranma yeteneği vardır (Akt. Salovey & Mayer, 1990). Daha sonra Edgar Doll ergenlerde sosyal zekâ davranışını ölçecek ilk aracı 1935'de yayınlar. Thornike ve Doll'den etkilenen Wechsler'in iki alt ölçeği içeren (kavrama ve resim düzenleme) bilişsel zekâ ölçeği, sosyal zekâyı ölçmeye yöneliktir. Bu ölçeğin ilk kez yayınlanmasından bir yıl sonra 1939'da Wechsler zekâ üzerinde etkili olan ve entelektüel olmayan faktörlerin etkisini tanımlar ve daha sonraki dönemde bu faktörler yeterince açıklamadan zekâ modelinin tamamlanamayacağını ileri sürer (Bar-On, 2006).

Thorndike ve 1930'lu yıllardaki diğer kuramcılardan sonra duygusal zekâ olarak tarif ettiğimiz yapıyı tanımlama ve ölçme çabaları Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ile başlar. Gardner (1983) bu alanı içsel ve kişilerarası zekânın birleşimi olarak kavramlaştırır. Kişilerin kendi duygularının farkına varması, bu duyguları tanımlamaları ve bunları rehber olarak kullanmaları Gardner tarafından kişisel zekâ (kişinin içsel ve kişiler arası zekâsından oluşan) olarak tanımlamıştır. Bu kavramlar duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ ile ilgili literatürün öncüleri olurlar. Steiner duygusal okuryazar olabilmek için ne hissettiğimizi ve hislerimizin nelere sebep olduğunu bilmek gerektiğini savunmuştur. Steiner daha da ileri giderek duygusal okuryazarlığın kültür içinde edinildiğini ve öğrenildiğini ileri sürmüştür (Akt. Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000).

1990'da Salovey ve Mayer, Gardner'ın çalışmalarını genişleterek bu konu hakkında ufuk açıcı iki makale yazar ve duygusal zekâyı tanımlayarak bir duygusal zekâ teorisi meydana getirirler. Aynı dönem Bar-On'un duygusal zekâ düşüncesi ile devam eder. Goleman'ın 1995'de en çok satanlar listesine giren yayını ise bunları takip eder (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000; Bharwaney, Bar-On & MacKinlay, 2011; Goleman, 2016a; Goleman, 2016b; Salovey & Mayer, 1990). Tarihsel süreci kısaca açıklanan duygusal zekâyı tanımlamak ise gelişim sürecini özetlemekten daha zordur. Bu nedenle öncelikle duygusal zekânın diğer zekâ türlerinden farkına odaklanmak yerinde olabilir. Farklı türlerden zekâ çoğu zaman onları çalıştıran bilgi türlerine göre ayırt edilir. Örneğin sözel zekâ sözcükleri, cümleleri ve metinleri anlamayla ilgilenir. Uzamsal zekâ resmin kayıp parçasını bulmak ve pazılın parçalarını bir araya getirmek için şekilleri ve yapıları görmeye önem verir. Duygusal zekâ ise duygusal bilgi ile işler. Her duygu eşsiz ve kendine özgü sinyaller olan duygusal bilgi taşır. Her bir duygusal bilgi onun kendine özgü kanalından taşınır. Duygusal ve diğer bilgiler karşılaştırıldığında duygusal bilgi süreçlerinin memeliler arasında dile benzer biçimde geliştiği görülür. Ancak duygusal

bilgi dilden farklıdır. Duygusal bilgi daha geniş kapsamlıdır. Anlaşılabilmesi için insanlar arasındaki ilişkinin de kavranmasını gerektirir (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Scherer, Banse & Wallbott, 2001).

Duygusal bilgiyi işleyebilmek sosyal ve duygusal uyum için önemlidir. Bu bağlamda Damasio'nun (1994) çalışmaları beynin duygusal bilgileri işleyen bölümü zarar görünce rasyonel karar verme ve diğer kavramsal süreçlerin bundan olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Duygusal bilginin işlenmesine dair çocuklarla yapılan ve değişik değerlendirme araçlarının kullanıldığı çalışmalarda yüz ifadelerinden duyguları okuma, sözcüklerin duygu anlamlarını anlama ve etkisini düzenleyebilme yeterliliklerinin çocukların sosyal becerileri ve uyumları ile ilişkisini ortaya koymuştur. Bu yetilere sahip olanların akranlarıyla, ebeveynlerle, öğretmenlerle ve diğer kişilerle ilişkileri daha sağlıklıdır (Akt. Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Duygusal bilgiyi etkili analiz edebilen kişiler duyguyu, duygu ile ilgili uyarıcıları işleme ve elde ettiği bilgiyi düşünce ve davranışlarını şekillendirirken kullanma konusunda diğerlerine göre daha yüksek kapasiteye sahiptirler. Duygusal zekâ terimi bu gibi durumları açıklamaya yönelik geliştirilen bir kavramdır. Duygusal zekânın üzerinde uzlaşılabilir bir tanımı olmasa da teorik olarak zekâ ve duygunun özel bir bileşimi olduğu söylenebilir (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Günümüzde duygusal zekâ ile ilgili üç kuramın öne çıktığı görülür. Bunlardan ilki Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ kuramıdır. Bu kuramcılara göre duygusal zekâ birbiriyle ilişkili, öğrenilebilir ve insan kapasitesini zenginleştiren bir grup yeterlilik olarak kavramlaştırılabilir (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Mayer ve Salovey'e göre duygusal zekâ, duyguları algılamayı, duyguların içerdiği bilgileri doğru anlamayı, düşünceyi etkileyebilmek için duygu yaratma ve onlara nüfuz edebilmeyi, duyguları düzenleyip yönetebilmeyi içerir (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 2000). Kişinin hem kendi hem de başkalarının duygularını anlayabilmesini ve elde ettiği bilgiyi düşünme ve davranışlarında rehber olarak kullanabilme yetisini gerekli kılar (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ modelinde her biri duygusal zekâ için hayati sayılan önemli bir yeterliliği temel alan dört boyut vardır. Bu boyutlar a) duyguyu algılama, b) düşünceyi etkilemek için duyguları kullanma, c) duyguları anlama, d) kişisel gelişim ve sosyal ilişkiler için duyguları yönetmedir. Modelin her bir boyutunda yeterliliklerin kendi içinde temel olandan daha karmaşık olana evrildiği gelişimsel bir ilerleme vardır. Modeldeki boyutların her birinin temel aldığı yeterlilikler, temel becerilerden yüksek becerilere doğru bir hiyerarşi içinde sıralanır. Başka bir deyişle en altta duyguları algılamanın en üste de duyguları yönetmenin olduğu hiyerarşik bir yapı söz konusudur. Son olarak ikinci boyutla diğer üçü arasında bir fark var. Bir, üç ve dördüncü boyutlar duygu hakkında bir neden içerirken, ikinci boyutta sebep üretmek için duyguların kullanılması söz konusudur. Başka bir deyişle bir, üç ve dördüncü boyutlarda "nedenler" "duygu" üretirken, ikinci boyutta "duygular" "neden" üretmektedir (Lopes, Salovey & Straus, 2003; Mayer, Caruso, Salovey & Sitarenios, 2001; Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Duygusal zekâ kavramı ile ilgili bir diğer önemli kuram Bar-On tarafından geliştirilmiştir. Bar-On (1997) duygusal zekâyı "bilişsel olmayan zekâ" olarak değerlendirmektedir. Ona göre duygusal zekâ, bireylerin çevresel talepler ve baskı ile etkili



biçimde baş edebilmesini etkileyen çeşitli duygusal, kişisel, sosyal yeterlilikler ve becerilerden meydana gelir (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000). Bar-On modeline göre duygusal zekâ, duygusal ve sosyal yetkinliklerin iç içe geçip etkileştiği bir yapıdır. Bu yapıyı oluşturan beceri, yeti ve kolaylaştırıcılar, bizim kendi kendimizi nasıl doğru biçimde anladığımızı ve etkili biçimde bunu ifade edebildiğimizi; diğerlerini anlamamızı ve onlarla ilişkili olmamızı, günün gerektirdiği taleplerle baş edebilmemizi sağlayan unsurlardır (Bar-On, 2006).

Duygusal ve sosyal yetkinlikler, yetenekler ve kolaylaştırıcılar bu modelde beş bileşen altında tanımlanır. Bu bileşenlerin her biri kendi içinde sıkı ilişkiler içinde bulunan yetkinlikler, yetenekler ve kolaylaştırıcılar içermektedir (Bar-On, 2006). Beş faktörlü bu modelin temel bileşenleri kişinin 1) içsel kapasitesi (öz saygı, duygusal öz farkındalık, kendine güven, bağımsızlık, kendini gerçekleştirme alt boyutlarından oluşur), 2) kişilerarası (empati, sosyal sorumluluk, kişilerarası ilişkiler alt boyutlarını içerir), 3) stres yönetimi (strese tolerans ve dürtü kontrolü alt boyutlarından meydana gelir), 4) adaptasyon (gerçeklik testi, esneklik, problem çözme alt boyutlarını içerir), 5) genel ruh hali (İyimserlik ve mutluluk alt boyutlarını kapsar) boyutları şeklinde yapılandırılmıştır (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000).

Goleman 1995’de yazdığı “Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ” adlı kitabı ile duygusal zekâ kavramını popüler hale getiren kişi olmuştur. Goleman gerek bu kitabında gerekse 1998 yılında yazdığı “Working with Emotional Intelligence” kitabında “öz bilinç, kendine çeki düzen verme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler” boyutlarından oluşan bir model önerir. Goleman’ın duygusal zekâ yaklaşımı bir teoriden çok var olan kuramsal bilgiler üzerine iş başındaki performansı ve kurumsal liderliği geliştirmeye yönelik bir uygulama girişimi şeklindedir (Goleman, 2016a; Goleman, 2016b).

Goleman (2016a), Salovey ve Mayer’ın geliştirdiği duygusal zekâ kuramını kendi kuramının temelini yerleştirmiş, Mayer ve Salovey’in modelini genişletmiştir. Goleman 1995 yılında geliştirdiği kuramında duygusal zekâyâ ilişkin 25 sosyal ve duygusal yetkinlik olduğundan söz eder. Goleman’a göre yüksek performansın belirleyicileri olan yeterlilikleri beş ana boyutta sınıflandırılabilir. Bu boyutlar: öz farkındalık, kendini duygularını düzenleme, kendini motive etme, empati ve sosyal becerilerdir.

Her ne kadar duygusal zekânın herkesçe kabul gören bir tanımı yapılamamış ve sınırları tam olarak belirlenmemiş olsa da geçerli bir duygusal zekâ kavramının diğer zekâ türlerinden ayrılabilmesini mümkündür (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Duygusal zekâ gibi bir kavramın bir tür zekâ olarak kabul edilmesi için karşılması gereken birtakım ölçütler vardır. Bunları kavramsal, ilişkisel ve gelişimsel olmak üzere üçe ayırmak mümkündür. Kavramsal ölçüte göre zekâ tercih edilen basit bir davranışı değil de zihinsel bir performansı yansıtmalıdır (Mayer ve Salovey, 1993). İkinci kıstas olan ilişkisellik, deneysel standartları tanımlar. Zekâ bir grup birbiri ile sıkı biçimde ilişkili olan yetenekleri içerirken bu yetenekler diğer zekâ türlerini tanımlayan yeteneklerden farklı olmalıdır. Üçüncü kıstas olan gelişimsellik kriteri, zekanın yaş ve deneyimle geliştiğini öne sürer (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

Duygusal zekâ bütün kıstasları karşılamaktadır. İlk olarak duygusal zekâ kavramsal olarak tanımlanmış davranışları ölçebilecek, işlevsel ve uygulanabilir yeterlilik setine sahiptir. Bu yeterlilikler seti istatistikî olarak ölçülebilmektedir. İkinci olarak bu setteki yeterlilikler duygusal zekâyı oluşturan yapılarla sıkı bir ilişki içindeyken, duygusal zekânın sıkça karıştırıldığı sözel zekâ ile istatistikî olarak ayrılmaktadır. Üçüncü olarak duygusal zekâ yaşla

birlikte geliştiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak bu bulgular bize duygusal zekanın ayrı bir tür zekâ olarak var olduğunu ortaya koyan mantıklı verilerdir (Lopes, Salovey & Straus, 2003; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Duygusal zekanın tanımlanmasında bir uzlaşma yakalanamamış olsa da yararları konusunda söz konusu uzlaşmayı görmek mümkündür. Kavramı popülerleştiren Goleman kitabında üç noktada halkın ve eğitimcilerin dikkatini çekmeyi başarmıştır. İlk olarak kitap kabalık, sorumsuzluk ve şiddeti topluma ve okullara yayılan ciddi bir problem olarak görmektedir. İkinci olarak bu kitap bilim insanlarının duygusal zekâ ile yararlı toplumsal faaliyetler arasında bir ilişki keşfettiklerini ileri sürmektedir. Üçüncü olarak da duygusal zekanın hayattaki başarıyı öngörmede bilişsel zekâ kadar hatta ondan da fazla etkili bir yordayıcı olduğunu savunmaktadır (Goleman, 2016a; Mayer & Cobb, 2000). Kavramın öncülerinden Salovey, Mayer ve Goleman, duygusal ve sosyal yetkinliklerini arttırmanın, akademik ve yaşam boyu başarıyı arttırmada, kişilerarası ilişkilerin iyileştirilmesinde, okul ve örgütlerin ikliminin geliştirilmesinde etkili olacağını ileri sürmüşlerdir (Goleman, 2016a; Mayer & Salovey, 1993). Bu kapsamda duygusal zekânın performans, kendini gerçekleştirme, öznel iyi oluş gibi pek çok değişkeni etkileme potansiyeline sahip olması, duygusal zekâ davranışının okulda veya işyerinde kazandırılıp kazandırılmayacağı sorusunu gündeme getirmektedir (Bar-On, 2006).

Duygusal zekâ ile ilgili elde edilen bilimsel veriler genetik faktörlerin duygusal zekâyı güçlü biçimde etkilediğini desteklemektedir. Psikolojik araştırmalar ise yetişme tarzının genetik faktörler kadar etkili olduğunu savunmaktadır. Her birinin ne kadar etkilediği belki de hiçbir zaman bilinmeyecek olsa bile araştırma ve uygulama açıkça göstermektedir ki duygusal zekâ öğrenilebilmektedir (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan & Adler, 1998; Goleman, 1998). Goleman'a (1998) göre bu geliştirme işi çok zaman ve çaba gerektiren bir süreçtir. Fakat iyi geliştirilmiş bir duygusal zekanın faydaları hem kişiler hem de örgütler için bu çabaya değer niteliktedir. Çünkü her geçen gün elde edilen bulgular duygusal zekanın gerçekten de okul ve iş başarısında; arkadaşlarla ve aile ile sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Zayıf ve sağlıksız kararlar ve zayıf sosyal, duygusal yetiler bireyi, okulu, aileyi ve toplumu etkilemekte ve kimse bu etkiden kaçınmamaktadır. Eğer insanlar kendi duygularının farkında olmazlarsa mantıklı karar vermede, dürtülerini kontrol etmede veya gerçekte ne istediklerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Çünkü bireylerin yargıları ve davranışları sosyal ilişkilerini bireylerin kendileri kadar etkileyebilmektedir (Elias & Weissberg, 2000; Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekanın sahip olduğu potansiyel ve geliştirilebilirliği konusunda gözlemlenen uzlaşma, öncelikle kavramın ölçülmesi problemini gündeme getirmektedir. Bu kapsamda literatür incelendiğinde daha önce dilimize de uyarlanan pek çok ölçme aracının olduğu görülmektedir. Ülkemizde duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey & Caruso, 2003), The Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2006), Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007), The Schutte Self Report Emotional Intelligence Test (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper & Golden, 1998) gibi ölçme araçları bunlara örnek verilebilir. Bu çalışmanın konusu olan Rotterdam Emotional Intelligence Scale de (Pekaar, Bakker, Linden & Born, 2017) duygusal zekâyı ölçmeye yönelik bir araçtır.

Halihazırda Türkçeye uyarlanmış ölçme araçları varken Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin uyarlanmak istenmesinde ölçeğin güncelliği, bir bütün olarak ölçeğin ve alt boyutlarının kapsayıcılığı ile madde sayısının araştırmacılar tarafından kuramsal ve uygulama açısından optimum düzeyde görülmesi, dilimize daha önce uyarlanmamış olmaması etkili olmuştur. Bu bağlamda ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçek ile benzer bir geçerlik, güvenilirlik ve faktör yapısına sahip olup olmadığı bu araştırmanın yanıt aradığı temel problemidir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik araştırmasında evrene ilişkin genellemelerde bulunmaktan ziyade ölçeğe ilişkin genellemeler ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu nedenle olasılık temelli olmayan bir örneklem seçim yöntemi olan uygun örnekleme türü benimsenmiştir (Balcı, 2004). Uygun örneklemede katılımcılar ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçilmektedir (Gravetter & Forzano, 2012). Bu bağlamda araştırmanın örneklemi, araştırmacının kolayca ulaşabildiği 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 487 öğretmenden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (Rotterdam Emotional Intelligence Scale) kullanılmıştır. Ölçek Rotterdam'da bulunan Erasmus Üniversitesi'nin Center of Excellence for Positive Organizational Psychology bölümünden bir grup araştırmacı tarafından duygusal zekâyı ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için araştırmacılardan gerekli izinler elektronik posta yolu ile alınmıştır.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği “kendi duygularını değerlendirme”, “başkalarının duygularını değerlendirme”, “kendi duygularını kontrol etme” ve “başkalarının duygularını kontrol etme” şeklinde sınıflandırılan dört boyutlu bir yapıdır. Kendi duygularını değerlendirme boyutu, kişinin yaşadığı duyguların farkına varması, karmaşık duygular içinde ise bu duyguları ayırt edebilmesi ve duygularının nedenini anlayıp açıklayabilmesi ile ilgilidir. Bu boyutta “Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.”, “Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.” gibi ifadeler bulunmaktadır. Başkalarının duygularını değerlendirme boyutu ise, başkalarını yaşadıkları duyguların farkına varma, anlama ve onları açıklayabilme ile ilgili bir boyuttur. Bu boyutta “Çevremdeki insanların duygularının farkındayım.”, “Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.” gibi ifadeler mevcuttur. Kendi duygularını kontrol etme boyutu, kişinin yaşadığı duygular üzerinde denetim kurabilme gücü ile ilgili bir boyuttur ve duyguların yere ve zamana göre düzenlenmesini içerir. Bu boyutta “Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.”, “Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim.” gibi maddeler söz konusudur. Başkalarının duygularını kontrol etme boyutu ise kişinin başkalarının duyguları üzerindeki kontrolüne ve etkisine odaklanır. Bu boyutta “Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.”, “İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum.” gibi ifadeler bulunmaktadır. Özgün ölçeğin kendi duygularını değerlendirme boyutunun iç tutarlılık değeri (Cronbach's Alpha) 0.82, başkalarının duygularını değerlendirme boyutunun iç tutarlılık değeri 0.85, kendi duygularını kontrol

boyutunun iç tutarlılık değeri 0.80, başkalarını duygularını kontrol boyutunun iç tutarlılık değeri ise 0.82, ölçek genelindeki iç tutarlılık değeri ise .84'dür. Ölçek her bir boyutta yedişer olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler için cevaplama anahtarı "hiç katılmam (1)", "az katılım (2)", "orta derecede katılım (3)", "çok katılım (4)", "tam katılım (5)" olan beşli Likert tipi dereceleme şeklindedir (Pekaar ve diğerleri, 2017).

### **İşlemler**

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması sürecinde ilk olarak ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri işleminde iki aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Birinci aşamada ölçek araştırmacılar ve psikoloji alanından iki uzman tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için, o maddeyi en iyi açıkladığı düşünülen Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Türkçe ve İngilizce formlar karşılaştırılmış ve psikoloji alanından bir uzman tarafından yeniden incelenerek yapılan çevirilerdeki tartışmalı maddelere son şekli verilmiştir. Elde edilen Türkçe form 20 öğretmene uygulanmış ve dilin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Çeviri ve dilin anlaşılabilirliği ile ilgili çalışmaların sonucunda ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal metinle uyumlu olduğu kabul edilmiştir. Ölçek araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

### **Veri Analizi**

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması için toplanan verilerin analizinde SPSS Statistics 17.0 ve AMOS 16.0 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alfa ( $\alpha$ ) katsayısı, birleşik güvenilirlik (Composite Reliability) ve ortalama açıklanan varyans değeri (AVE) yöntemleriyle hesaplanmıştır.

### **Bulgular**

#### **Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için en çok yapılan analizlerden biri faktör analizidir. Bryman ve Cramer (2011) faktör analizi örneklem büyüklüğü için ölçekteki madde sayısının beş katı katılımcının yeterli olduğunu belirtmektedir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin kestirilmesinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) testinin sonuçları da önemli bir referanstır. KMO değerinin 0.60 ve üzerinde olması Pallant'a (2001) göre yeterlidir. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini gerçekleştirmek için 487 katılımcı iki ayrı gruba ayrılmıştır. Birinci grup 240, ikinci grup ise 247 kişiden oluşmaktadır. 28 maddeden oluşan duygusal zekâ ölçeği için madde sayısının beş katı ( $28 \times 5 = 140$ ) yeterli görülmüştür. Bu nedenle 240 ve 247 katılımcıdan oluşan grupların faktör analizi için yeterli olduğu söylenebilir. Birinci gruptan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA), ikinci gruptan elde edilen verilerle ise doğrulayıcı faktör analiz (DFA) uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesinde verilerin normal dağılıp dağılmadıkları temel bir ölçüttür. Verilerin normal dağılıp dağılmadıkları ile ilgili çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. +2 ile -2 aralığında yer alan basıklık

ve çarpıklık katsayıları verilerin çok değişkenli normal dağılımı için yeterli bulunmaktadır (George & Mallery, 2010; Karagöz, 2016). Ölçme aracının çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 1’de verilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının literatürdeki kabul değerlerinin arasında olması verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir.

**Tablo 1. Normal Dağılım Testi Sonuçları**

Değişken	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Kendi Duygularını Değerlendirme	-0.883	1.140
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	-0.242	-0.015
Kendi Duygularını Kontrol	-0.313	-0.030
Başkalarının Duygularını Kontrol	0.015	-0.195
Duygusal Zekâ	-0.167	0.470

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek ve birbiriyle ilişkili gözlenen değişkenleri bir araya getirerek daha az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenlere ulaşmak için temel bileşenler analizi kullanılarak AFA uygulanmıştır. Ölçekte madde yükleri literatürde genel kabul gören 0.30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2006). AFA’da faktörler arasında ilişki olduğu düşünülüyorsa eğik döndürme yönteminin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2006; Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2012; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu nedenle çalışmada duygusal zekanın boyutları arasında ilişki olduğu düşünüldükçe (Boyutlar arası korelasyon değerleri Tablo 2’de verilmiştir) eğik döndürme yöntemlerinden biri olan “direct oblimin” tekniği kullanılmıştır.

**Tablo 2. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Boyutları Arasındaki Korelasyonlar**

Boyutlar	Kendi Duygularını Değerlendirme	Başkalarının Duygularını Değerlendirme	Kendi Duygularını Kontrol	Başkalarının Duygularını Kontrol
Kendi Duygularını Değerlendirme	1			
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	.495**	1		
Kendi Duygularını Kontrol	.396**	.385**	1	
Başkalarının Duygularını Kontrol	.407**	.562**	.420**	1

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır

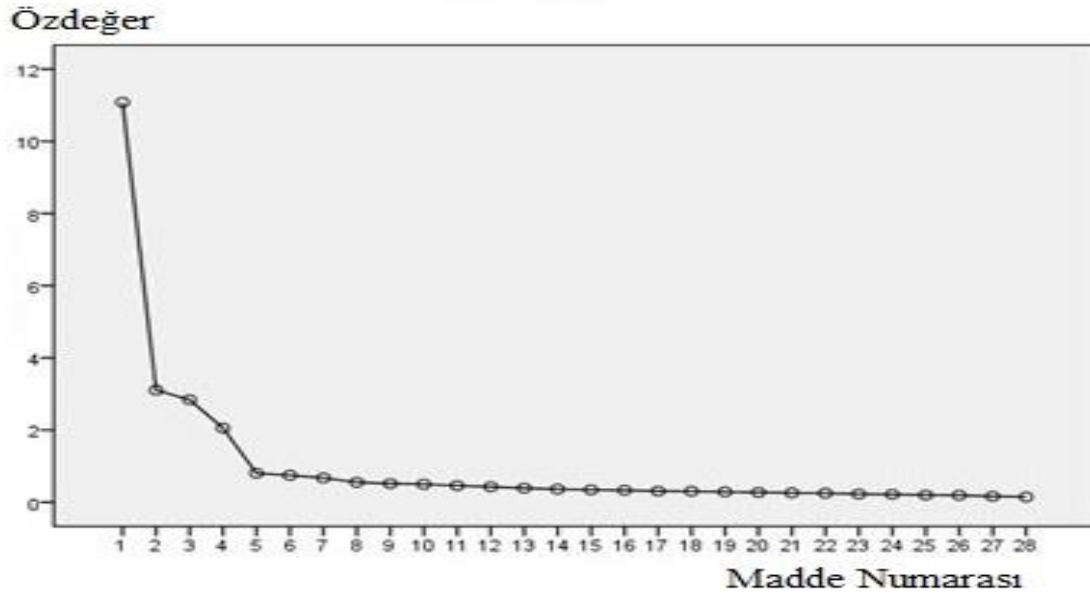
Araştırmada toplanan verilerin yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla KMO analizi yapılmıştır. Literatürde KMO değerinin 0.80 ve üstü olması örneklem büyüklüğünün yeterliliğini göstermektedir (Şencan, 2005; Seçer, 2013). Bununla birlikte faktör analizinde verilerin normal dağılımı da karşılanması gereken bir ölçüttür. Verilerin normal dağılım ölçütünü karşılayıp karşılamadığı ise Bartlett küresellik testi sonucunda belirlenmektedir (Tavşancıl, 2014). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği için yapılan AFA sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde KMO örneklem uygunluğu değerinin .940 ile yeterli olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle faktör analiz için gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Bartlett küresellik testi sonucunda ki-kare değeri 9989,326 olarak

hesaplanmış ve bu değer  $p=0.00$  olduğu için anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun anlamlı bulunması faktör analizi için gerekli olan, verilerin normal dağılımı ölçütünün sağlandığı anlamına gelir.

**Tablo 3. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği KMO ve Bartlett's Test Sonuçları**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	0.940	
	Yaklaşık $\chi^2$ değeri	9989.326
Bartlett Küresellik Testi	Sd	378
	$p$	0.00

28 maddeden oluşan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği özgün haliyle dört faktör tarafından açıklanmaktadır. Yeniden yapılan AFA'da yamaç birikinti grafiği incelendiğinde dördüncü dik çizgiden sonra grafiğin yatay bir görünüm aldığı görülür. Bu nedenle uyarlanan ölçeğin, özgün ölçekteki gibi dört boyutlu bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de, yeniden yapılan açımlayıcı faktör analizi değerleri ise Tablo 4'de verilmiştir.



**Şekil1. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği faktör analizi yamaç birikinti grafiği**

Kline'a (1994) göre maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30'un üzerinde olması faktör yükünün belirgin olduğunun göstergesidir. Tablo 4 incelendiğinde bütün maddelerin faktör yük değerlerinin 0.30 üstünde olduğu ve her bir maddenin sadece tek faktörde yüksek değer verdiği görülür. Bu nedenle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Analiz sonucunda özgün ölçekteki gibi dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Literatürde sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının %40-%60 arasında olması yeterli görülmektedir (Karagöz, 2016). Bu bağlamda ölçeğin toplam varyansın %68,14'ünü açıklamasının yeterli olduğu söylenebilir.

**Tablo 4. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin AFA Değerleri**

Madde No	Maddeler	Boyutlar			
		KDD	BDD	KDK	BDK
1	Her zaman ne hissettiğimin bilincindeyim.	.86	.11	.03	.09
2	Kendi duygularımı çok iyi ayırt edebilirim.	.88	.06	.00	.08
3	Kendi duygularımın farkındayım.	.86	.02	.04	.00
4	Neden öyle hissettiğimi anlarım.	.78	.07	.07	.10
5	Hangi duyguları yaşadığımı bilirim.	.87	.01	.03	.01
Madde No	Maddeler	Boyutlar			
		KDD	BDD	KDK	BDK
6	Çoğunlukla, nasıl hissettiğimi tam olarak açıklayabilirim.	.63	.18	.07	.07
7	Beni duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	.61	.20	.02	.05
	<i>KDD Boyutunun Açıkladığı Varyans %</i>	<i>11.09</i>			
8	Çevremdeki insanların duygularımın farkındayım.	.06	.81	.03	.05
9	Başkalarının hangi duygular içerisinde olduğunu bilirim.	.02	.88	.01	.05
10	Diğer insanlara baktığımda onların neler hissettiklerini anlayabilirim.	.02	.82	.05	.03
11	Çevremdeki insanlarla empati kurabilirim.	.14	.61	.01	.00
12	Diğer insanların neden öyle hissettiklerini anlarım.	.06	.80	.03	.08
13	Diğer insanların duygularını çok iyi ayırt edebilirim.	.05	.81	.03	.12
14	Başkalarını duygusal olarak etkileyen olayları doğru tanımlayabilirim.	.04	.78	.06	.02
	<i>BDD Boyutunun Açıkladığı Varyans %</i>	<i>39.56</i>			
15	Kendi duygularımı kontrol edebilirim.	.19	.01	.69	.04
16	Duygularımı kolayca bastırabilirim.	.08	.08	.77	.07
17	Duygularımın beni kontrol etmesine izin vermem.	.07	.05	.78	.02
18	Duygularımı sadece durum uygun olduğunda dışa vururum.	.03	.06	.81	.02
19	Öfkeli olsam bile, sakin kalabilirim.	.11	.07	.76	.00
20	Eğer istersem, duygularımı kimseye belli etmem.	.10	.04	.78	.10
21	Gerekli olduğunda duygularımı içinde bulunduğum koşullara uygun hale getirebilirim.	.00	.01	.72	.18
	<i>KDK Boyutunun Açıkladığı Varyans %</i>	<i>10.14</i>			
22	Başka birinin farklı hissetmesini sağlayabilirim.	.00	.02	.06	.81
23	Başka bir insanın ruh halini değiştirebilirim.	.02	.01	.04	.92
24	Başkalarının duygularını çoşturabilir veya yatıştırabilirim.	.02	.01	.04	.90
25	Başkalarının hisleri üzerindeki etkim büyüktür.	.03	.00	.04	.89
26	İnsanların duygusal durumlarını iyileştirmek için ne yapılması gerektiğini biliyorum.	.00	.12	.06	.72
27	İnsanları nasıl etkileyeceğimi biliyorum.	.02	.04	.03	.80
28	Başkalarını sakinleştirebilirim.	.07	.03	.09	.73
	<i>BDK Boyutunun Açıkladığı Varyans %</i>	<i>7.34</i>			
	<i>Açıklanan Toplam Varyans</i>	<i>68.14</i>			

Belirlenen faktörler orijinal ölçekte olduğu gibi “Kendi Duygularını Değerlendirme (KDD)”, “Başkalarının Duygularını Değerlendirme (BDD)” “Kendi Duygularını Kontrol (KDK)”, “Başkalarının Duygularını Kontrol (BDK)” olarak adlandırılmıştır. AFA sonuçlarına göre “Kendi Duygularını Değerlendirme” boyutunun faktör yükleri 0.61 ile 0.88 arasında

değişmektedir ve bu boyut toplam varyansın %11.09'unu açıklamaktadır. “Başkalarının Duygularını Değerlendirme” boyutunun faktör yükleri 0.61 ile 0.88 arasında değişmektedir. Bu boyut toplam varyansın %39.56'sını açıklamaktadır. “Kendi Duygularını Kontrol” boyutu ile ilgili maddelerin faktör yükleri 0.69 ile 0.81 arasında değişirken bu boyut toplam varyansın %10.14'ünü açıklamaktadır. Son olarak “Başkalarının Duygularını Kontrol” boyutunun ise faktör yükleri 0.72 ile 0.92 arasında değişmektedir. Boyut toplam varyansın %7.34'ünü açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanarak faktörleri belirlemeyi amaçlanırken, doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) faktörlerin doğruluğu denir. Başka bir deyişle DFA'da yapı geçerliliği test edilir (Karagöz, 2016). Yeni geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizinden yararlanılırken. Doğrulayıcı faktör analizinde daha önce faktör yapısı belirlenen ölçeklerin yeni örneklem gruplarında da aynı olup olmadığı test edilir (Bayram, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015).

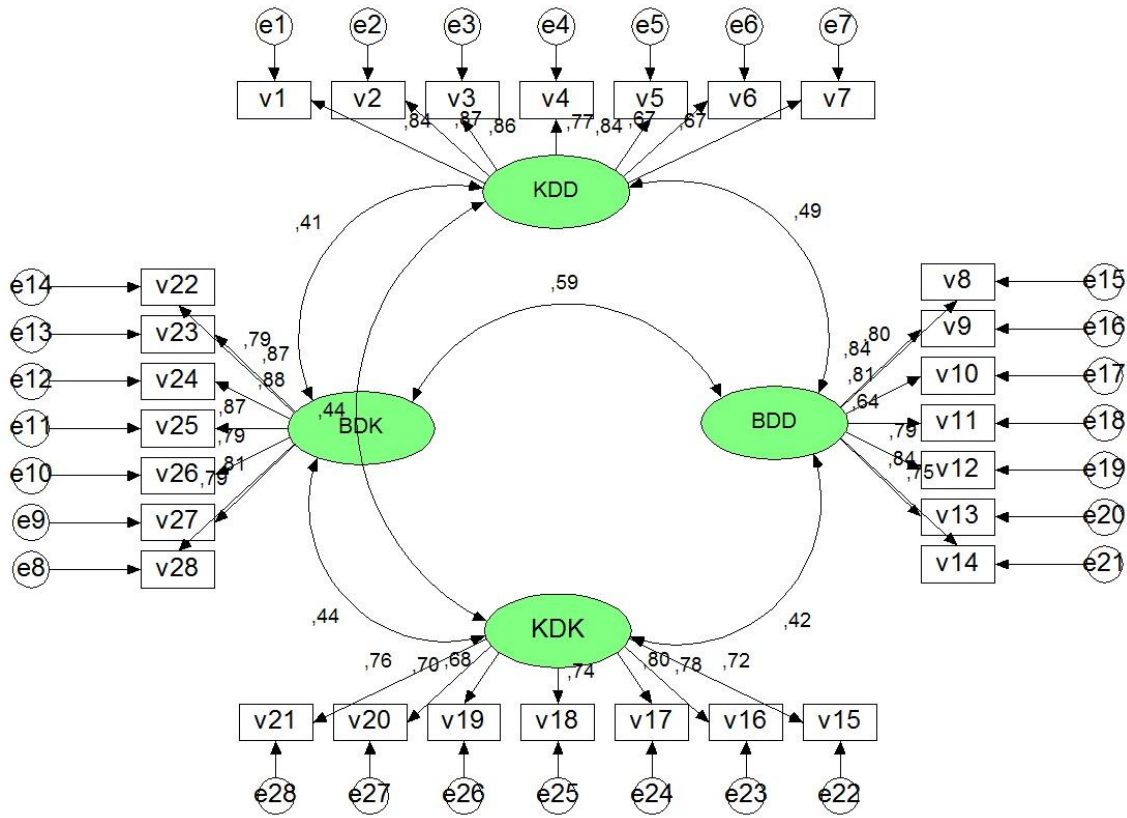
Doğrulayıcı faktör analizinde doğru test edilen modelin değerlendirilmesinde kullanılan uyum indeksi değerleri konusunda bir uzlaşma yakalanamamıştır. Rapor edilmesi gerekli uyum indeksleri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Jakson, Gillaspay ve Stephenson (2009) yapmış oldukları çalışmada 1998-2006 yılları arasında American Psychological Association Journals'da yayınlanan ve yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı 194 araştırmayı incelemişlerdir. Araştırmacılar inceledikleri 194 yayın içinde en çok kullanılan uyum indekslerinin ki-kare (%89.2), serbestlik derecesi (%89.2), CFI (%78.4), RMSEA (%64.9), (NNFI) TLI (46.4) değerleri olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürden hareketle bu çalışmada ki-kare, serbestlik derecesi, RMR, SRMR, GFI, AGFI, IFI, NNFI (TLI), CFI, RMSEA uyum indeksleri raporlaştırılacaktır.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin faktör yapısının Türk örneklem grubunda geçerliliğini test etmek için birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA'da açımlayıcı faktör analizinde kullanılan verilere yer verilmemiştir. Örneklem grubundan 247 katılımcının verileri ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda Tablo 5'de yer alan uyum indeksi değerleri ve Şekil 2'de yer alan model elde edilmiştir.

**Tablo 5. Modifikasyon Öncesi Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri**

Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer
$\chi^2/sd$	3.359
RMR	.048
SRMR	.0564
GFI	.841
AGFI	.813
IFI	.918
NNFI (TLI)	.909
CFI	.917
RMSEA	.070

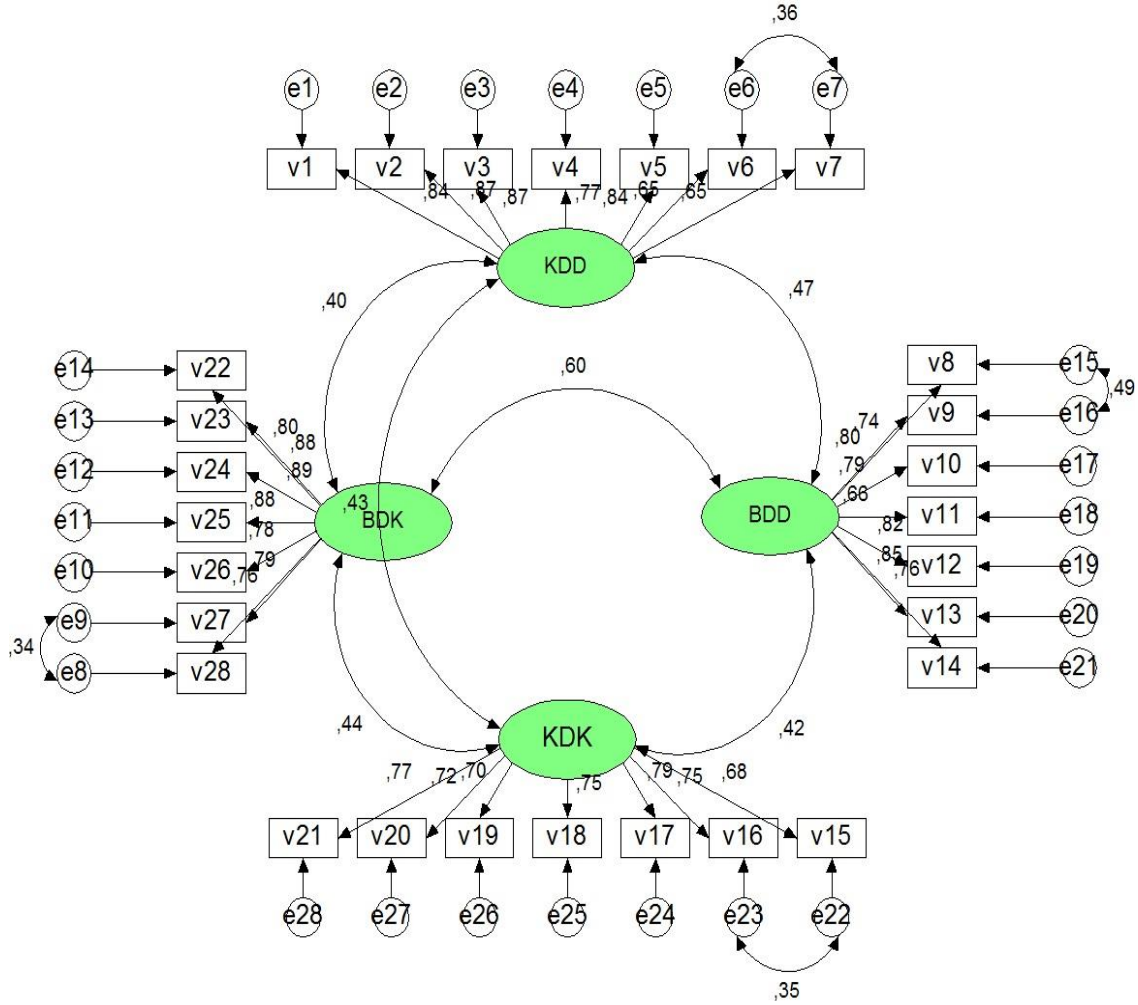




**Şekil 2. Modifikasyon Öncesi Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA modeli**

Tablo 5 incelendiğinde Şekil 2’de yer alan modelin GFI ve AGFI verilerinin kabul edilebilir değer aralığında olmadığı söylenebilir (Karagöz, 2016). Bu nedenle modelde bazı modifikasyonlar yapılmıştır. Kurulan model için yapılan analiz sonucunda uyum indeksleri kabul edilebilir aralıkta değilse kuramsal ilişkilere bağlı kalınarak modifikasyon yapılabilir. Gözlenen ve gizli değişkenler arasında yeni bağlantılar kurulması, bazı değişkenlerin modelden çıkarılması, değişkenler arası hata kovaryanslarının eklenmesi gibi modifikasyon seçenekleri vardır. Modifikasyonlar yapılırken dikkat edilmesi gereken en önemli ilke kuramsal yapıya uygunluk ve mantıksal bir dayanağının olmasıdır. Aksi takdirde modeli test etmenin bir anlamı yoktur. Kuramsal yapıya uygunluğu sağlayabilmek için aynı faktöre ait maddelerin hata terimleri ilişkilendirilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Karagöz, 2016). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği için kurgulanan modelde daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için kuramsal yapı ile uyumlu bazı modifikasyonlar yapılmıştır. Modifikasyonlar yapılırken aşama aşama gidilmiş her bir modifikasyonun ardından model yeniden sınanmış ve dördüncü modifikasyondan sonra bütün parametrelerde yeterli uyum değerleri yakalanmıştır. Bu kapsamda öncelikle kendi duygularını değerlendirme boyutunda yer alan altıncı ve yedinci maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Hata terimleri ilişkilendirilen bu iki madde ölçeğin kendi duygularını değerlendirme boyutunda yer almaktadırlar. Modelde yapılan ikinci modifikasyon başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda yer alan sekiz ve dokuzuncu maddelerin hata terimlerinin ilişkilendirilmesidir. Sekiz ve dokuzuncu maddeler ölçeğin aynı boyutunda bulunması nedeniyle hata terimlerinin birleştirilmesi kuramsal açıdan sakıncalı değildir. Üçüncü modifikasyon ölçeğin kendi duygularını kontrol boyutunda yapılmıştır. Bu

boyutta yer alan 15 ve 16. maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Modeldeki son modifikasyon ölçeğin başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda gerçekleştirilmiştir. Bu boyutta yer alan 27 ve 28. maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Yapılan bütün modifikasyonlarda hata terimleri ilişkilendirilen maddelerin aynı boyutta yer almasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle yapılan işlemlerin kuramsal yapıya uygun olduğu söylenebilir. Modifikasyonlar sonucu elde edilen model Şekil 3'de modele ait uyum indeksi değerleri ise Tablo 6'da verilmiştir.



**Şekil 3. Modifikasyon Sonrası Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA modeli**

Şekil 3 incelendiğinde dört boyutlu modele ilişkin faktör yüklerinin kendi duygularını değerlendirme alt boyutu için faktör yükleri 0.65 ile 0.87; başkalarının duygularını değerlendirme alt boyutu için 0.66 ile 0.85, kendi duygularını kontrol alt boyutu için 0.68 ile 0.79; başkalarının duygularını kontrol alt boyutu için ise 0.76 ile 0.89 arasında değişmektedir. Gerek Şekil 3 gerekse Tablo 6 bir bütün olarak incelendiğinde 28 maddeden oluşan Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin dört boyutlu yapısının bir model olarak doğrulandığını ifade etmek mümkündür.

**Tablo 6. Modifikasyon Sonrası Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri**

Uyum İyiliği İndeksi	Elde Edilen Değer
$\chi^2/sd$	2.643
RMR	.048
SRMR	.057
GFI	.878
AGFI	.854
IFI	.943
NNFI (TLI)	.937
CFI	.943
RMSEA	.058

Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Alt %27 Üst %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t-testi Sonuçları**

Madde No	Alt % 27 Üst % 27 <i>t</i>	<i>p</i>	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Madde No	Alt % 27 Üst % 27 <i>t</i>	<i>p</i>	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu
1	-15.344	0.00	0.571	15	-13.604	0.00	0.558
2	-15.489	0.00	0.585	16	-14.656	0.00	0.570
3	-14.990	0.00	0.576	17	-15.145	0.00	0.586
4	-13.517	0.00	0.535	18	-11.849	0.00	0.489
5	-14.783	0.00	0.567	19	-11.636	0.00	0.477
6	-14.100	0.00	0.551	20	-11.260	0.00	0.477
7	-13.469	0.00	0.570	21	-15.523	0.00	0.606
8	-15.477	0.00	0.617	22	-14.962	0.00	0.615
9	-15.484	0.00	0.612	23	-14.925	0.00	0.610
10	-14.546	0.00	0.598	24	-17.219	0.00	0.638
11	-13.131	0.00	0.550	25	-18.287	0.00	0.638
12	-16.172	0.00	0.625	26	-17.600	0.00	0.666
13	-16.959	0.00	0.665	27	-18.683	0.00	0.654
14	-15.453	0.00	0.597	28	-18.978	0.00	0.678

$p < .01$

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ölçme aracının maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi inceler. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklendirdiğini ve ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam test puanının yanı sıra faktör puanlarının da hesaplandığı ölçme araçlarında düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu aynı zamanda faktörler için de yapılabilir. Toplam puanın hesaplanamadığı çok faktörlü bir ölçme aracı düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu tüm faktörler için ayrı uygulanmalıdır. (Büyüköztürk, 2006; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Tavşancıl’a (2014)

göre madde toplam korelasyonlarının 0.25 den fazla olması maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğinin bir göstergesidir. Madde-toplam korelasyonlarını gösteren Tablo 7 incelendiğinde madde-toplam korelasyonlarının 0.477 ile 0.678 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda ölçekteki maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiği söylenebilir.

Ölçme aracının toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-tesisi ile incelenmesi madde analizi kapsamında kullanılan bir yöntemdir. Toplam test puanının yanı sıra faktör puanlarının da hesaplandığı ölçme araçlarında alt %27 ile üst %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-tesiti aynı zamanda faktörler için de yapılabilir. Toplam puanın hesaplanmadığı çok faktörlü bir ölçme aracında ise bu yöntem tüm faktörler için ayrı uygulanmalıdır (Büyüköztürk, 2006; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Tablo 7 incelendiğinde alt %27 ile üst %27'lik grubun puanları arasında yapılan t-tesiti sonuçları tüm maddeler için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Erkuş'a (2012) göre eğer madde ayırt edici ise alt ve üst grupların madde puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir.

### Ölçme Aracının Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Güvenirlilik ölçme aracının ölçmek istediği yapıyı tutarlı ve istikrarlı biçimde ölçme derecesidir (Karagöz, 2016; Özdamar, 2017). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin güvenirliliği iç tutarlılık (Cronbach's Alpha), bileşik güvenirlilik (composite reliability) ve ortalama açıklanan varyans değeri (AVE) yöntemleriyle hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin .70 ve üzerinde olduğunda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Durmuş, Yurtkoru, & Çinko, 2016; Büyüköztürk, 2006; Karagöz, 2016; Seçer, 2017). Fornell & Larcker'e (1981) göre AVE değerinin .50'den küçük olmaması gerekmektedir. Ölçeğin güvenirlilik analizini dair sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Güvenirlilik Değerleri**

Boyutlar	Özgün Ölçek	Cronbach's Alpha	Bileşik Güvenirlilik	AVE
Kendi Duygularını Değerlendirme	0.82	0.91	0.92	0.63
Başkalarının Duygularını Değerlendirme	0.85	0.91	0.92	0.63
Kendi Duygularını Kontrol	0.80	0.89	0.90	0.58
Başkalarının Duygularını Kontrol	0.82	0.93	0.93	0.69
Ölçeğin Tümü	0.84	0.94	0.91	0.63

Tablo 8 incelendiğinde Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayılarının kabul edilebilir alt sınır değerinden oldukça üstünde olduğu, AVE değerlerinin .50'nin üzerinde olduğu ve bileşik güvenirliliğin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular ölçeğin iç tutarlılığa sahip ve güvenilir olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Pekaar ve diğerleri (2017) tarafından geliştirilen Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği iç tutarlılık, bileşik güvenirlilik ve ortalama açıklanan varyans değeri (AVE) yöntemleri ile hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için öncelikle açımlayıcı faktör analiz uygulanmıştır. Belirlenen

yapının sınanması için de doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla da düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi gerçekleştirilmiştir.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin AFA sonuçları incelendiğinde özgün ölçekle tam olarak örtüşen sonuçların çıktığı görülmektedir. Özgün ölçekte var olan dört boyutlu yapı uyarılama çalışmasında da gözlemlenmiştir. Maddelerin boyutlara dağılımı da özgün ölçek ile birebir örtüşmektedir. Ortaya çıkan bu dört boyut özgün ölçeğe bezer biçimde “Kendi Duygularını Değerlendirme”, “Başkalarının Duygularını Değerlendirme”, “Kendi Duygularını Kontrol”, “Başkalarının Duygularını Kontrol” şeklinde isimlendirilmiştir. AFA’da madde faktör yüklerinin .30 (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2014; Karagöz, 2016; Özdamar, 2017) ve üzerinde olması yeterli bulunurken en düşük faktör yükünün .61 seviyesinde olması ve bir maddenin sadece tek bir boyutta yüksek faktör yükü vermesi ölçeğin geçerliliğini yansıtmaması bakımından dikkate değer gözükmemektedir.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin DFA sonuçları incelendiğinde  $\chi^2$ 'nin serbestlik derecesine (sd) oranının 2.64 ( $\chi^2/sd=898.507/340=2.643$ ) olduğu görülmektedir.  $\chi^2/df$  oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Karagöz, 2016; Kline, 2005; Özdamar, 2017) Bu sonuç, modelin mükemmel uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Modelin RMSEA değeri .058; SRMR değeri ise .57'dir. RMSEA ve SRMR değerlerinin .08'den küçük veya eşit olması iyi uyuma, değerlerin .05'den küçük veya eşit olması da mükemmel uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Hu & Bentler, 1999; Karagöz, 2016; Marsh, Hou & Wen, 2004; Özdamar, 2017) Elde edilen .058'lik RMSEA değeri .057'lik SRMR değeri iyi uyuma karşılık gelmektedir. Çalışmada elde edilen .85'in üzerindeki GFI ve AGFI değerleri ile .90'ın üzerindeki IFI değerlerinin gerekli kabul aralığında olduğu görülmektedir (Karagöz, 2016). Diğer uyum indeksleri olan ve .90'ın üzerinde sonuçlara ulaşılan NNFI (TLI) ve CFI değerlerinin de modelin uyumunu göstermesi için yeterli olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeğinin güvenilirliği iç tutarlılık, bileşik güvenilirlik ve ortalama açıklanan varyans değeri (AVE) yöntemleriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün alt boyutları ve geneli için hesaplanan AVE değerleri .50'nin üzerinde ve yeterlidir (Fornell & Larcker, 1981). Ölçeğin her bir boyutu ve ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlılık ve bileşik güvenilirlik değerlerinin .85'in üzerinde çıkması, ölçeğin güvenilirliğini göstermesi bakımından anlamlıdır (Durmuş, Yurtkoru & Çinko, 2016; Büyüköztürk, 2006; Karagöz, 2016; Seçer, 2017).

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği Türkçe uyarılması için yapılan istatistikî analizlerden elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ölçeğin gerekli geçerlik ve güvenilirlik gereksinimlerini karşıladığı görülmektedir. Başka bir deyişle ölçek ölçmeyi amaçladığı değişken olan duygusal zekâyı ölçebilmektedir. Ölçeğin literatürdeki son gelişmeleri içermesi ve az madde sayısı ile uygulanabilirliğinin kolaylığı, önemli avantajlar olarak değerlendirilmektedir. Bu yönü ile ölçeğin duygusal zekâ ve ilgili araştırmalarda kullanılmasının yararlı olacağı öngörülmektedir.

## Kaynakça

- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2011). *EQ and the Bottom Line: Emotional Intelligence Increases Individual Occupational Performance, Leadership and Organisational Productivity*. Bedfordshire: Ei World Limited.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). *Clustering competence in emotional intelligence insights from the emotional competence inventory*. Cleveland: Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management Case Western Reserve University.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bryman, A. and Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Hove: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace*. The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Di Fabio, A., & Bar-On, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decisionmaking difficulties. *Journal of Employment Counseling*, 49, 118-129.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Elias, M.J. & Weissberg, R.P., (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Garver, M.S., & Mentzer, J.T. (1999). Logistics research methods: Employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20(1), 33-57.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson
- Goleman, D. (1998). What makes a leader. *Harvard Business Review*, 1-10.
- Goleman, D. (2016a). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?.* (B.S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2016b). *İşbaşında Duygusal Zekâ.* (H. Balkan, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences (4. ed.)*. USA: Linda Schreiber-Ganster.

- Hu, L. & Bentler, P.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.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Lisrel ve amos programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (2), 26-42.
- Jackson, D., L., Gillaspay, J.,A. & Stephenson, R., P. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14 (1), 6-23.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss ve amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide To Factor Analysis*:. New York: Routledge.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Marsh, H.W., Hau, K.T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11:3, 320-341.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2004). Emotional intelligence: theory, Findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R., (2008). Emotional intelligence new ability or eclectic traits?. *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- McDonald, R. P. and Ho, M.,H.,R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mulaik, S.A., James, L.R., Alstine, J.A, Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi ibm spss ibm spss amos ve minitab uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. London: Open University Press.
- Pekaar, K. A., Bakker, A.B., Linden, D. & Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the rotterdam emotional intelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120 (2018), 222-233.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Salovey, P., & Mayer, J.D., (1990). *Emotional intelligence*. Baywood Publishing Co., Inc.
- Scherer, K.R., Banse, R., & Wallbott, H.G. (2001). Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 32(1), 76-92.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seçer, İ. (2017). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 25, 139-146.



## Extended Abstract

### Introduction

It is possible to base the theoretical studies on emotional intelligence up to the definition of Thorndike's early twentieth century. The concept has been popular with the book "Emotional Intelligence Why it can Matter more than IQ" written by Daniel Goleman in 1995. Over the years, some theorist such as Bar-On, Mayer and Salovey made significant contributions to the concept as well as Goleman. At the present time, it cannot be said that there is an agreed definition of emotional intelligence. However, it can be said that emotional intelligence is a concept that includes the ability of a person to recognize and understand the emotions of oneself and others, and to use their knowledge effectively in their behavior. The consensus that cannot be achieved on the definition of emotional intelligence is seen to be caught in the importance and development of the concept. In this context, it is thought that emotional intelligence has the potential to affect many variables such as performance, self-actualization, subjective well-being (Bar-On, 2006). This potential of the concept prioritizes the problem of its measurement. Today, there are various measuring tools that serve this purpose. It can be said that Rotterdam Emotional Intelligence Scale developed by Pekaar et al. (2017) has an important place among these measurement instruments in terms of the inclusiveness, actuality and ease of application. In this context, the Turkish version of the scale in order to apply the Turkish version of the original scale with a similar validity, reliability and factor structure is the main problem of this research is looking for answers.

### Methods:

The aim of this study is to adapt Rotterdam Emotional Intelligence Scale developed by Pekaar et al. (2017) to Turkish. Therefore, the validity and reliability studies of the scale were performed with the data obtained from the sample group. The sample of the study consists of 487 teachers working in formal primary, secondary and high schools in the city center of Antalya in 2017-2018 academic year. After studies on translation and comprehensibility of the language, the scale was applied on teachers who volunteered to participate in the study.

### Results and Discussion

In order to determine the construct validity of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale, exploratory factor analysis was performed with data obtained from 240 participants. The scale was observed to form a four-dimensional structure as in the original scale according to the results of the exploratory factor analysis. Because of the distribution of the items to the dimensions is the same as the original scale, the four-dimensional structure was named as "self-focused emotion appraisal", "other-focused emotion appraisal", "self-focused emotion regulation", "other-focused emotion regulation" as in the original scale. According to the results of the exploratory factor analysis, the factor loadings of the self-focused emotion appraisal dimension ranged from 0.61 to 0.88 and this dimension explains 11.09% of the total variance. The factor loadings of other-focused emotion appraisal dimension range from 0.61 to 0.88. This dimension explains 39.56 % of the total variance. The factor loadings of the items related to their self-focused emotion regulation range from 0.69 to 0.81, which explains 10.14% of the

total variance. Finally, the factor loadings of other-focused emotion regulation dimension range from 0.72 to 0.92. This dimension explains 7.34% of total variance.

In order to test the four-dimensional structure observed by exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was performed with the data obtained from 247 participants. According to the results of confirmatory factor analysis, the factor loadings for the four-dimensional model ranged from 0.65 to 0.89. The goodness of fit index values obtained were also  $\chi^2/sd=2.643$ ; RMR=.048; SRMR=.057; GFI=.878, AGFI=.854, IFI=.943; NNFI (TLI)=.937; CFI=.943; RMSEA=.058. When the confirmatory factor analysis results are examined, it can be said that the four-dimensional structure is valid.

For the validity of scale items, item-total test correlation and the significance of the means between the upper and lower 27% groups were examined. Item-total correlations ranged from 0.477 to 0.678. The obtained values reveal that the items in the scale distinguish the individuals well. The difference between the means of 27% and 27% of the groups were tested using the independent sample t-test and the obtained t values were found to be significant. ( $p \leq 0.01$ ). This result can be evaluated as the items that distinguish the participants and their validity is high.

The reliability of the scale was calculated using Cronbach's Alpha and composite reliability methods. self-focused emotion appraisal dimension's alpha value is 0.91, other-focused emotion appraisal dimension's alpha value is 0.91, self-focused emotion regulation dimension's alpha value is 0.89, other-focused emotion regulation dimension's alpha value is 0.93 and finally entire scale alpha value is 0.94. With the Cronbach Alpha and composite reliability values calculated for each dimension of the scale and the whole scale indicate that the scale is reliable.

When the results obtained from the statistical analysis for the Turkish adaptation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale are evaluated as a whole, it is seen that the scale meets the required reliability and validity necessities. In other words, the scale can measure the emotional intelligence, which is the variable it aims to measure. Due to the current status of the scale, including the recent developments in the literature and the ease of applicability and the low number of materials are considered to be important advantages of the scale.



## Türk ve Singapur Matematik Ders Kitaplarında Problem Analizi: Kesirlerle Bölme İşlemi

### Problem Analysis in Turkish and Singapore Mathematics Textbooks: Division of Fraction

Suphi Önder BÜTÜNER\*

• *Geliş Tarihi:* 05.02.2019 • *Kabul Tarihi:* 09.04.2019 • *Yayın Tarihi:* 21.06.2019

#### Öz

Bu çalışmada Türk ve Singapur matematik ders kitabı kesirlerle bölme işlemi konusunda yer verilen problemler açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada ikişer adet Türk ve Singapur matematik ders kitabı analiz edilmiştir. Kitaplarda yer alan problemler; adım sayısı, cevap tipi, bağlam ve bilişsel beklenti özellikleri açısından sınıflandırılmışlardır. Analizler iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış; araştırmacılar arasındaki Cohen Kappa uyum indeksi her bir kategori için 0.98-1.00 arasında bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, Singapur kitabında, Türk kitaplarına kıyasla çok adımlı, açıklama-çözüm gerektiren problem sayısı daha fazladır. Her iki ülke kitabındaki kesirlerle bölme ile ilgili tüm problemler yeterli veri içermektedir. Her iki ülkenin ders kitaplarındaki gerçek hayat problemi sayısı azdır. Ayrıca Singapur ders kitabı, çoklu formda ifade edilmiş problemler bakımından Türk kitaplarından zengindir. Türk kitaplarında, Singapur kitabına kıyasla matematiksel muhakeme ve temsil kategorisine giren problem sayısı oldukça az olup, Türk kitaplarında kavramsal bilgi kategorisine giren hiçbir problem bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular, Singapur'un uluslararası sınavlarda sayılar öğrenme alanı özelinde, Türkiye'den daha iyi bir performans göstermesinin nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Bu çalışmanın devamında, matematik öğretmenlerinin ders kitaplarındaki problemlerden ne ölçüde yararlandıkları ve derslerinde ne tip problemlere yer verdikleri araştırılabilir.

**Anahtar sözcükler:** kesirlerle bölme işlemi, matematik ders kitabı, problem, Singapur, Türkiye

#### Atf:

Bütüner, S.Ö. (2019). Türk ve Singapur matematik ders kitaplarında problem analizi: Kesirlerle bölme işlemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 370-394.  
doi:10.9779/pauefd.522909

\* Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yozgat. ORCID: 0000-0001-7083-6549, [s.under.butuner@bozok.edu.tr](mailto:s.under.butuner@bozok.edu.tr); onderbutuner@mynet.com

## Abstract

In this study, Turkish and Singapore mathematics textbooks were compared in terms of the problems included in the subject of division of fractions. The problems in textbooks were categorized in terms of the number of steps, type of answer, context and cognitive expectation characteristics. The analyses were conducted by two different researchers, and the Cohen Kappa agreement index between the researchers was found between 0.98-1.00 for each category. According to the findings, the Singapore book has more steps and more problems requiring explanation-solution compared to the Turkish books. All problems related to dividing fractions in both countries' books contain sufficient data. The number of daily life problems in the textbooks is small. In addition, it was determined that the Singapore textbook was richer than the Turkish books in terms of problems expressed in a combined form. In the Turkish books, there are few problems in the category of mathematical reasoning and representation compared to the Singapore book, and there is no problem in the Turkish books in the category of conceptual knowledge. The findings can be considered as one of the reasons why Singaporean students perform better than Turkish students in terms of number content domain in international exams. In future studies, it can be investigated what kind of problems mathematics teachers use in their lessons.

**Keywords:** dividing fractions, mathematics textbook, problem, Singapore, Turkey

## Cited:

Bütüner, S.Ö. (2019). Problem analysis in Turkish and Singapore mathematics textbooks: Division of fraction. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 370-394.  
doi: 10.9779/pauefd.522909

## Giriş

Uluslararası karşılaştırma çalışmaları (TIMSS, PISA) ülkelerin matematik başarılarını ortaya koyan önemli göstergelerden biridir. Uzak doğu ülkelerinin bu sınavlarda ilk sıralarda yer aldıkları bilinmektedir (Zhu ve Fan, 2006). Singapur 2015 yılında yapılan Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırmasında (TIMSS) sayılar öğrenme alanında, 629 puanla 1. sırada yer almıştır. Türkiye ise sayılar öğrenme alanında 447 puanla düşük bir performans gösterebilmiştir (Mullis, Martin, Foy ve Hooper, 2015). Türk ve Singapurlu öğrencilerin sayılar öğrenme alanındaki performansları arasındaki farklılığı birçok nedenle açıklamak mümkündür. Öğretmenlerin derslerinde ana kaynak olarak kullandıkları ders kitapları, öğrencilerin matematik performansları arasındaki farklılığın nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Çünkü bir ülkede kullanılan ders kitapları o ülkenin eğitim felsefesini yansıtmakta, öğrencilerin ne öğreneceklerini, nasıl öğreneceklerini ve öğretmenlerin ne öğreteceklerini belirlemektedir (Son ve Senk, 2010; Stein, Remillard ve Smith, 2007).

Son yıllarda kitap karşılaştırma çalışmalarının sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Yapılan karşılaştırma çalışmalarında, büyük ölçüde uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan Çin, Kore, Japonya, Tayvan, Singapur, Finlandiya gibi ülkelerin ders kitapları kullanılmıştır (bkz, Tablo 1). Yapılan çalışmalarda kitaplar, öğretim içeriği veya problem tipi açısından karşılaştırılmışlardır (Hong ve Choi, 2014). Bu çalışmada, Türk ve Singapur matematik ders kitapları, kesirlerle bölme işlemi konusunda yer verilen problem tipleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bir sonraki kısımda çalışmada neden Singapur kitaplarının tercih edildiği ve karşılaştırma çalışmasının kesirlerle bölme işlemi konusunda yapıldığı gerekçelendirilmiştir.

### Neden Singapur Ders Kitapları?

Bu karşılaştırma çalışmasında Singapur ders kitaplarının seçilme nedenlerinden ilki, Türkiye’de kullanılan matematik ders kitaplarının, uluslararası sınavlarda ilk beş içerisinde yer alan ülkelerin kitaplarıyla (sadece Singapur kitapları) tasarım özellikleri açısından (Erbaş, Alacacı ve Bulut, 2012) ve problem tipi açısından (Özer ve Sezer, 2014) karşılaştırılmış olmasıdır. Özer ve Sezer’in (2014) çalışmalarında sadece 8. sınıf Türk ders kitabında yer alan konular üzerinden bir karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. Diğer neden ise, Singapur’da ilkokuldan üniversiteye kadar problem çözmeyi merkeze alan bir matematik müfredat çerçevesinin kullanılıyor olmasıdır. Bu çerçeveye göre, birbiriyle ilişkili beş bileşen öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu bileşenler: kavramlar, beceriler, süreçler, üst biliş ve tutumlar olarak sıralanabilir (Dindyal, 2006; Wong ve Lee, 2009). Singapur matematik müfredatı, kavramsal öğrenmeyi ön plana almaktadır. Bu açıdan Singapur matematik müfredatı, öğrencilere bir matematiksel kavramı veya kuralı derinlemesine öğrenip öğrenmediklerini yoklayan soruların sorulmasını teşvik etmektedir. Singapur matematik müfredat çerçevesindeki matematiksel süreçler; muhakeme, iletişim, ilişkilendirme ve modelleme gibi süreç becerilerini içerir. Singapur müfredat çerçevesinde, öğrencilerde bu becerilerin harekete geçirilebilmesi için öğrencilerin gerçek hayat problemleriyle ve açık uçlu problemlerle karşı karşıya gelmeleri gerektiğine, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyinin gelişimi için, öğrencilerin açık uçlu problemler üzerinden yaptıkları çözümleri tartışmalarına fırsatlar sunmanın önemine temas edilmiştir (Foong, 2009; Ibrahim ve Othman, 2010; MOES, 2012). Singapur Matematik eğitiminin bir diğer önemli özelliği de Amerikalı psikolog Jerome Bruner’in çalışmalarını baz alan üç basamaklı öğrenme sürecinin (somut-görsel-soyut) benimsenmiş olmasıdır. Üç

basamaklı öğrenme süreci, öğrencileri farklı temsilleri kullanma ve temsiller arası geçiş yapma konusunda teşvik etmektedir. Farklı temsil biçimlerinin varlığı, öğrencilerin bilgiyi nasıl göstereceklerini öğrenmesi ve bir temsilden diğerine geçiş için çok önemlidir (Kaput, 1987). Singapur öğretim programında aritmetik ve cebir problemlerinin çözümünde kullanılan “model yöntemi”; öğrencilerin sözel formda verilmiş bir aritmetik veya cebir problemini görsel formda ifade ederek çözmeye, ardından problemin çözümünü sembolik formda yapmaya itmektedir (Fong ve Lee, 2009). Dolayısıyla Singapur matematik müfredatında, öğretmenlerden günlük deneyimlerden ve anlamlı bağlamlardan yola çıkarak, öğrencilerini somut ve resimsel gösterimleri kullanmaları konusunda teşvik etmeleri ve soyut matematiksel kavramları anlamlı şekilde öğrenmelerinde onlara yol gösterici olmaları beklenmektedir (MOES, 2012). Özetle, Singapur matematik müfredat çerçevesinde; çok adımlı, açıklama veya çözüm gerektiren gerçek hayat problemlerinin kullanımının önemine işaret edilmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin süreç becerilerinin ve bilişüstü farkındalık düzeyinin gelişimini tetikleyici sorulara yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

### Neden Kesirlerle Bölme İşlemi?

Kesirlerle bölme işlemi konusunun etkili şekilde öğretimi, oran, yüzde, eğim, ondalık gösterim gibi kavramların anlaşılabilmesi için gereklidir (Son, 2011). Kesirlerle bölme işlemi, cebir öğrenme alanıyla (Brown ve Quinn 2007; Siegler vd, 2010) ve kesirle çarpma ve kesirlerle çıkarma işlemi ile yakından ilişkilidir (Van de Walle vd, 2010). Kesirlerle çarpma işlemi ile ilişkilidir çünkü kesirle bölme işlemi problemlerinin çözümünde ters çevir çarp algoritması yaygın olarak kullanılmaktadır. Kesirlerle çıkarma işlemi ile ilişkilidir çünkü kesirlerle bölme problemlerinin anlamlarından biri ölçme-tekrarlı çıkarmadır. Bir çok matematiksel kavramla ilişkili olan kesirlerle bölme konusunda öğrencilerin hatta öğretmenlerin bir takım zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Carpenter vd, 1988; Leung ve Carbone, 2013; Simon, 1993; Tirosh, 2000; Isıksal ve Çakıroğlu, 2008). Öğrenciler, sıklıkla eşit paylaşım problemleriyle karşı karşıya kaldıklarında, bölünenin bir tamsayı olması gerektiği, bölünenin ve bölümün, bölünenden küçük olması gerektiği düşüncesine kapılmaktadırlar. Öğrencilerin, bölme işleminin sonucunun daima küçük olması gerektiği yönündeki kavram yanılgıları, ilköğretim yıllarının başlarında doğal sayılar kümesinin elemanları ile işlem yapmalarından kaynaklanmaktadır (Tirosh, 2000). Matematik öğretiminde, matematiksel kavramların birbiriyle ilişkilendirilmesi (Örneğin, kesir-ondalık gösterim-yüzde veya çarpma-bölme işlemi vb.) ve bir matematiksel kuralın veya algoritmanın neyi ifade ettiğinin ve nasıl ortaya çıktığının açıklanması önemlidir. Çünkü öğrenciler anlamadıkları bir prosedürü takip ettiklerinde elde ettikleri sonuçların anlamlı olup olmadıklarını sağlıklı şekilde değerlendirememektedirler. Altında yatan anlam, anlaşılabilmiş olan algoritmaların birbirlerine karıştırılma olasılığı yüksektir (Van De Walle vd, 2010).

Nitekim bazı lise öğrencileri bile  $\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$  ve  $\frac{a}{b} \div \frac{c}{d} = \frac{(ad+bc)}{bd}$  türünden hatalar yapabilmektedirler (Li vd, 2009). Bu yüzden ders kitaplarında, öğrencilerin çözüm algoritmalarının (ters çevir çarp, ortak payda) anlamlarını, kavramsal olarak öğrenip öğrenmediklerini belirlemeye dönük problemlere yer verilmesi önemlidir. Çünkü öğretim biçimi ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında sıkı bir ilişki vardır (Black ve Wiliam, 1998). Scouller (1998) ve Tang (1992) hatırlama ve ezberleme gibi düşük zihinsel süreç becerilerini yoklayan sorularla değerlendirilecek öğrencilerin, yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını

benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşe paralel olarak  $\frac{4}{9} \times \frac{1}{3} = ?$ ,  $\frac{4}{9} \div \frac{1}{3} = ?$  şeklindeki, sadece sayısal cevap ve sayısal ifade gerektiren soruları çözmek için öğrencilerin ilgili prosedürü hatırlamaları yeterli olacaktır. Öğretim biçimi ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında sıkı bir ilişkinin olduğu düşünüldüğünde, Türk ve Singapur kitaplarının kesirlerle bölme işlemi konusunda yer alan problemler açısından karşılaştırılarak, problem tiplerinin dağılımının tespit edilmesi, kesirlerle bölme işleminin nasıl öğretildiği ile ilgili fikir verebilir.

Çalışmanın önemini ortaya koyan diğer durum, Türk ve Singapur matematik ders kitaplarının, kesirle çarpma ve kesirlerle çıkarma işlemi ile ilişkili olan kesirlerle bölme işlemi konusunda yer verilen problem tipleri açısından karşılaştırılmasının, Türk ve Singapurlu öğrencilerin sayılar öğrenme alanındaki başarı durumu hakkında fikir verebilecek olmasıdır. Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırmasında (TIMSS); bilme, uygulama ve muhakeme bilişsel alanlarından sorular sorulmaktadır. Soruların üçte ikisi uygulama ve muhakeme düzeyindedir. Öğrencilerin, kesirlerle bölme işlemi ile ilgili uygulama düzeyindeki soruları çözebilmeleri için, kesirlerle bölme işlemi içerisinde yer alan stratejilerin ve algoritmaların anlamlarını ve neden kullandıklarını bilmeleri gerekmektedir. Aynı araştırmada (TIMSS), öğrencilere muhakeme düzeyinde açık uçlu ve çok adımlı sorular sorulmaktadır. Muhakeme düzeyindeki sorularda, öğrencilerden yaptıkları çözümü açıklamaları ve farklı çözüm stratejileri kullanmaları beklenir ve yapılan doğru çözüm iki puan olarak değerlendirilir (Mullis vd, 2015). Dolayısıyla, Türk ve Singapur kitaplarında kesirlerle bölme işlemi konusunda, bilme, uygulama ve muhakeme düzeyindeki problem sayılarının dağılımının tespit edilmesi, Türk ve Singapurlu öğrencilerin sayılar öğrenme alanı özelinde başarı durumları ile ilgili çıkarımlarda bulunmamıza yardımcı olabilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında, müfredat hazırlayıcılara ders kitaplarının iyileştirilmesi konusunda çeşitli öneriler sunulabilir.

### Yapılmış Çalışmalar

Literatürde ders kitaplarının kesirler konusu içerisinde yer alan problemler açısından karşılaştırıldığı çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Alejmi, 2012; Kar vd, 2018; Li vd, 2009; Özer ve Sezer, 2014; Son ve Senk, 2010; Vula vd, 2015; Yang vd, 2010; Yang, 2018). Kitap karşılaştırma çalışmalarında, hangi ülkelerin ders kitaplarının karşılaştırıldığı, karşılaştırma yapılan konuların neler olduğu Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca Türkiye’de kullanılan matematik ders kitaplarının hangi ülkelerin ders kitaplarıyla, hangi açılardan karşılaştırılmasının yapıldığı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Li vd. (2009) ve Son ve Senk (2010) ise kesirlerle bölme işlemi konusu üzerinde kitap karşılaştırma çalışması yapmışlardır. Son ve Senk (2010), Kore ve Amerika ders kitaplardaki problemlerin çoğunun tek adımlı olduğunu ve sadece sayısal cevap gerektirdiğini ve işlemsel anlamayı ölçtüğünü tespit etmişlerdir. Ayrıca Kore kitaplarındaki problemlerin %18’i çok adımlı hesaplama becerisi gerektirirken, Amerika kitaplarında bu yüzde sadece %1’dir. Sayısal ifade, çözüm ve açıklama gerektiren, muhakeme becerisini yoklayan soru sayısı, Kore kitaplarında Amerika kitaplarına kıyasla daha fazla bulunmuştur. Her iki kitapta da görsel ve sözel problemler, tüm problemlerin yaklaşık %30’unu oluşturmaktadır. Ayrıca Amerika ve Kore kitaplarında yer alan problemlerin çoğu gerçek hayat problemi değildir. Li vd. (2009), Amerika ders kitaplarında hesaplama gerektiren problemlerin tek

adımında yapılacak tarzda olduğunu, tersine Çin ve Japon ders kitaplarında daha karmaşık yapıda hesap içeren problemler bulunduğunu ifade etmişlerdir. Özer ve Sezer (2014), yaptıkları çalışmada Türk ders kitaplarında yer alan sekizinci sınıf matematik konularını dikkate alarak, Türk, Amerika ve Singapur ders kitaplarında bu konular içerisinde yer alan problemleri karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda Türk kitaplarında, çok adımlı çözüm gerektiren problem sayısı, Amerika ve Singapur kitaplarına kıyasla daha az bulunmuştur. Ancak kavramsal bilgi kategorisinde yer alan problem sayısının, belirgin bir şekilde Amerika ve Singapur ders kitaplarından fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türk kitaplarında problem çözme kategorisinde yer alan soru sayısı diğer iki ülkeye göre yüksek olmasına rağmen Türk kitaplarındaki soru sayısı diğer iki ülkeye göre azdır.

**Tablo 1. Ders Kitaplarının Kesirler Konusunda Yer Verilen Problemler Açısından Karşılaştırıldığı Çalışmaların Genel Görüntüsü**

Yazarlar	Yıl	Ülkeler	Konu
Li vd.	2009	Amerika, Çin, Japonya	Kesirlerle Bölme
Yang vd.	2010	Amerika, Tayvan, Singapur	Kesirlerle Toplama ve Çıkarma
Charalambous vd..	2010	Tayvan, İrlanda, Kıbrıs	
Son ve Senk	2010	Amerika ve Kore	Kesirlerle Çarpma ve Bölme
Alejmi	2012	Amerika, Japonya, Kuveyt	Kesirlerle Toplama ve Çıkarma
Son	2012	Amerika, Kore	Kesirlerle Toplama ve Çıkarma
Özer ve Sezer	2014	Amerika, Singapur, Türkiye	8.sınıf matematik ders kitabında yer alan problemler
Vula vd.	2015	Kosova, Arnavutluk	Kesirler
Yang	2018	Tayvan, Finlandiya	Kesirler
Kar vd.	2018	Amerika, Türkiye	Kesirlerle Çarpma

Yang vd. (2010) çalışmalarının sonucunda, Amerika ders kitaplarındaki problemlerin %90'ından fazlasının gerçek hayat problemi olduğunu tespit etmiştir. Singapur ders kitaplarında kesir ve yüzde konusu için problemlerin yaklaşık %35'i, Tayvan kitaplarında ise yaklaşık %50'si gerçek hayat problemleridir. Çalışmanın sonucunda ortaya çıkan diğer sonuca göre, Amerika ders kitaplarında yer alan problemlerin çoğu, kavramsal anlamayı ölçmeyi, Tayvan ve Singapur kitaplarında yer alan problemlerin çoğu işlemsel akıcılığı ölçmeyi hedeflemektedir. Alejmi'nin (2012) çalışması, Japon kitaplarında kesirlere gerçek hayat bağlamı kullanılarak giriş yapıldığını ve problemlerin çoğunun sembolik formda sunulduğunu ortaya koymaktadır. Kitaplar arasında Amerika kitapları, en az sayıda sadece sembolik formda problem içermektedir. Japon kitaplarında gerçek hayat problemlerine rastlanmamaktadır. Üç kitap (Amerika, Japonya, Kuveyt) arasında en fazla gerçek hayat problemleri Amerika ders kitabında yer almaktadır. Kuveyt kitabında ise dördüncü sınıfa kadar gerçek hayat problemi yer almamaktadır. Kuveyt kitabındaki problemler ağırlıklı olarak sembolik ve görsel formdadır. Her üç kitapta da problemlerin çoğunun hesaplama yöntemi açısından kağıt-kalem hesabına dayandığı söylenebilir. Amerika ve Kuveyt kitaplarında az oranda tahmin problemleri, Sadece Amerika kitaplarında zihinsel işlem ve hesap makinesinin kullanımını gerektiren az sayıda



problem olduğu söylenebilir. Kuveyt ve Japon kitaplarında sözel probleme rastlanmazken, Amerika kitaplarında problemlerin yaklaşık %15'i sözel formdadır. Yang'ın (2018), çalışmasının sonucunda Finlandiya matematik kitabında problemlerin ağırlıklı olarak (%50'den fazla) sembolik formda sorulduğu, Tayvan kitaplarında ise çeşitli temsil biçimlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Finlandiya kitaplarındaki problemler çoğunlukla gerçek hayatla ilgili olmayan problemlerken, Tayvan kitaplarındaki problemlerin yarısından fazlası gerçek hayatla ilgili problemlerdir. Kesrin temel tanımı ile ilgili Tayvan kitabındaki problemlerin dörtte üçü gerçek hayatla ilgili iken, Finlandiya kitaplarında problemlerin ancak dörtte biri gerçek hayatla ilgilidir. Ancak bu gerçek hayat problemlerinin gerçekçiliği noktasında Finlandiya kitabında yer alan problemlerin, Tayvan kitabına göre gerçek hayatla daha fazla örtüştüğü tespit edilmiştir. Görsel soruların çeşitliliği, kesrin tanımlanmasının yanında çizim gerektiren soruların bulunması ve görsellerin kullanıldığı gerçek hayat problemlerinin varlığı bakımından Finlandiya kitabı öne çıkarken, problem çözme sürecinin detaylı bir şekilde adım adım açıklanması bakımından Tayvan kitabı öne çıkmaktadır. Kar vd. (2018), çalışmalarında Amerika kitaplarındaki problem sayısının, Türk kitaplarındaki problem sayısının yaklaşık üç katı olduğunu tespit etmişlerdir. Tüm kitaplardaki problemlerin yarısından fazlasının tek adımlı çözüm gerektirdiği, sadece sayısal cevaplı olduğu, gerçek hayatla ilgisinin olmadığı tespit edilmiştir. Açıklama ve çözüm gerektiren problem sayısının belirgin bir şekilde Amerika kitaplarında fazla olduğu saptanmıştır. Tüm kitaplarda problemlerin çoğu işlemsel bilgi düzeyini ölçer nitelikte olup, Amerika kitaplarından birinde kavramsal bilgi düzeyini ölçen problem sayısı diğer kitaplara oranla belirgin düzeyde fazla bulunmuştur. Matematiksel muhakeme becerisini yoklayan problem sayısı Amerika kitaplarının tümünde Türk kitaplarına oranla fazladır. Sonuç olarak, Amerika ders kitaplarında çok adımlı açıklama ve çözüm gerektiren, öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve muhakeme becerilerini yoklayan problem sayısının Türk kitaplarına kıyasla fazla olduğu tespit edilmiştir. Problem ortaya atmayı gerektiren problem tipi, Türk kitaplarında Amerika kitaplarına göre belirgin düzeyde fazladır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, literatürde Türk matematik ders kitaplarının uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan uzak doğu ülkeleri ile kesirlerle bölme işlemi konusu açısından karşılaştırılmasının yapıldığı herhangi bir çalışma yer almamaktadır. Bu çalışmada, Türk ve Singapur ders kitapları, çoğu öğrencinin anlamakta zorlandığı kesirlerle bölme işlemi konusu içerisinde yer alan problem tipleri açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışma, Türk öğrencilerin uluslararası sınavlarda, matematik alanında düşük bir performans göstermesinin olası nedenleri hakkında okuyuculara fikir verebilir. Bunun yanında çalışmanın bulguları doğrultusunda, Türk ve Singapur Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan öğretim programı hazırlayıcılarına, matematik ders kitaplarının içeriğinin zenginleştirilmesine dönük çeşitli öneriler sunulabilecektir. Çalışmanın problemleri aşağıda ifade edilmiştir.

- Cevap tipi, adım sayısı ve bağlam özellikleri açısından, Türk ve Singapur ders kitaplarında kesirlerle bölme işlemi konusu içerisinde yer alan problemlerin dağılımı nasıldır?
- Bilişsel beklenti özelliği açısından, Türk ve Singapur ders kitaplarında kesirlerle bölme işlemi konusu içerisinde yer alan problemlerin dağılımı nasıldır?

## Yöntem

Bu kısımda çalışmada kullanılan ders kitaplarından, problem analizinin teorik çerçevesinden ve çalışmanın geçerlik güvenirliğinden bahsedilmiştir.

### Çalışmada Kullanılan Ders Kitapları

Türkiye’deki ortaokullarda hangi kitapların kullanılacağı Milli Eğitim Bakanlığı’nın kontrolü altındadır. Türkiye’de öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı’na okullara gönderilen ders kitaplarını kullanmaktadırlar. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ve öğrencilere dağıtımı yapılan ders kitapları ve eğitim materyalleri dışında "yardımcı kaynak", "test kitabı", "tatil kitabı" gibi adlar altında diğer yayın ve materyallerin kullanılmaması konusunda öğretmenleri uyarmıştır. Bu açıdan Türkiye’de derslerde kullanılan temel kaynak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve kontrolünde çıkarılan ders kitaplarıdır. Bu çalışmada ilk baskısı 2016 yılında Milli Eğitim Yayınevi’nden çıkan 6. sınıf matematik ders kitabı ile Güven (2014) tarafından yazılan 6. sınıf matematik ders kitabı incelenmiştir. Ders kitapları çalışma içerisinde TB1 ve TB2 kodları ile verilmiştir. Bu kitaplar, Türk ortaokullarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında ve önceki yıllarda kullanılmıştır.

Singapur eğitim sisteminde, İlköğretim, 1. ve 4. sınıflar arasındaki 4 yıllık “Temel Evre” (Foundation Stage) ve İlköğretim 5. ve 6. sınıfları kapsayan 2 yıllık “Yönlendirme Evresi”nden (Orientation Stage) oluşmaktadır. İlköğretimin genel amacı öğrencilere iyi bir İngilizce, anadil ve matematik eğitimi vermektir. Singapur’da ilköğretim kademesinde şu anda dört adet matematik kitabı kullanılmaktadır. Bu kitaplar; “My pals are here!”, “New Syllabus Primary Mathematics”, “Shaping Maths”, “Targeting Mathematics” isimli kitaplardır. Singapur ortaokullarının yaklaşık %60’ında “My pals are here!” isimli kitap kullanılmaktadır (Yang vd, 2010, s.119). Bu kitap ilk kez 2001 yılında basılmış olup, bilişsel gelişim teorileri, üstbiliş teorileri ve yapılandırmacılık esas alınarak içerik oluşturulmuştur (Yang vd, 2010). Bu çalışmada “My pals are here!” isimli iki adet kitabın 2018 yılında çıkan üçüncü baskısı kesirlerle bölme işlemi konusu açısından incelenmiştir. Singapur’da kesirlerle bölme işlemi konusunun öğretimi iki yıla yayıldığından “My pals are here!” (5A) ve “My pals are here!” (6A) analize dahil edilmiştir. My Pals are Here! (5A)’da kesirlerle bölme işlemi ile ilgili olarak, sözel-gerçek hayat problemlerinden yararlanılarak sadece  $3 \div 5$  tipindeki ifadelerin kesir olarak yazılışı üzerinde durulmuştur. Bu açıdan çalışma içerisinde Singapur ders kitabı MP kodu ile verilmiştir. Her iki ülkenin matematik ders kitapları Eğitim Bakanlığı onayından geçirilerek okullarda kullanılan ders kitaplarıdır. Çalışma kapsamında incelenen kitaplar Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Türk ve Singapur Matematik Ders Kitapları**

Country	Selected Textbooks
Singapur	Kheong, F. H., Soon, G. K., Ramakrishnan, C. (2018). My Pals are Here Maths 6A (Pupil’s Book), Mashall Cavendish Education: Singapore. Kheong, F. H., Soon, G. K., Ramakrishnan, C. (2018). My Pals are Here Maths 5A (Pupil’s Book), Mashall Cavendish Education: Singapore.
Türkiye	Komisyon (2016). Ortaokul Matematik 6. Sınıf. Devlet Kitapları: Ankara. Güven. D. (2014). Ortaokul Matematik 6. Mega Yayıncılık: Ankara.

### Problem Analizinde Kullanılan Teorik Çerçeve

Matematik ders kitaplarında yer alan problemlerin analizinde kullanılacak teorik çerçeve oluşturulmadan önce bu konuda literatürde yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Problem analizinde kullanılacak özellikler ve her bir özelliğin kategorileri Tablo 3’de verilmiştir. Stigler vd. (1986), Fan ve Zhu (2000), Zhu ve Fan (2006), Güven vd. (2016) problem analizinde bilişsel beklenti özelliğini kullanmamışlardır. Örneğin, Fan ve Zhu (2000), Zhu ve Fan (2006) çalışmalarında problemleri yedi kategoriye ayırarak sınıflandırmışlardır. Yazarlar, bu kategorileri; rutin-rutin olmayan, geleneksel-geleneksel olmayan, açık-kapalı uçlu, gerçek hayatla ilgili olan/olmayan, tek adımla çözülen-çok adımla çözülen, yeterli-fazla veya eksik veri içeren, matematiksel-sözel-görsel-karma formda olan problemler şeklinde ifade etmişlerdir. Güven vd. (2016), çalışmalarında problem tiplerini, sunum, içerik ve çözüm şeklinde üç kategori altında sınıflandırmışlardır. Li vd. (2009), problem analizinde hesap içeren problem, sayısal ilişkilerin bilinmesini gerektiren problem ve sözel problem olmak üzere üç kategori kullanmışlardır. Yang vd. (2010), Singapur, Tayvan ve Amerika’da kullanılan matematik kitaplarında kesirler konusunda sorulmuş olan problemleri iki kategori (gerçek hayat problemi olup olmama, kavramsal/işlemsel anlamayı ölçme) altında sınıflandırmışlardır. Yang vd. (2017), geometri problemlerinin analizinde problemleri; sözel, sembolik, görsel ve karma formda sunulmuş problemler, gerçek hayatla ilgili, gerçek hayatla ilgili olmayan problemler, açık uçlu ve kapalı uçlu problemler şeklinde sınıflandırmışlardır. Bu çalışmada problemler Tablo 2’de verilen dört özellik açısından kategorilere yerleştirilmiştir. Adım sayısı özelliği, tek adımlı (T) ve çok adımlı (Ç) hesaplama gerektiren problemler olarak iki kategoride ele alınmıştır. Cevap tipi özelliği “sadece sayısal cevap gerektiren problemler (SC)”, “çözümünde sadece sayılar ve bir veya daha fazla işlemsel semboller (+, -, x gibi) içeren problemler (Sİ)” ve “açıklama veya çözüm gerektiren problemler (AÇ)” olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Problemler bağlam (context) açısından “yeterli, fazla ve eksik veri içeren problemler”, “gerçek hayatla ilgili ve gerçek hayatla ilgisiz problemler”, “sembolik, sözel, görsel ve birleştirilmiş formda sunulan problemler”, “çözümü adım adım açıklanarak yapılmış olan paylaştırma ve ölçüm-tekrarlı çıkarma problemleri” şeklinde dört kategoride değerlendirilmiştir (Son ve Senk 2010; Son, 2012; Kar vd, 2018).

Kilpatrick vd. (2001), Li (2002); Son ve Senk (2010), Son (2012), Kar vd. (2018) çalışmalarında, bu üç özelliğe (problemin çözümündeki adım sayısı, cevap tipi ve içerik) ek olarak bilişsel beklenti özelliğini çalışmalarına dahil etmişlerdir. Bilişsel beklenti özelliği; kavramsal bilgi, işlemsel bilgi, matematiksel muhakeme, temsil, problem çözme kategorilerinden oluşmaktadır (Son ve Senk 2010; Son, 2012; Kar vd, 2018). Öğrenci, matematiksel bir problemi çözmek için, kullanacağı kuralın anlamını bilmek zorundaydı bu problem kavramsal bilgi kategorisine girmektedir. Örneğin, öğrencilerin kesirlerle bölme işlemi konusunu kavramsal olarak öğrenip öğrenmediklerini tespit etmenin yolu, öğrencilere bölme işleminde neden ters çevir çarp algoritmasına başvurduklarını sormak (Lin vd, 2013) ve ters çevir çarp algoritmasının neyi ifade ettiğini modeller kullanarak açıklamalarını istemektir (Chinnappan ve Forrester, 2014). Problem, öğrenciyi sadece prosedür ve algoritmaların kullanımı ile çözüm yapmayı gerektiriyorsa, problem işlemsel bilgi kategorisinde değerlendirilir. Prosedür bilgisi, prosedürlerin uygun bir şekilde ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmeyi gerektirir (Kilpatrick vd, 2001). Problemden öğrenciden çözüm stratejisini değerlendirmesi, çözümünü açıklaması ve gerekçelendirmesi bekleniyorsa problem,

matematik muhakeme kategorisine girmektedir. Öğrencinin problemi çözmesi için şekil, grafik ve tablo gibi görsel temsillerden yararlanması veya görsel temsilleri yorumlaması gerekiyorsa problem temsil kategorisinde yer almaktadır. Problem çözme kategorisi içine ise, çözmeleri için öğrencilere sunulan sözel-gerçek hayat problemleri girmektedir (Son ve Senk, 2010; Son, 2012). Matematiksel muhakeme kategorisine, ilerleyen yıllarda yapılmış çalışmalarda öğrencilerin cevapları tahmin etmelerini gerektiren problemlerde dahil edilmiştir (Son ve Hu, 2016; Kar vd, 2018). Kar vd. (2018), problem analizinde bilişsel beklenti özelliğine, problem ortaya atma kategorisini eklemiştir. Bu çalışmada bilişsel beklenti özelliği, “kavramsal bilgi”, “işlemsel bilgi”, “matematiksel muhakeme”, “temsil”, “problem çözme”, “problem kurma” kategorilerinden oluşmaktadır. Problemlerin analizinde kullanılan teorik çerçeve Tablo 3’de verilmiştir.

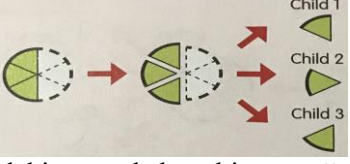
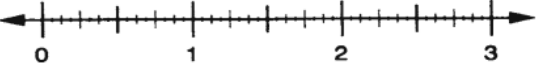
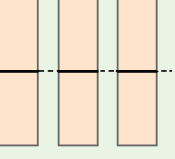
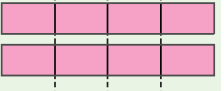
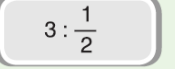

**Tablo 3. Problem Analizinin Teorik Çerçevesi**

Özellikler	Kategoriler (Kodlar)
Adım Sayısı	Tek Adımlı Hesap (T) Çok Adımlı Hesap (Ç)
Cevap Tipi	Sadece sayısal cevap (SC) Sayısal ifade gerektiren (Sİ) Açıklama veya çözüm gerektiren (AÇ)
Bağlam	Yeterli Veri (YV)-İlgisiz Veri (İV)-Eksik Veri (EV) Gerçek Hayat (GH)-Gerçek Hayatla İlgisiz (GHİ) Sembolik formda (SEF) Sözel formda (SÖF) Görsel formda (GÖF) Çoklu Formda (Örneğin; Görsel+Sözel) (ÇOF) Çözümlü Bölmenin Eşit Paylaşım Anlamına İlişkin Problem (ÇAP) Çözümlü Bölmenin Ölçme Anlamına İlişkin Problem (ÇÖ)
Bilişsel Beklenti	Kavramsal Bilgi (KB) İşlemsel Bilgi (İB) Matematiksel Muhakeme (MM) Temsil (T) Problem Çözme (PÇ) Problem Kurma (PO)

Yukarıda verilen her bir kategoriye giren problem örnekleri Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’ün altında problemlerin hangi kategoriye girdikleri nedenleriyle birlikte açıklanmıştır. Problemler ve girdikleri kategoriler oluşturulurken yapılmış çalışmalardan (Son ve Senk, 2010; Yang vd, 2010; Kar vd, 2018) yararlanılmıştır.

Tablo 4’te verilen birinci problem, iki alt problemden oluşmuştur. Dolayısıyla her bir problem ayrı bir problem olarak değerlendirmeye alınmıştır. Birinci ve altıncı problemlerin çözümleri tek adımda (T) yapılabilir ve cevabı sayısal ifade gerektirmektedir. Bir ve altı dışındaki problemler çok adımda yapılabilir (Ç) türden olup açıklama ve çözüm gerektirmektedir. Örneğin, ikinci problemde öncelikle  $\frac{2}{5} \div \frac{1}{10}$  işlemine ilişkin modelin oluşturulması ardından modelden yararlanılarak sonuca ulaşılması beklenmektedir. Tüm problemler yeterli veri içermektedir (YV). Üç numaralı problem dışındaki problemler gerçek hayatla ilgili (GHİ) değildir. Bir ve iki numaralı problemler sembolik formda (SEF), üç ve yedi numaralı problemler sözel formda (SÖF), beş numaralı problem sözel ve görsel formda (ÇOF), altı numaralı problem ise görsel formdadır (GÖF). Kesirlerle bölme işleminin iki anlamı vardır. Bu anlamlardan ilki eşit paylaşım diğeri ise ölçme (tekrarlı çıkarma) anlamıdır. Birinci soru işlemsel bilgi kategorisindedir. Çünkü bu soruyu çözerken öğrencilerin bölme algoritmasını kullanmaları yeterlidir. Yedinci soru kavramsal bilgi, temsil ve matematiksel muhakeme kategorilerinde yer almaktadır. Çünkü bu soruda öğrencilerden bölme işlemi ile çarpma işlemi arasındaki ilişkiyi görsel temsiller kullanarak ilişkilendirmeleri ve yaptıkları çözümü açıklamaları istenmektedir.

**Tablo 4. Problem Örnekleri ve Kodları (Son ve Senk, 2010, s.125; Kar vd, 2018, s.208).**

Örnekler	Kodlama			
	Adım Sayısı	Cevap Tipi	Bağlam	Bilişsel Beklenti
1) a) $\frac{3}{4} \div 12 = ?$ b) $\frac{5}{6} \div \frac{1}{3} = ?$	T	Sİ**	YV, GHİ, SEF	İB
2) (a) $\frac{2}{5} \div \frac{1}{10} = ?$ Kesir disklerini kullanarak sonuca ulaşınız.	Ç	AÇ	YV, GHİ, SEF	T
3) $\frac{11}{4} lt$ süt $\frac{1}{4} lt$ 'lik şişelere doldurulmak isteniyor. Kaç şişeye ihtiyaç vardır. Bu işlemi şekil çizerek yaparak çözümünüzü açıklayınız.	Ç	AÇ	YV, GH SÖF	PÇ, MM, T
	-	-	-	PO, T
4) Yukarıdaki görsel her bir çocuğun aldığı pasta miktarını göstermektedir. Bu görsele uygun bir problem cümlesi yazınız.	Ç	AÇ	YV, GHİ, ÇOF	MM, T
	Ç	AÇ	YV, GHİ, ÇOF	MM, T
5) Yukarıda verilen sayı doğrusunu kullanarak $\frac{3}{4} \div \frac{1}{2}$ işlemini yapınız. Çözüme nasıl ulaştığınızı açıklayınız.	T	Sİ	YV, GHİ, GÖF	T
6) Aşağıda verilen modellerde ifade edilen bölme işlemlerini örnekteki gibi noktalı yerlere yazınız (MB2 s.104).				
a)  b) 				
				
				
7) $\frac{4}{5} \div 2 = \frac{4}{5} \times \frac{1}{2}$ eşit olduğunu model üzerinde gösteriniz ve açıklayınız.	Ç	AÇ	YV, GHİ, SÖF	KB, MM, T

\*4-problem ortaya atma ile ilgili olduğundan sadece bilişsel beklenti kategorisi kodlanmıştır.

\*\*Kesir bölmesinde ters çevir çarp algoritması kullanılacağından cevap tipi "sayısal ifade" olarak alındı.

Dördüncü soru, problem kurma ve temsil kategorisindedir. Soruda, öğrencilerin verilen görseli kullanmaları istendiğinden soru temsil kategorisinde, görsele uygun bir problem cümlesi yazmaları istendiğinden soru, problem kurma kategorisindedir. Üçüncü soru, problem çözme, temsil ve muhakeme kategorisinde yer almaktadır. Problem çözme kategorisinde olmasının nedeni, problemin sözel formda verilmiş bir günlük hayat problemi olmasından ileri gelmektedir. Bu problemi öğrencilerin görseller yardımıyla çözmeleri istendiğinden problem

temsil kategorisine, yaptıkları çözümleri açıklamaları istendiğinden matematiksel muhakeme kategorisine girmektedir. Bölme işleminin iki farklı anlamına ilişkin örnekler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Kesirlerle Bölme İşleminin İki Farklı Anlamına İlişkin Örnekler**

Anlamı	Eşit Paylaşım	Ölçme (Tekrarlı Çıkarma)
Örnek Problem	Bir pizzanın $\frac{2}{3}$ 'si 4 çocuk arasında eşit olarak paylaşılacaktır. Her bir çocuk pizza'nın kaçta kaçını alır?	Ahmet bir ekmeğin $\frac{3}{4}$ 'ünü eşit parçalara bölüyor. Her bir parça ekmeğin $\frac{1}{8}$ 'i olduğuna göre, Ahmet elindeki ekmeği kaç parçaya bölmüştür?
Eylem	Verilen belli sayıdaki nesnenin (Bir pizzanın $\frac{2}{3}$ 'ü), belli bir gruba (4 çocuk) eşit olarak paylaşılması. Dikkat edilirse bölmenin eşit paylaşım anlamında grup sayısı bellidir.	Dikkat edilirse bölmenin ölçme anlamında grup sayısı belli değildir. Amaç grup sayısını (ekmek parça sayısı) bulmaktır.
Sembolik Form	$\frac{2}{3} \div 4 = \Delta$	$\frac{3}{4} \div \frac{1}{8} = \Delta$

Problemler bilişsel beklenti özelliği açısından değerlendirildiğinde, birinci problemde öğrencilerden sadece sonucu bulmaları beklendiğinden işlemsel bilgi kategorisindedir (İB). İkinci problemde öğrencilerin  $\frac{2}{5} \div \frac{1}{10}$  işleminin sonucunu kesir disklerini kullanarak bulmaları beklenmektedir dolayısıyla bu problem temsil kategorisindedir (T). Üçüncü problem bir sözel gerçek hayat problemidir ve çözümünün model kullanılarak yapılması ve çözümün açıklanması istenmektedir dolayısıyla bu problem, problem çözme (PÇ), temsil (T) ve matematiksel muhakeme (MM) kategorisindedir. Dördüncü soruda öğrencilerden verilen görseli yorumlayarak ve kesirlerle bölme işlemi ile ilişkilendirerek bir problem cümlesi yazmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bu soru temsil (T) ve problem ortaya atma (PO) kategorilerine alınmıştır. Beşinci soru, öğrencilerin sayı doğrusunu kullanarak  $\frac{3}{4} \div \frac{1}{2}$  işlemini yapmaları bakımından temsil (T) kategorisine, yaptıkları çözümü açıklamaları açısından, matematiksel muhakeme (MM) kategorisine uygundur. Altıncı soruda öğrencilerin görsellere uygun sembolik ifadeyi yazmaları beklendiğinden bu soru temsil (T) kategorisinde bulunmaktadır. Son soruda, öğrencilerden kesir bölmesinde, ters çevir çarp algoritmasını neden kullanıldığını model kullanarak göstermeleri ve açıklamaları istendiğinden bu problem kavramsal bilgi (KB), matematiksel muhakeme (MM) ve temsil (T) kategorisine girmektedir.

Ders kitaplarında yer alan problemlerin analizi matematik eğitimcisi olan ve ölçme-değerlendirme üzerine akademik çalışmaları olan iki akademisyen tarafından yapılmıştır. Her bir kategori için yapılan analizlerin Cohen Kappa uyum indeksi hesaplanmıştır. Örneğin iki araştırmacı, problemleri, adım sayısı özelliği bakımından tek adımlı (1), çok adımlı (2) şeklinde kodlamışlardır. Benzer şekilde, araştırmacılar bağlam açısından problemleri sembolik form (1), sözel form (2), görsel form (3), çoklu form (4) şeklinde kodlamışlardır. Diğer özellikler açısından da benzer kodlamalar yapılmıştır. Ardından yapılan kodlamalar SPSS programına girilerek adım sayısı özelliği açısından araştırmacılar arasındaki uyum değeri bulunmuştur.

Yapılan kodlamalar arasındaki uyum indeksi, her bir kategori için 0.98-1.00 arasında bulunmuştur. Bu sonuç kodlayıcılar arasında neredeyse mükemmel bir uyumu göstermektedir (Cohen, 1960; Viera ve Garrett, 2005). İki araştırmacının kodlama noktasında uzlaşmadığı problemler bir kağıda not alınmış, bu problemlerin kodlanmasında matematik eğitimi alanında uzman, ölçme ve değerlendirme üzerine çalışmaları olan farklı bir araştırmacıdan görüş alınmıştır. Üç uzman arasında yapılan tartışmalar neticesinde, çoğunluğun görüşüne bağlı olarak problemlerle ilgili nihai karar verilmiştir. Bir sonraki kısımda çalışmanın bulguları sunulmuştur.

## Bulgular

Bulgular, öncelikle adım sayısı, cevap tipi ve bağlam açısından problemlerin analizinden elde edilen bulgular, ardından bilişsel beklenti özelliği açısından problemlerin analizinden elde edilen bulgular şeklinde sunulmuştur.

### Adım Sayısı, Cevap Tipi ve Bağlam Açısından Problemlerin Karşılaştırılması


Ders kitaplarında yer alan problemler öncelikle adım sayısı, cevap tipi ve bağlam özellikleri açısından analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Ders Kitaplarında Problemlerin Dağılımı**

Kategoriler	TB1 f(%) [N = 67]	TB2 f(%) [N = 37]	MP f(%) [N = 80]
<i>Adım Sayısı</i>			
Tek Adımlı Hesap (T)	64	37	56
Çok Adımlı Hesap (Ç)	3	0	24
<i>Cevap Tipi</i>			
Sadece Sayısal Cevap (SC)	8	6	17
Sayısal İfade Gerektiren (Sİ)	57	31	42
Açıklama veya Çözüm Gerektiren (AÇ)	2	0	21
<i>Bağlam</i>			
Yeterli Veri (YV)	67	37	80
İlgisiz Veri (İV)	0	0	0
Eksik Veri (EV)	0	0	0
Gerçek Hayat (GH)	17	3	11
Gerçek Hayatla İlgisiz (GHİ)	50	34	69
Sembolik Formda (SEF)	48	26	50
Sözel Formda (SÖF)	19	7	3
Görsel Form (GÖF)	0	4	0
Çoklu Formda (Örneğin; Görsel+Sözel) (ÇOF)	0	0	27
Eşit Paylaşım Anlamına İlişkin Problem (ÇAP)	5	2	7
Bölmenin Ölçme Anlamına İlişkin Problem (ÇÖ)	12	10	9

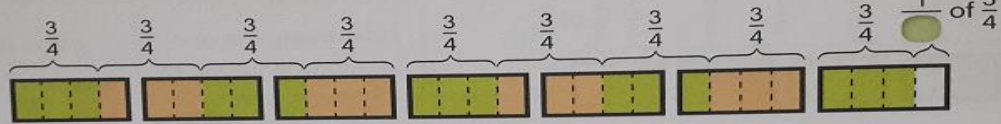
Kitaplardaki problemlerin çoğu tek adımda çözülebilen tiptedir. Ancak Singapur ders kitabında çok adımda çözülebilecek problem sayısı, Türk ders kitaplarına kıyasla daha fazladır. MP kodlu kitapta 24 adet çok adımda çözülebilecek problem vardır. TB1 kodlu kitapta sadece 3 tane çok adımda çözülebilecek problem yer almaktadır. TB2 kodlu kitapta ise çok adımda çözülebilecek problem bulunmamaktadır. Kitaplardaki problemlerin çoğunluğu sadece sayısal ifade gerektiren tiptedir. Türk kitaplardaki problemlerin neredeyse tamamında, öğrencilerden çözümlerini açıklamaları ve problem çözümünde model kullanmaları beklenmemektedir. Aksine Singapur ders kitabında yer alan 21 problemde öğrencilerden açıklama veya çözüm

yapmaları istenmiştir. İki ülke kitaplarındaki kesirde bölme problemlerinin tamamı, yeterli veri içermektedir. Genel olarak bakıldığında tüm kitaplardaki gerçek hayatla ilgili problem sayısı az olmakla birlikte, en az gerçek hayata dair problemin bulunduğu kitap, TB2 kodlu Türk kitabıdır. Kitaplardaki problemlerin çoğunluğu sembolik formda olmasına karşın, görsel ve sembolik formun (ÇOF) her ikisinin de kullanıldığı problemler sadece Singapur kitabında yer almaktadır. Bunun yanında, Türk kitaplarından farklı olarak Singapur kitabında 9 adet çözümü belli bir noktaya kadar yapılmış, devamı öğrencilere bırakılmış (*half worked-out examples*) problem bulunmaktadır. Şekil 1 ve Şekil 2’de Singapur kitabında yer alan çoklu formda çok adımlı, açıklama ve çözüm istenen problem örneği verilmiştir.

Alice had  $\frac{1}{4}$  of a pizza. She shared the pizza equally with her brother. Use  to show how much pizza each of them received. Explain.

**Şekil 1.** Sözel-gerçek hayat problem örneği [Alice bir pizzanın  $\frac{1}{4}$ 'ine sahiptir. Alice, pizzasını erkek kardeşi ile eşit olarak paylaşacaktır. Her birinin ne kadar pizza aldığını göstermek için kesir diskini kullan ve çözümünü açıkla] (MP6A, s.34).

What is  $7 \div \frac{3}{4}$ ?



Number of  $\frac{3}{4}$ 's in 3 wholes =

Number of  $\frac{3}{4}$ 's in 1 whole =

Number of  $\frac{3}{4}$ 's in 7 wholes =   $\times$


$7 \div \frac{3}{4} = 7 \times$

$=$    $\times$

$=$

$=$

Dividing by  $\frac{3}{4}$  is the same as multiplying by .



**Şekil 2.** Çoklu form’da çok adımlı, kısmi çözümlü bir problem [ $7 \div \frac{3}{4}$  işleminin sonucunu bulunuz? 3 tam içindeki  $\frac{3}{4}$ ’lerin sayısı nedir?, 1 tam içindeki  $\frac{3}{4}$ ’lerin sayısı nedir?, 7 tam içindeki  $\frac{3}{4}$ ’lerin sayısı nedir?][MP6A, s.44).



Her iki ülkenin matematik ders kitaplarında çözümü adım adım açıklanarak yapılmış olan paylaşırma ve ölçüm problemlerine yer verilmiştir. TB1’de 5 adet eşit paylaşım, 12 adet ölçme-tekrarlı çıkarma anlamlarına odaklanan problemlerin, TB2’de 2 adet eşit paylaşım, 10 adet ölçme -tekrarlı çıkarma anlamlarına odaklanan problemlerin çözümü adım adım açıklanmıştır. MP kodlu kitapta çözümü adım adım açıklanan 7 tane eşit paylaşım problemi, 9 tane ölçme (tekrarlı çıkarma) problemi bulunmaktadır.

“Ali bir pizzanın  $\frac{2}{3}$ ’ünü eşit parçalara bölüyor. Her bir parça pizzanın  $\frac{1}{6}$ ’i olduğuna göre, Ali elindeki pizzayı kaç parçaya bölmüştür” (MP 6A, s.45; Ölçme-Tekrarlı Çıkarma Problemi)

“Bir pizzanın  $\frac{4}{5}$ ’ü 4 çocuk arasında eşit olarak paylaşılacaktır. Her bir çocuk pizzanın kaçta kaçını alır” (TM 6A, s.30; Eşit Paylaşım Problemi)

Bir sonraki kısımda, bilişsel beklenti özelliği açısından problemlerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Bilişsel Beklenti Özelliği Açısından Problemlerin Karşılaştırılması

Problemler bilişsel beklenti özelliği açısından analiz edildiğinde Tablo 7’deki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 7. Ders Kitaplarında Yer Alan Problemlerin Bilişsel Beklenti Özelliğine Göre Dağılımı**

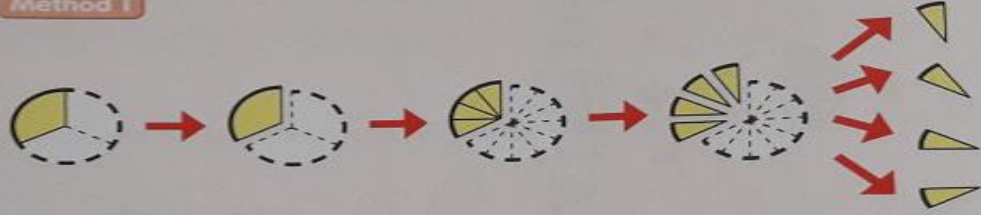
Bilişsel Beklenti	TB1 f(%)	TB2 f(%)	MP f(%)
İşlemsel Bilgi (İB)	55	29	45
Kavramsal Bilgi (KB)	0	0	12
Temsil (T)	2	4	34
Problem Çözme (PÇ)	19	3	10
Matematiksel Muhakeme (MM)	0	2	23
Problem Kurma (PO)	0	0	0

Türk ve Singapur kitaplarındaki problemlerin çoğunluğu işlemsel anlamayı ölçmeyi hedeflemektedir. Türk kitaplarında kavramsal anlamayı ölçmeye dönük problem bulunmamaktadır. Sadece MP kodlu Singapur kitabında 12 adet kavramsal bilgi kategorisinde olan problem yer almaktadır. Bu problemlerde öğrencilerden kesirlerle bölme işleminde neden ters çevir çarp algoritmasının kullanıldığını düşünmeleri ve yorumlamaları beklenmektedir. Öğrencilerin problemi çözmesi için şekil, grafik ve tablo gibi görsel temsillerden yararlanmasını veya görsel temsilleri yorumlamasını gerektiren problem sayısı Singapur kitabında, Türk kitaplarına kıyasla fazladır. Singapur kitabında 34 problem temsil kategorisindedir. TB1 ve TB2 kodlu kitaplarda temsil kategorisinde yer alan soru sayısı sırasıyla 2 ve 4’tür. Singapur kitabında kavramsal bilgi ve temsil kategorilerinde yer verilen problem örneği aşağıda verilmiştir. Problem çözme kategorisine giren problem sayısının en az olduğu kitap TB2’dir. Matematiksel muhakeme kategorisi açısından en fazla soru MP kodlu Singapur kitabında bulunmaktadır. TB1 kodlu kitapta matematiksel muhakeme kategorisine giren hiçbir soru yoktur. Ayrıca kitapların

hiçbirinde öğrencilerin kesirlerle bölme işlemi ile ilgili sembolik veya görsel formda verilmiş bir temsile ilişkin, problem kurmalarını gerektiren bir soru bulunmamaktadır. Singapur kitabında matematiksel muhakeme, temsil ve kavramsal bilgi kategorisine giren problem örneği Şekil 3'te verilmiştir.

$\frac{1}{3}$  of a cake was shared equally among 4 people. What fraction of the cake did each person receive?

**Method 1**



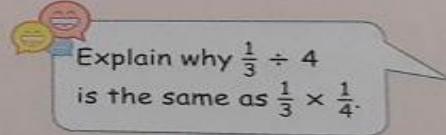
$\frac{1}{3} \div 4 = \text{[ ]} \times \frac{1}{3}$   
 $= \text{[ ]}$

Each person received  $\text{[ ]}$  of the cake.

**Method 2**

$\frac{1}{3} \div 4 = \frac{1}{3} \times \text{[ ]}$   
 $= \text{[ ]}$

Explain why  $\frac{1}{3} \div 4$  is the same as  $\frac{1}{3} \times \frac{1}{4}$ .



**Şekil 3.** Muhakeme, temsil ve kavramsal bilgi kategorisinde yer alan problem [Bir kekin  $\frac{1}{3}$ 'ü 4 kişi arasında eşit olarak paylaştırılıyor. Her bir kişi kekin ne kadarını alır?] (MP6A, s.36)

Şekil 3'de sözel ve görsel formda (ÇOF) verilen sözel-gerçek hayat probleminde, öğrencilerden görsel temsili kullanarak problemi çözmesi beklenmektedir. Bu açıdan problem temsil kategorisindedir. Ayrıca öğrencilerden kesirlerle bölme işleminde neden "ters çevir çarp" algoritmasının kullanıldığını açıklamaları istenmektedir. Bu açıdan problem kavramsal bilgi ve matematiksel muhakeme kategorisinde yer almaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türk ve Singapur ders kitapları, çoğu öğrencinin anlamakta zorlandığı kesirlerle bölme işlemi konusunda yer alan problem tipleri açısından karşılaştırılmıştır. Her iki ülkede kullanılan ders kitaplarındaki çoğu problem, tek adımda çözülecek sayısal ifade gerektiren problemlerdir. Benzer şekilde, Son ve Senk (2010), Kore ve Amerika ders kitaplarındaki problemlerin çoğunun tek adımlı olduğu ve sadece sayısal cevap gerektirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Her iki ülkede kullanılan ders kitaplarındaki çoğu problem, tek adımda çözülecek sayısal ifade gerektiren problemler bulunsa da, Türk kitaplarına kıyasla, Singapur kitabında çok adımlı hesap, açıklama-çözüm gerektiren ve kavramsal anlamayı ölçmeyi amaçlayan problem sayısı daha fazladır. Uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan diğer ülkelerin (Çin, Kore) kitaplarının kullanıldığı karşılaştırma çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Zhu ve Fan (2006), Çin kitaplarının, Amerika kitaplarına kıyasla çok adımlı çözüm gerektiren

sorular açısından daha zengin olduğu sonucuna, Li vd. (2009) Kore kitaplarının, Amerika ders kitaplarına kıyasla, daha karmaşık yapıda hesap içeren problemler içerdiği sonucuna ulaşmışlardır. Stein vd'e (2007) göre, ders kitaplarında ne tip problemlerin kullanıldığı, öğrencilerin uluslararası sınavlardaki (TIMSS, PISA) performanslarını etkilemektedir. Nitekim, Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme Kurumu (NAEP- National Assessment of Educational Progress) raporu, çoğu Amerikalı ilkökul öğrencilerinin çok adımlı işlem gerektiren problemlerde zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Carpenter vd, 1980). Bu açıdan iki ülkede kullanılan matematik ders kitapları; çok adımda çözülebilen, açıklama ve çözüm gerektiren problemler açısından zenginleştirilmelidir.

Eksik veya fazla veri içeren problemler, incelenen ders kitaplarında yer almamaktadır. Fan ve Zhu (2000) çalışmalarında basım yılı 1997 olan iki adet Singapur kitabı (New Syllabus D Mathematics 1-2) üzerinde problem analizi gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarının sonucunda Singapur kitabındaki problemlerin tamamına yakınının yeterli veri içerdiğini tespit etmişlerdir. Ders kitaplarındaki problemlerin neredeyse tamamının yeterli veri içeriyor olması, öğrencileri karşısına çıkan her problemin yeterli veri içerdiğini ve problemleri çözmek için problemde verilen tüm bilgilerin kullanılması gerektiğini düşünmeye iter. Ancak bu düşünce, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri aktif olarak toplaması, seçmesi ve değerlendirmesi gereken, gerçek hayat problemlerini çözmede gerçekçi olmayabilir (Fan ve Zhu, 2000). Bu yüzden öğrencilerin gerçek hayat problemlerinin çözümünde başarılı olabilmeleri için, Türk ve Singapur matematik ders kitaplarının eksik ve fazla veri içeren problemler açısından zenginleştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarında gerçek hayat problem sayısı azdır. TB1 kodlu kitaptaki problemlerin %25'i, TB2 kodlu kitaptaki problemlerin %8'i, Singapur kitabındaki problemlerin ise %14'ü gerçek hayat problemidir. Bunun yanında ders kitaplarındaki kesirlerle bölme işlemi ile ilgili tüm problemler kapalı uçludur. Elde edilen sonuçlar, Singapur müfredat çerçevesinde, öğrencilerde muhakeme, iletişim, ilişkilendirme ve modelleme gibi matematiksel süreç becerilerinin harekete geçirilebilmesi için öğrencilerin gerçek hayat problemleriyle ve açık uçlu problemlerle karşı karşıya gelmeleri gerektiği (Foong, 2009; Ibrahim ve Othman, 2010; MOES, 2012) görüşüyle zıtlık göstermektedir. Bunun yanında TB1 kodlu kitaptaki problemlerin dörtte birinin gerçek hayat problemi olmasına karşın, TB2 kodlu kitapta sadece üç adet gerçek hayat probleminin yer alması ders kitaplarının hazırlanma aşamasında ortak bir görüşün benimsenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Fan ve Zhu (2000), inceledikleri Singapur kitaplarındaki problemlerin %2'ye yakınının gerçekçi günlük hayat durumlarını yansıttığını tespit etmişlerdir. Literatürde gerçek hayat problemlerinin yararlarından bahsedilmektedir. Gerçek hayat problemleri öğrencilerin dikkatini çekmekte ve problemi çözmek için motivasyonlarını arttırmaktadır (Yang ve Wu, 2010; Van de Walle vd, 2010). Gerçek hayat problemleri öğrencilere var olan bilgi şemaları ile yeni bilgiyi ilişkilendirebilme fırsatı sağladığından, öğrencilerin matematiği öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Gravemeijer vd, 2000). Bu bakımdan iki ülke ders kitapları, gerçek hayat problemleri ile zenginleştirilmelidir.

Ders kitaplarındaki problem yapıları analiz edildiğinde, tüm kitaplarda adım adım çözümü açıklanarak yapılan (worked-out example), eşit paylaşım ve ölçme-tekrarlı çıkarma (grup sayısını bulma) problemlerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Singapur kitabında, bölme işleminin eşit paylaşım ve ölçme anlamlarına uygun problemler sayıca birbirine yakın iken,

Türk kitaplarında ağırlıklı olarak bölmenin ölçme anlamına uygun problemler yer almaktadır. Öğrencilerin kesirlerle bölme işleminin tüm anlamları üzerine düşünebilmeleri için bölme işleminin eşit paylaşım ve ölçme (tekrarlı çıkarma) anlamlarına uygun problemlerin ders kitaplarına dengeli bir şekilde dağıtılması gerekmektedir (Van de Walle vd, 2010).

Türk kitaplarında, Singapur kitabına kıyasla kavramsal bilgi ve matematiksel muhakeme kategorisine giren problemlere yeterli düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir. Her iki ülkenin matematik müfredatının çerçevesi incelendiğinde, kavramsal bilgi ve muhakeme kategorisine giren problemlerin yer alması gerektiğine işaret edilmektedir. Örneğin, Singapur matematik müfredatında, öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyinin gelişimi için, öğrencilerin açık uçlu problemler üzerinden yaptıkları çözümleri tartışmalarına fırsatlar sunmanın önemine temas edilmiştir (MOES, 2012). Uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan diğer ülkelerin (Kore) kitaplarının kullanıldığı karşılaştırma çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Son ve Senk (2010), sayısal ifade, çözüm ve açıklama gerektiren, muhakeme becerisini yoklayan soru sayısının, Amerika kitaplarına kıyasla Kore kitaplarında daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Kar vd, (2018) çalışmalarında, Amerika ders kitaplarında öğrencilerin kavramsal anlamalarını ve muhakeme becerilerini yoklayan problem sayısının, Türk kitaplarına kıyasla fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar Türk ders kitaplarının kavramsal bilgi ve muhakeme kategorilerine giren problemler açısından zenginleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Her iki ülkenin kitabında da kesirlerle bölme işleminin zihinden nasıl yapılması gerektiğine ve bununla ilgili problem durumlarına ilişkin bir içerik yer almamaktadır. Kesirlerle bölme işleminin sonucunun tahmin edilmesine ilişkin problemler, Türk ders kitaplarında yer alırken, Singapur kitabında bu tip problemlere yer verilmemiştir. Ancak Türk kitaplarında öğrencilerden sadece kesirlerle bölme işlemini tahmin etmeleri beklenmiş, öğrencilerin tahmin sürecinde hangi stratejilere başvurdukları sorgulanmamış ve öğrenciler başvurdukları stratejiler hakkında akranlarıyla bir tartışma ortamına sokulmamışlardır. Yukarıdaki bulguya paralel olarak, çoğu Asyalı öğrencinin kuralların bir işe yaramadığı, hesaplamalı tahmin problemlerinin çözümünde başarısız olduklarını ifade edilmektedir (Verschaffel vd, 2007; Yang vd, 2009). Ancak şu da bir gerçektir ki, matematiksel muhakeme gerektiren tahmin ve zihinden hesap sorularının ders kitaplarında bulunması öğrencilerin bu tür problemlerde başarılı olması için gerekli ancak tek başına yeterli değildir. Nitekim Türk öğrencilerinin tahmin ve zihinden işlem performanslarının düşük olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Şengül ve Gülbağcı, 2012; İymen ve Duatepe-Paksu, 2015; Bütüner, 2018).

Türk ve Singapur kitaplarında yer alan problemlerin çoğu sembolik veya sözel formdadır. Benzer olarak Kar vd. (2018), Türk ve Amerikan kitaplarındaki problemlerin yarısından fazlasının sözel veya sembolik formda olduğunu tespit etmişlerdir. Türk kitaplarında çoklu formda sorulmuş hiçbir soru bulunmamaktadır. Aksine Singapur kitabında çoklu formda sorulmuş yirmi yedi adet soru bulunmaktadır. Türk kitaplarında Singapur kitabına kıyasla, öğrencinin problemi çözmesi için şekil, grafik ve tablo gibi görsel temsillerden yararlanmasını veya görsel temsilleri yorumlamasını gerektiren az sayıda problem bulunmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasının olası sebeplerinden biri, Singapur matematik öğretim programında aritmetik ve cebir problemlerinin çözümünde “*model yönteminin*” benimsenmiş olmasıdır. Bu yaklaşımda sayılar ve bilinmeyenleri göstermek için görsel temsil olarak dikdörtgenler kullanılmaktadır.

Singapur matematik öğretim programında, sözel formda verilmiş olan problemler görsel formda ifade edildikten sonra sembolik forma geçiş yapılmaktadır. Bu açıdan Singapur ders kitaplarında temsiller arası geçiş sıklıkla “sözel-görsel-sembolik” sırasını takip etmektedir (Fong ve Lee, 2009). Yapılmış çalışmalar, Amerika ders kitaplarında, Çin kitaplarına kıyasla görsel formda sunulmuş problemlerin fazla olduğunu bu yüzden Amerikalı öğrencilerin Çinli öğrencilere kıyasla problem çözümlerinde görsel temsili kullanmayı daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Cai, 1995; Brenner vd, 1999). Matematik derslerinde çoğu zaman öğrencilere sembolik formda veya sözel formda sunulmuş bir problem verilerek, öğrencilerden problemi sembolik formda çözmeleri beklenmektedir. Bu açıdan ders kitaplarının öğrencilerin temsiller arası geçiş yapmalarına olanak sağlayan problem yapılarıyla zenginleştirilmesi faydalı olacaktır. Bu tarz problemler öğrencileri, kavramsal öğrenme sürecine sokmakta (Duval, 2006), öğrencilerde zengin bir kavram imajının oluşmasına imkan tanımaktadır (Tall, 1988). Bu açıdan Türk ders kitaplarının temsil kategorisine giren problemlerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

İki ülkenin ders kitabında da problem kurma çalışmasına yer verilmemiştir. Matematikte problem çözüme yeteneğini geliştirmenin temel hedefi iyi problem çözen öğrenciler yetiştirmek olup bunun yanında iyi problem kuran öğrenciler haline gelmelerini sağlamaktır. Bu yüzden, problem kurma etkileşimli öğrenme ve öğrencilerin üstbilişsel aktivitelerinin gelişimini içeren bir başka problem çözüme deneyimidir (Foong, 2009). Problem kurma çalışmaları, öğrencilerin problem çözüme yetenekleri, yaratıcılıkları ve kavramsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Çünkü öğrenciler problem kurma çalışmalarında sembolik veya görsel formda verilmiş olan matematiksel bir ifadeyi, sözel formda ifade etmeye çalışırlar (Silver, 1994; Cai ve Hwang, 2002). Bu açıdan Türk ve Singapur ders kitaplarında kesirlerle bölme işlemi ile ilgili problem kurma çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir.

Stein vd. (2007), ders kitaplarında yer alan problem tiplerinin öğrencilerin uluslararası sınavlardaki performanslarına yansıtacağını vurgulamışlardır. Uluslararası matematik ve fen eğilimleri araştırmasında (TIMSS); bilme, uygulama ve muhakeme bilişsel alanlarından sorular sorulmaktadır. Soruların üçte ikisi uygulama ve muhakeme düzeyindedir. Öğrencilerin, kesirlerle bölme işlemi ile ilgili uygulama düzeyindeki soruları çözebilmeleri için, kesirlerle bölme işlemi içerisinde yer alan stratejilerin ve algoritmaların anlamlarını ve neden kullandıklarını bilmeleri gerekmektedir. Aynı çalışmada (TIMSS), öğrencilere muhakeme düzeyinde açık uçlu ve çok adımlı sorular sorulmaktadır. Muhakeme düzeyindeki sorularda, öğrencilerden yaptıkları çözümü açıklamaları ve farklı çözüm stratejileri kullanmaları beklenir ve yapılan doğru çözüm iki puan olarak değerlendirilir (Mullis vd, 2015). Singapur kitabının, Türk kitaplarına kıyasla kavramsal bilgi, temsil ve muhakeme kategorilerine giren problemler açısından zengin oluşu, Singapur’un uluslararası sınavlarda sayılar öğrenme alanı özelinde Türkiye’nin önünde yer alması ile uyumlu görünmektedir. Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçlara temkinli yaklaşılmalıdır. Çünkü öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen birçok faktör (anne baba eğitim düzeyi, evdeki eğitsel kaynak sayısı, öğretmen rolü vb.) vardır. Çok iyi hazırlanmış veya hazırlanmamış bir ders kitabı, donanımlı bir öğretmenin elinde hayat bulacaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, her iki ülke ders kitaplarına farklı tipteki problemler dengeli şekilde dağıtılmalıdır. Özellikle Türk ders kitapları; kavramsal bilgi, matematiksel muhakeme ve temsil kategorilerinde yer alan problemler açısından zenginleştirilmelidir. Bu çalışmanın devamında, matematik öğretmenlerinin ders kitaplarındaki

problemlerden ne ölçüde yararlandıkları ve derslerinde ne tip problemlere yer verdikleri araştırılarak ortaya çıkan bulgular, öğretim programının özel amaçları açısından irdelenebilir.

### Kaynakça

- Alajmi, A. M. (2012). How do elementary textbooks address fractions? A review of mathematics textbooks in the USA, Japan and Kuwait. *Educational Studies in Mathematics*, 79, 239-261.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Brenner, M.E., Herman, S., Ho, H. & Zimmer, J.M. (1999). Cross-national comparison of representational competence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 541-557.
- Brown, G., & Quinn R. J. (2007). Fraction proficiency and success in algebra: What does research say?. *Australian Mathematics Teacher*, 63(3): 23-30.
- Bütüner, S. Ö. (2018). Comparing the use of number sense strategies based on student achievement levels. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(6), 824-855.
- Cai, J. (1995). A cognitive analysis of U.S. and Chinese students' mathematical performance on tasking involving computation, simple problem solving, and complex problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education (Monograph series 7)*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Cai J., & Hwang S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21, 401-421.
- Carpenter, T. P., Corbitt, M. K., Kepner, H. S., Lindquist, M. M., & Reys, R. E. (1980). Solving verbal problems: Results and implications from national assessment. *Arithmetic Teacher*, 28(1), 8-12.
- Carpenter, T. C., Lindquist M. M., Brown C. A., Kouba V. L., Silver E. A., & Swafford J. O. (1988). Results of the fourth NAEP assessment of mathematics: Trends and conclusions. *Arithmetic Teacher*, 36(4), 38-41.
- Charalambous, C. Y., Delaney S., Hsu. H. Y., & Mesa V. (2010). A Comparative analysis of the addition and subtraction of fractions in textbooks from three countries. *Mathematical Thinking and Learning*, 12 (2), 117-151.
- Chinnapan, M., & Forrester, T. (2014). Generating procedural and conceptual knowledge of fractions by pre-service teachers. *Mathematics Education Research Journal*, 26(4), 871-896.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Dindyal, J. (2006). The Singaporean Mathematics Curriculum: Connections to TIMSS. <https://repository.nie.edu.sg/handle/10497/14374> adresinden 05.04.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 103-131.
- Erbaş A. K., Alacacı C., & Bulut M. A. (2012). Comparison of mathematics textbooks from Turkey, Singapore and the United States of America. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2311 - 2329.
- Fan, L., & Zhu, Y. (2000). Problem solving in Singaporean secondary mathematics textbooks, *The Mathematics Educator*, 5(1), 117-141.
- Foong, P. Y. (2009). Review of Research on Mathematical Problem Solving in Singapore. In W. K. Yoong, L. P. Yee, B. Kaur, F. P. Yee, & N. S. Fong (Eds.), *Mathematics education: the Singapore journey* (pp.263-300). World Scientific Publishing: Singapore.

- Fong, N. S., & Lee, K. (2009). Model Method: A Visual Tool to Support Algebra Word Problem Solving at the Primary Level. In W. K. Yoong, L. P. Yee, B. Kaur, F. P. Yee, & N. S. Fong (Eds.), *Mathematics education: the Singapore journey* (pp.169-203). World Scientific Publishing: Singapore.
- Gravemeijer, K., Cobb, P., Bowers, J., & Whitenack, J. (2000). Symbolizing, modeling, and instructional design. In P. Cobb, E. Yackel, & K. McClain (Eds.), *Communicating and symbolizing in mathematics: Perspectives on discourse, tools, and instructional design* (pp. 225–274). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güven, D. (2014). *Ortaokul 6. sınıf matematik ders kitabı*. Mega Yayıncılık: Ankara.
- Güven, B., Güç, F. A., & Özmen, Z. M. (2016). Problem types used in math lessons: the relationship between student achievement and teacher preferences. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(6), 863-876.
- Hong, D. S., & Choi, K. M. (2014). A Comparison of Korean and American secondary school textbooks: The case of quadratic equations. *Educational Studies in Mathematics*, 85(2), 241–263.
- Ibrahim, Z. B., & Othman, K. I. (2010). Comparative Study of Secondary Mathematics Curriculum between Malaysia and Singapore. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 351–355.
- İşıksal, M., ve Çakıroğlu E. (2008). Preservice teachers knowledge of students cognitive processes about the division of fractions. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 175-185.
- İymen, E., & Paksu A. D. (2015). Analysis of 8th grade students' number sense related to the exponents in terms of number sense components. *Education and Science*, 40 (177), 109–125.
- Kaput, J. J. (1987). Representation systems and mathematics. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp.19–26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kar, T., Güler, G., Şen, C., ve Özdemir, E. (2018). Comparing the development of the multiplication of fractions in Turkish and American Textbooks. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(2), 200-226.
- Kheong, F. H., Soon, G. K., & Ramakrishnan C. (2018). *My Pals are here maths 6A* (Pupil's Book), Mashall Cavendish Education: Singapore.
- Kheong, F. H., Soon, G. K., & Ramakrishnan C. (2018). *My Pals are here maths 5A* (Pupil's Book), Mashall Cavendish Education: Singapore.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Komisyon (2016). *Ortaokul 6. Sınıf matematik ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Lee, K., & Fong, N. S. (2009). Solving Algebra Word Problems: The Roles of Working Memory and the Model Method. In W. K. Yoong, L. P. Yee, B. Kaur, F. P. Yee, & N. S. Fong (Eds.), *Mathematics education: the Singapore journey* (pp.169-203). World Scientific Publishing: Singapore.
- Leung I. K. C., & Carbone R. E. (2013). Pre-service teachers' knowledge about fraction division reflected through problem posing. *The Mathematics Educator*, 14(1-2): 80-92.
- Li, Y., Chen, X., & An, S. (2009). Conceptualizing and organizing content for teaching and learning in selected Chinese, Japanese and US mathematics textbooks: The case of fraction division. *ZDM Mathematics Education*, 41, 809 –826.
- Lin, C. Y., Becker, J., Byun, M. R., Yang, D. C., & Huang, T. W. (2013). Preservice teachers' conceptual and procedural knowledge of fraction operations: A comparative study of the United States and Taiwan. *School Science and Mathematics*, 113(1), 41-51.
- MOES (2012), Mathematics syllabus: primary one to five. [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/primary\\_mathematics\\_syllabus\\_pri1\\_to\\_pri5.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/sciences/files/primary_mathematics_syllabus_pri1_to_pri5.pdf) adresinden 04.04.2019 tarihinde alınmıştır.

- Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2015). *TIMSS 2015 International results in Mathematics*, [Internet]. [cited 2017 Oct 18]. Available from <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/internationalresults/>
- Özer, E., ve Sezer, R. A. (2014). Comparative analysis of questions in American, Singaporean, and Turkish mathematics textbooks based on the topics covered in 8th grade in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 411-421.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, 453-472.
- Şengül, S., & Gülbağcı H. (2015). An investigation of 5th grade Turkish students' performance in number sense on the topic of decimal numbers. *Procedia Soc Behav Sci*, 46, 2289-2293.
- Siegler, R. P., Carpenter T., Fennell F., Geary D., Lewis J., Okamoto Y., Thompson L., & Wray J. (2010). *Developing effective fractions instruction for kindergarten through 8th grade* (NCEE 2010-4039). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Simon, M. A. (1993). Prospective elementary teachers' knowledge of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24, 233-254.
- Son, J. W., & Senk, S. L. (2010). How reform curricula in the USA and Korea present multiplication and division of fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 74 (2), 117-142.
- Son, J. W. (2011). A global look at math instruction. *Teaching Children Mathematics*, 17(6), 360-368.
- Son, J. W. (2012). A Cross-National comparison of reform curricula in Korea and the US in terms of cognitive complexity: the case of fraction addition and subtraction. *ZDM Mathematics Education*, 44 (2), 161-174.
- Son, J. W., & Hu, Q. (2016). The initial treatment of the concept of function in the selected secondary school mathematics textbooks in the US and China. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(4), 505-530.
- Stein, M. K., Remillard, J., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences learning. İçinde F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on Mathematics teaching and learning* (pp. 319-370). Charlotte, NC: Information Age.
- Tall, D. (1988). Concept image and concept definition. In J de Lange & M. Doorman (Eds.), *Senior secondary Mathematics education* (pp. 37-41). Utrecht:OW&OC.
- Tang, K.C.C. (1992). Perceptions of task demand, strategy attributions and student learning. *Research and Development in Higher Education*, 15, 474-481.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teacher' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5-25.
- Van de Walle, J. A., Karp K. S., & Bay-Williams J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Vula, E., Kingji-Kastrati, J., & Podvorica, F. (2015). A comparative analysis of mathematics textbooks from Kosovo and Albania based on the topic of fractions. In K. Krainer & N. Vondrová (Eds). *Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, CERME 9 (pp. 1759-1765). Czech Republic: Prague.
- Yang, D. C. (2018). Study of fractions in elementary mathematics textbooks from Finland and Taiwan. *Educational Studies*, 44(2), 190-211.
- Yang, D. C., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2009). Numbersense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Math-ematics Education*, 7, 383-403
- Yang, D. C., Reys, R. E., & Wu, L. L. (2010). Comparing how fractions were developed in textbooks used by the 5th- and 6th-graders in Singapore, Taiwan, and the U.S.A. *School Science and Mathematics*, 110(3), 118-127.



- Yang, D. C., & Wu, W. R. (2010). The study of number sense realistic activities integrated into third grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 379-392.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2007). Whole number concepts and operations. In F. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on math-ematics teaching and learning* (pp. 557-628). Charlotte, NC: Information Age.
- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The Kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Wong, K. Y., & Lee, N. H. (2009). Singapore Education and Mathematics Curriculum. In W. K. Yoong, L. P. Yee, B. Kaur, F. P. Yee, & N. S. Fong (Eds.), *Mathematics education: the Singapore journey* (pp.13-47). World Scientific Publishing: Singapore.
- Zhu, Y., & Fan L. (2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: A comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 609–626.

## Extended Abstract

### Introduction

International comparison studies are one of the most important indicators that reveal the success of countries in mathematics. It is known that some Far Eastern countries usually take the first places in these exams. In the Trends in International Mathematics and Science study in 2015, Singapore ranked 1st in mathematics with 621 points. Turkey, however, has shown a poor performance in international comparison studies in the field of mathematics. It is possible to explain the difference between the mathematics performances of Turkish and Singaporean students with many reasons. The textbooks teachers use as the main source in their courses can be considered as one of the reasons for the differences between the mathematics performances of students. Because textbooks used in a country reflect the educational philosophy of that country, and they determine what students learn, how they learn it and what teachers teach. In recent years, there has been an increase in the number of book comparison studies. In the studies, books were analyzed in terms of teaching content and problem type. The mathematics textbooks used in Turkey were compared with the textbooks of the countries in the top five in international examinations (only Singapore textbooks) in terms of design features and problem types. In this study where the Turkish and Singapore textbooks were compared in terms of problem type, the comparison was only made on the subjects included in the 8<sup>th</sup> grade Turkish textbook. In this context, in the study, the Turkish and Singapore textbooks were compared in terms of problem types included in the subject, dividing fractions, which is one most students have difficulty in understanding.

### Method

In this study, two Turkish and two Singapore books were examined. In Singapore, four mathematics textbooks are currently used at the primary education level. These textbooks are: My pals are here!, New Syllabus Primary Mathematics, Shaping Maths, Targeting Mathematics. In about 60% of the secondary schools in Singapore, the textbook named "My pals are here!" is used. In this study, the third edition of the textbook named "My pals are here!", which was published in 2018, was examined in terms of the subject of division of fractions. For the theoretical framework to be used in the analysis of the problems in the mathematics textbooks, studies in the literature have been used. The problems were categorized according to their characteristics of number of solution steps, type of answer, context and cognitive expectation. The analysis of the problems in the textbooks was done by two expert academicians. The Cohen Kappa agreement index between the codes was found between 0.98-1.00 for each category.

### Results and Discussion

In this study, Turkish and Singapore textbooks were compared in terms of problem types in the subject of division of fractions, in which most students have difficulty understanding. Most problems in the textbooks are problems to be solved in one step and that require numerical expression. Compared to the Turkish textbooks, the Singapore textbooks have a greater number of problems that require multi-step calculation and explanation-solution and aim to test conceptual understanding. The problem types in the textbooks are reflected in the performances of students in international exams. Studies show that Chinese textbooks are richer than American textbooks in terms of questions that require multi-step solutions. In fact, The National

Assessment of Educational Progress (NAEP) report shows that most American primary school students have difficulty in multi-step problems. Problems with incomplete or excessive data are not included in the books. The curriculum of mathematics aims to raise individuals with advanced problem solving skills. In activities aimed at developing problem solving skills, the four-stage problem-solving process defined by Polya is adopted. One of the expected indicators for these processes in the mathematics curriculum is to determine "whether the problem includes incomplete, excessive or adequate information". The number of verbal-daily life problems in textbooks is small. The researchers emphasized that real life problems will attract students' attention and increase their motivation to solve the problem. In addition, real life problems help students learn mathematics since they provide the opportunity to associate existing knowledge schemes with new information. In this respect, it is important to enrich the textbooks of the two countries with daily life problems with incomplete and excessive data. Another important finding obtained from the study is that the textbooks of the two countries do not include problem posing practices. Problem posing practices give students the opportunity to translate a mathematical expression given in symbolic or visual form into verbal form and reveal whether students learned mathematical concepts. In this respect, problem posing practices should be included in textbooks. In the Turkish books, there are few problems in the category of mathematical reasoning and representation compared to the Singapore books, and there is no problem in the Turkish books in the category of conceptual knowledge. Studies show that American students prefer to use visual representation more than Chinese students in problem solving as American textbooks include more problems presented in visual form compared to Chinese textbooks. In the Trends in International Mathematics and Science Study, three out of four of the mathematics questions were from cognitive fields of practice and reasoning. The questions in the practice category examine whether students conceptually learned the concepts and symbols within the question, and the questions in the reasoning category are open-ended and multi-step, and students are expected to use different solution strategies and explain their solutions. The findings can be considered as one of the reasons why Singaporean students perform better than Turkish students in terms of number content domain in international exams. In the light of the results obtained from the study, it can be presented as a recommendation that different types of problems should be distributed to the textbooks of both countries in a balanced way. Turkish textbooks in particular should be enriched in terms of problems in the categories of conceptual knowledge, mathematical reasoning and representation. In future studies, it can be investigated what kind of problems mathematics teachers use in their lessons.



## A Metaphor Analysis of Mathematics Teacher Candidates' Connotations about the Concept of Mathematics

### Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramıyla İlgili Çağrışımlarının Metafor Analizi

İsmet AYHAN\*

Osman SİNECEN\*\*

• Received: 19.06.2019 • Accepted: 05.09.2019 • Published: 05.09.2019

#### Abstract

In this study, the connotations of the concept of mathematics belong to the teacher candidates who have participated in the formation certificate program in different years were examined. In the study, 32 teacher candidates who graduated from the mathematics departments of the Faculty of Arts and Science in 2014-15 and 27 teacher candidates in the Faculty of Arts and Sciences who were studying in 3rd and 4th grades in 2017-18 participated. The research is a qualitative research with phenomenological design. A questionnaire containing two open-ended questions to determine the connotations about the concept of mathematics and the causes of these connotations was given and the data were analysed by content analysis method. The 150 connotations of teacher candidates were classified according to the categories determined in 8 different studies examined in the literature and these categories are classified within themselves then the themes of Definition, Description and Emotion are determined. It was observed that teachers' candidates emphasized mathematics as a model trying to understand life and its contents and as a necessary tool for life.

**Keywords:** teacher candidates, metaphor analysis, connotations.

#### Cited:

Ayhan, İ., & Sincen, O. (2019). A metaphor analysis of mathematics teacher candidates' connotations about the concept of mathematics. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 395-421. doi: 10.9779/pauefd.580110

\* Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [iayhan@pau.edu.tr](mailto:iayhan@pau.edu.tr), ORCID: 0000-0002-4131-8168

\*\* Öğr.Gör., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [osincen@pau.edu.tr](mailto:osincen@pau.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8992-0345

**Öz**

Bu çalışmada, formasyon sertifika programına farklı yıllarında katılan matematik bölümü öğretmen adaylarının matematik kavramı hakkında sahip oldukları çağrışımlar incelenmiştir. Araştırmaya 2015 yılında fen edebiyat fakültelerinin matematik bölümlerinden mezun olmuş 32 öğretmen adayı ile 2018 yılında fen edebiyat fakültesinde halen 3. ve 4. Sınıflarda okumakta olan 27 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma olgu bilim deseninde nitel bir araştırmadır. Katılımcılara, matematik kavramı hakkındaki çağrışımları ve bu çağrışımların nedenlerini belirlemeye yönelik iki açık uçlu soru içeren bir anket formu verilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları 150 çağrışım alan yazında incelenen 8 ayrı çalışmada belirlenen kategorilere göre sınıflandırılmış ve bu kategoriler de kendi içinde sınıflandırılarak Tanım, Betimleme ve Duygu temaları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, matematik hakkında hem hayatı ve içindekileri anlamaya çalışan bir model hem de yaşam için gerekli bir araç olmasına vurgu yaptıkları görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen adayları, metafor analizi, çağrışımlar.

**Atıf:**

Ayhan, İ. ve Sinecen, O. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramıyla ilgili çağrışımlarının metefor analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 395-421. doi: 10.9779/pauefd.580110

## Introduction

Mathematics is one of the concepts in which individuals have the most meaning in their lives. Both in-school and out-of-school environments are effective in the formation of these meanings. Educational research has shown that the students' emotions, attitudes and beliefs shaped in the beginning of their educational lives affect the remaining educational experiences. Positive or negative attitudes towards mathematics are influential on the student's career and educational choices. Educational research has shown that attitudes can change with effective educational practices (Koca, 2010). In this context, metaphor studies in understanding the feelings, attitudes and beliefs of the students about the concept of mathematics are guiding (Yob, 2003).

The definition of metaphor in the literature is defined as;

- transfer or transport the meaning (Kılıç, Yanpar, 2013),
- trying to establish new connections between concepts by associating the unknown with the known (Erdoğan, 2014)
- an indirect explanation of a concept by means of another object or concept (Ünsal et al., 2016).

To reveal the metaphors of a concept a questionnaire containing "It is like... Because..." is used (Koca, 2010). For mathematics, a student using the metaphor that a lion hunting a sleeping antelope explained the underlying reason for using this metaphor as follows: "I am an antelope here and want to explain my helplessness in the face of mathematics using this metaphor"(Latterall and Willson, 2016). In order for a case to be a metaphor, there must be the subject, the source of the metaphor and a relationship between the subject and the source (Saban, 2004). In the previous example, the subject of metaphor is mathematics, the lion hunting the sleeping antelope is the source, and the relationship between its source and its subject is that the student feels like antelope hunted while sleeping in the face of mathematics. We can also convey our feelings, attitudes and beliefs about a concept through connotations.

The definition of the concept of connotation is given by the Turkish Language Association "as a result of the connections made between the behaviours, thoughts and concepts under the effect of the unity of space and time, the event of attracting the other to consciousness when one of them enters into the field of consciousness". The fleas experiment given as an example of learned helplessness can be given as an example of inter-behavioural connotation. In this experiment, fleas are placed in a cylindrical glass fan over a sheet that is heated from the bottom. As the sheet heats up, the flea bounces upwards each time in the glass fan. An obstacle is placed on the glass fan at a height of 50 cm. Flea learns to jump up to 50 cm from the top of the hair after striking the obstacle. Although the obstacle is removed, the bounce height of the flea from the heated sheet surface remains the same. The consciousness created by flea after the impact of the obstacle is a connotation between the behaviour of ascension and the behaviour of obstacle avoidance. An example of the connotation between thoughts is that the ellipses of Apollonius of Perge remind Kepler's planets that make planar ellipse movement around the sun. Connotations are the first stage of producing metaphors. If we explain this situation with an example between concepts ice cream for the concept of the individual that appears in the mind of the event on the ice cream bar written free that gives free ice cream. In this case, free concept

is a connotation that overlaps with the concept of ice cream in the mind of the individual and this connotation can match the individual with the metaphor of "winning the big bonus from lottery". Thus, the metaphor of the emotion formed through the connotation is realized.

Examining the metaphors or connotations that students produce for mathematics enables to understand both the quality of mathematics knowledge and the quality of teaching. The abstract structure of mathematical concepts and the necessity of the indirect transfer of these concepts emphasize metaphors and connotations as a strong mental model in understanding and explaining an abstract, complex or theoretical phenomenon in mathematics teaching (Güveli et al. 2011; Güler et al., 2012). The mathematics teacher's feelings, attitudes and beliefs about the mathematics and its all elements are directly effective on mathematics teaching (Güler, 2011). To develop a teacher's thoughts, images and practices using metaphors or connotations is possible (Filiz, 2018). In this context, it is important to examine via metaphors or connotations the conceptual perceptions of teacher candidates who will become secondary mathematics teachers in the future (Güler, 2011). Furthermore, to classify the metaphors produced by students who have different levels of education from the secondary schools to the university about the concept of mathematics is also important. National and international studies investigating the metaphors produced by students of different age levels about the concept of mathematics have been randomly selected in the literature. These selected studies are as follows: (Güveli et al., 2011; Erdoğan et al., 2014; Keleş et al., 2016; Koca, 2010; Schinck et al., 2008; Latterell and Wilson, 2017; Güner, 2013; Kılıç and Yanpar, 2013). In these studies, Güveli et al. (2011) with the classroom teacher candidates, Erdoğan et al. (2014) with the elementary school mathematics teacher candidates, Keleş et al. (2016) with the preschool teacher candidates have been studied. Among the selected studies, there are studies investigating the metaphors produced by students of different groups about the concept of mathematics. Examples of these are: Koca (2010), secondary school, high school students, elementary school mathematics teacher candidates and university students studying at the same university. Schinck et al. (2008) 9th and 10th grade high school students, Latterell and Wilson (2017) with classroom and elementary mathematics teacher candidates, Güner (2013) classroom, social studies, elementary school mathematics teacher candidates, finally, Kılıç and Yanpar (2013) have worked on metaphors about the math concepts were produced by classroom teacher candidates studying in Belgium and Turkey. In these selected studies, the metaphors produced about the concept of mathematics and the categories and themes in which these metaphors remain have been re-classified by the researchers of this study.

The aim of this study is to determine the metaphors produced by students who have different levels of education from the secondary schools to the university about the concept of mathematics, and also to find new themes representing these categories by identifying the categories that include these metaphors. Then, it is to determine the connotations about the concept of mathematics of students participated in formation certificate program in 2015 and 2018 and classify these connotations according to the determined themes.

The research questions that guide this study are given below:

1. The metaphors produced about the concept of mathematics in selected studies are extensively contained within which category and theme?

2. The connotations produced by mathematics teacher candidates who participated in the formation certificate program in different years are extensively contained within which category and theme ?

### **Method**

This study is a study of phenomenology pattern in qualitative research methods. Phenomenology studies focus on the main differences in how the phenomenon is experienced. With the help of researches carried out in the phenomenology pattern, it is tried to understand and explain the relations between the individual and the things he / she is trying to learn (Çepni, 2014). In this context, the perceptions of mathematics teacher candidates in the formation certificate program related to the concept of mathematics have been revealed and interpreted.

### **Participants**

This study consisted of 19 female and 13 male students in 2014-2015 academic year and 17 female and 10 male teachers from the Mathematics Department of the 2017-2018 academic year were enrolled in formation certificate program. Prospective teachers in the 2014-2015 academic year have bachelor degree and seven of them have teaching experience in institutions other than Ministry of National Education between 2 and 10 years. In the 2017-2018 academic year, the prospective teachers who participated in the research are still students of department of the mathematics of Faculty of Art and Science and the youngest of them are in the 3rd grade level. Also only one student has been working for 5 years. Both groups were chosen as the study group because they had an understanding and experience beyond the basic knowledge about the concept of mathematics. Whether these two groups' connotations about the concept of mathematics change according to the year of participation variable in the formation certificate program or gender variable is important to see the change in the meanings attributed to the concept of mathematics of mathematics teacher candidates.

### **Data Collection Tools**

The data of this study were collected from volunteer participants by means of answers to a questionnaire including open-ended questions as well as individual information such as working year and gender. These open-ended questions are as follows:

“What is your opinion about mathematics? What kind of connotation does it make you? Explain why”.

### **Procedure and data analysis**

The research data were collected from the responses of the participants to the questionnaire based on the volunteer basis after the required permissions and were taken within one lesson hour (45 minutes) of the Special Teaching Methods course of the Formation Certificate Program in 2014-2015. After three years later, the research data were collected from the responses of the volunteer participants to the questionnaire questions after the necessary permissions were taken within one lesson hour (45 minutes) of the Abstract Algebra course conducted in the Faculty of Arts and Sciences with the different teacher candidates of the 2017-2018 academic year.

Data were analysed in two stages. First of all, the articles which were prepared by the method of metaphor analysis about the concept of mathematics in the literature, were classified according to the school type and sections of the participants and eight different articles were determined with the widest type of place where the participants were educated. These articles



are referred to as literature (Güveli et al., 2011; Erdoğan et al., 2014; Keleş et al., 2016; Koca, 2010; Schinck et al., 2008; Latterell and Wilson, 2017; Güner, 2013; Kılıç and Yanpar, 2013 ). The categories obtained from the studies of the literature and the metaphors associated with these categories were determined. 22 different categories representing metaphors were identified in the literature. These categories have been re-classified under the themes of Definition, Description and Emotion. While creating the sub-categories of the definition theme, the definitions of Mathematics discussed in the study of Khait (2005) were used. Subjective and objective judgements which are not part of the definition of mathematics but which reveal their own characteristics are defined in a way to constitute sub-categories of Subjective Description and Objective Description of the description theme. In addition, metaphors indicating positive or negative attitudes were examined in a way to be compatible with the study of emotion (Kılıç & Yanpar, 2013)

In the second phase of the study, descriptive analysis of the preconceptions produced by the teacher candidates was made and the connotations produced by the participants, which may be more than one are coded and 154 codes were found. These codes, which are representative of the connotations, are classified according to 22 categories obtained from the literature. This process was carried out by two researchers who conducted the research. To ensure the reliability of the study, the 3rd researcher classified the codes produced by the first two researchers according to the categories determined in the literature (Schinck et al., 2008). Then, the matches made by the researchers and the matches of the expert researcher were compared and the consensus and number of opinions were determined. The reliability of the research was found to be 82.4% by using Miles and Huberman's (1994) formula  $Reliability = \frac{Consensus}{Consensus + Disagreement}$ . The category of each code that caused incompatibility between the teacher candidates' questionnaires was re-examined by the expert researcher and the reliability coefficient of the research was found to be 96%. Considering that the desired reliability is achieved in cases where it is 90% or more according to Miles and Huberman (1994), a 96% consensus on the reliability of the study can be seen as sufficient in terms of the reliability of the study. The expert researcher proposed to combine some metaphor representatives. In this context;

- Metaphor's representatives of mathematics that require hard work and continuity are combined with mathematics as a process requiring action due to the unity of meaning.
- Metaphor's representatives of mathematics as the basis and assistant of other sciences and mathematics as the most important discipline are also combined because their emphasis is complementary.
- Metaphor's representatives of mathematics as a guiding figure with mathematics as a necessary tools for life are combined because of the common characteristics of the metaphors produced.
- Metaphor's representatives of mathematics, which consists of many subjects and multiplied by addition and the mathematics as a related figure are combined, because the metaphors produced cannot be clearly separated from each other.

Thus, metaphor's representatives and codes were re-determined, 18 metaphor's representatives and 150 codes have been obtained. We have shown that the codes by which metaphors in selected articles and mathematics teacher candidates' connotations are expressed in

a metaphor's representative. We have considered that the metaphor's representative entitled mathematics as an unlimited figure. Of eight studies selected from literature, only some metaphors in the studies (Erdoğan et al., 2014; Latterell & Wilson, 2017; Kılıç & Yanpar, 2013) are found as code within this metaphor representative. These codes can be listed as: "Ocean, sea, space, infinity, sky, big plane, well, black, universe, constellation, cliff in (Erdoğan et al., 2014)", ocean, sun, endless spider web in (Latterell & Wilson, 2017) and discovering the new world, one is a puzzle that is passed to the new one, endless road, a new world that you will discover, a long journey in (Kılıç & Yanpar, 2013).

Moreover, the connotations of the mathematics teacher candidates participating in the 2015 formation certificate program as code within the same metaphor representative can be listed as follows: Mathematics is a universal and infinite concept (FE18), is to produce, and then is to produce again using the product (FE23), has the greatest contribution to our perception of the universe by formulating of physics, chemistry, astronomy (FE24), is a universal infinity and a large area (FE28) and endless sea to explain the functioning of the universe (FE32).

The connotations of the mathematics teacher candidates participating in the 2015 formation certificate program as code within the same metaphor representative can be listed as follows: Math is infinity (GE7), is a completely different world that cannot be understood without experiencing mathematics (GE14), Math is a journey to the unknown as well as a miraculous universe that eliminates the mystery of the unknown and an immense way to open new horizons (GE21), bottomless well (GE26). Examples of metaphors and connotations of other metaphor representatives are given in section

## **Results**

The metaphors created by the participants with different school types and departments on the concept of mathematics and the themes and categories obtained from these metaphors were examined in the literature and it was seen that the categories could be classified under the definition, description, emotion themes.).

The metaphors of the field studies and the participants of different types of schools about the concept of or mathematics "and the themes and subcategories obtained from these metaphors are presented in Table 1.

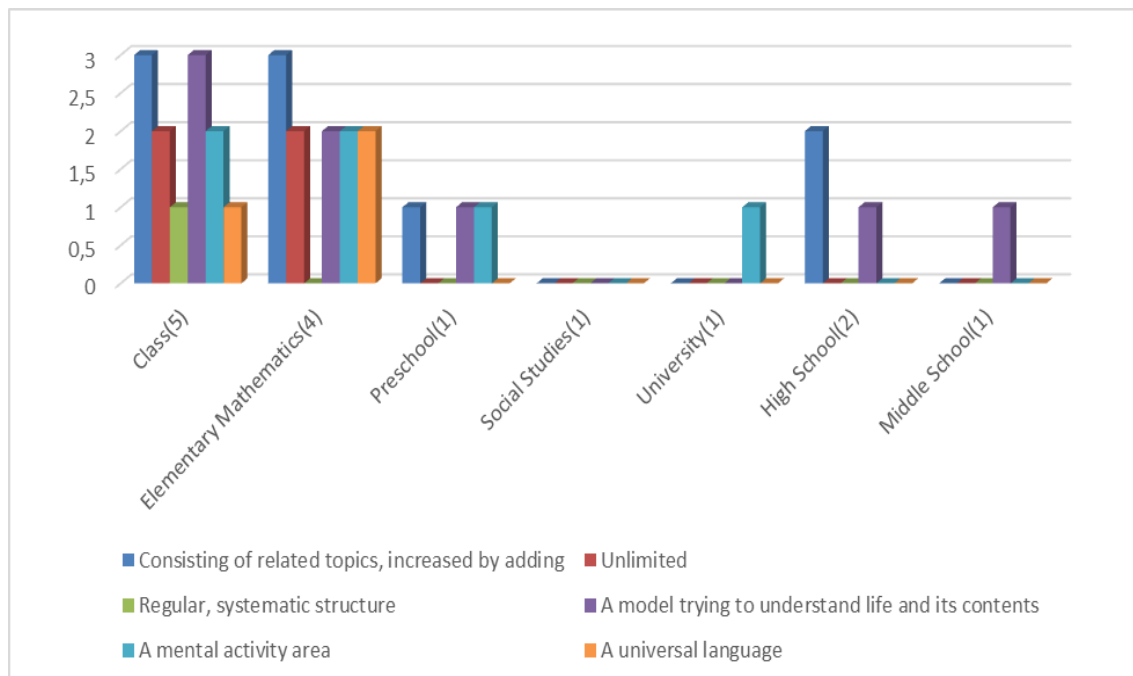
**Table 1. The distribution of the themes and subcategories of the concept of mathematics according to school types and departments**

THEME	CATEGORIES	Classroom		Mathematics				Preschool	Social Studies	University	High School	Middle School			
		1	3c	4c	8b	8t	2	3m	4m	6m	5	4ss	6u	6hs	7
DEFINITION	Consisting of related topics, increased by adding	X			X	X	X	X	X				X	X	
	Unlimited				X	X	X	X							
	Regular, systematic structure	X													
	A model trying to understand life and its contents	X		X	X			X	X	X			X		X
	A mental activity area	X				X	X	X		X		X			
	A universal language			X			X	X							
DESCRIPTION	Only those who know how to fight can achieve	X				X		X							
	Being an action that requires strict and steady work	X			X	X	X	X	X			X	X	X	X
	with ups and downs			X	X										
	People cannot avoid learning			X		X	X								
	Guiding						X								
	Quick to do while doing												X		
	A necessary tool for life	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
	Self-repeating applications				X										
	A figure with one correct answer				X	X						X			
	Contains unsolved problems						X								
EMOTION	An important phenomenon that is both basic and helpful for other sciences	X				X	X	X	X						
	Exciting, fun, easy, beautiful, enjoyable	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X
EMOTION	Difficult, boring, self-helpless, meaningless effort	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X

Explanation: The number of selected papers used in the table is shown as follows: [1] (Güveli et al., 2011), [2] (Erdoğan et al., 2014), [3] (Latterell & Wilson, 2017), [4] (Güner, 2013), [5] (Keles et al., 2016), [6] (Koca, 2010), [7] (Schinck et al., 2008), [8] (Kılıç & Yanpar, 2013).

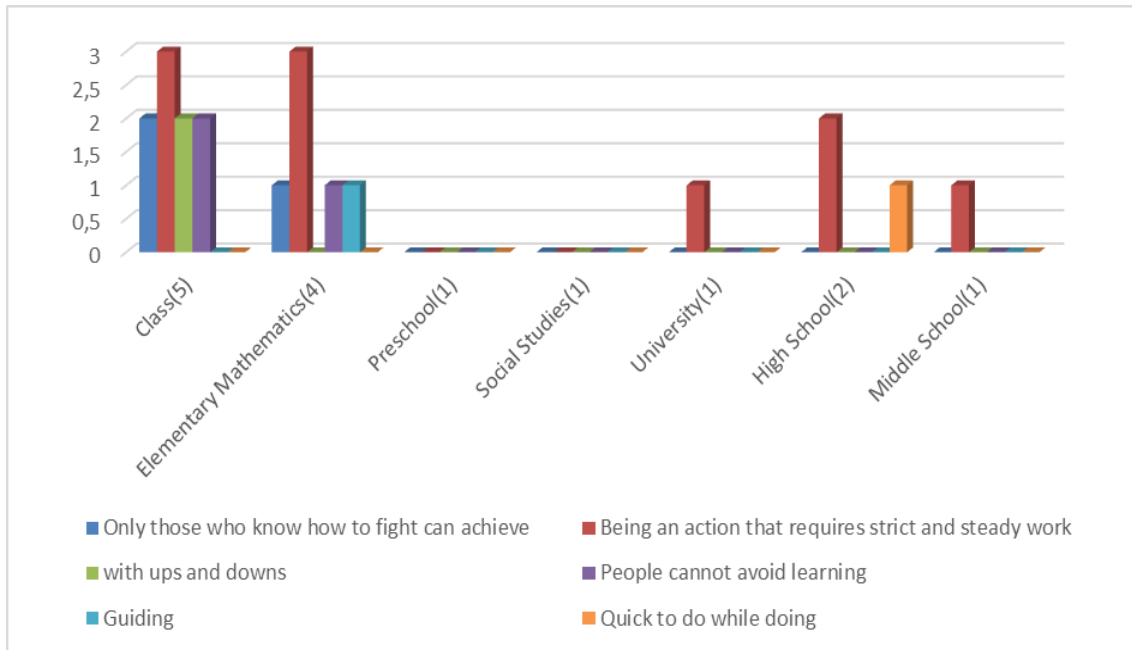
When Table 1 is examined, it is seen that the participants of the literature study focus on the concept of mathematics theme “Definition”, *consisting of related topics increased by adding, a model trying to understand life and its contents, a mental activity area*. In the theme of subjective description *being an action that requires strict and steady work*, and in the theme of objective description, *a tool for life* is emphasized. In the theme of emotion, both positive and negative attitudes are emphasized.

In addition, the frequency of addressing the categories of all themes according to the place where the participants were educated is examined in Table 1. In this context, according to the place where the participants were trained, the frequencies of the categories of the definition theme were determined from the Table 1 data and visualized by the following figure. In the following figure, the numbers given in parentheses next to the school type define the total number of programs in which the participants of the field studies study.



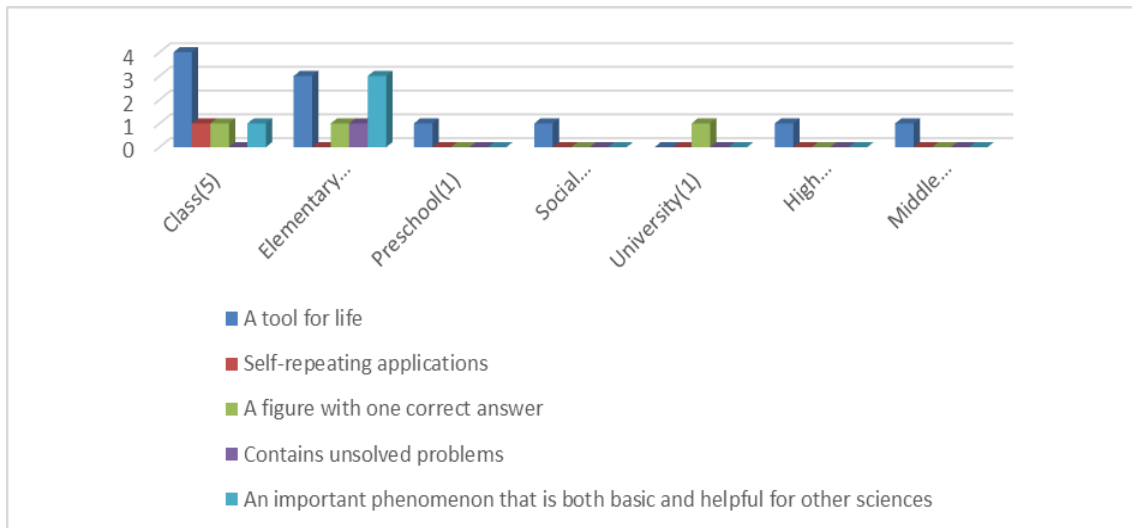
**Figure 1.** The frequencies of the participants in the categories of the definition theme according to the place they were trained.

When Figure 1 is examined, it is seen that primary school teachers and elementary school mathematics teachers have intensified the categories in the definition theme. The frequencies of the subjects related to the Subjective Identification theme were determined from the Table 1 data and visualized by the figure below.



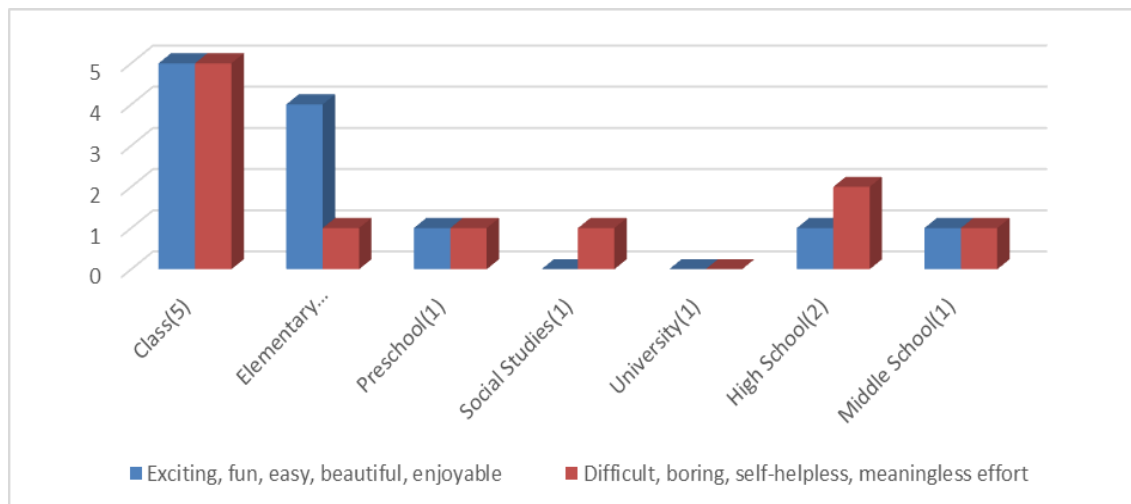
**Figure 2. The frequency of giving the categories of the Subjective Descriptive Theme by the places where Participants educated**

In Figure 2, only high school students emphasized the need to be fast when making solutions about the concept of mathematics. According to the place where the participants were trained, the frequencies of the theme of the object description theme were determined from the Table 1 data and visualized by the following figure.



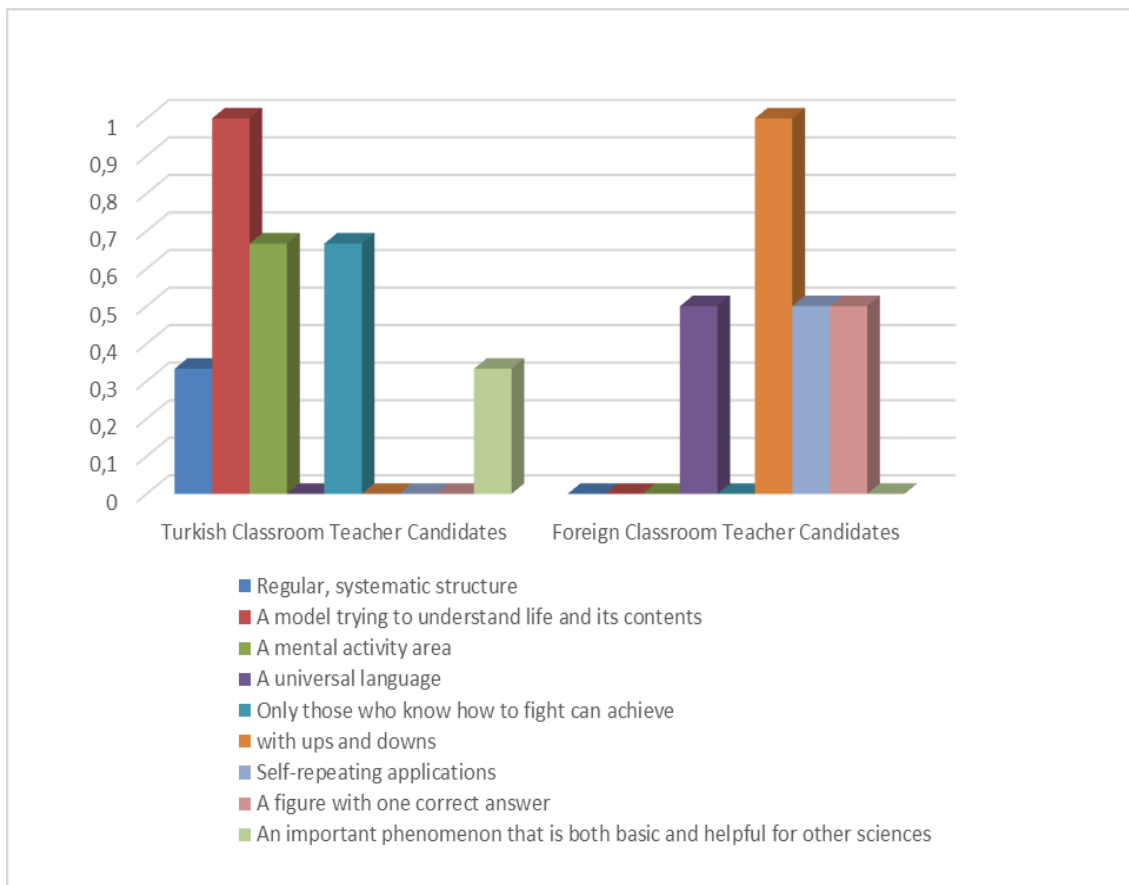
**Figure 3. The frequency of the categories of the objective description of the theme according to the place where the participants received training.**

When Figure 3 is examined, it is seen that a single category with a correct answer for the objective description theme is emphasized by 3 different groups of participants. According to the place where the participants were trained, the frequencies of the theme of the emotion theme were determined from the Table 1 data and visualized by the figure below.



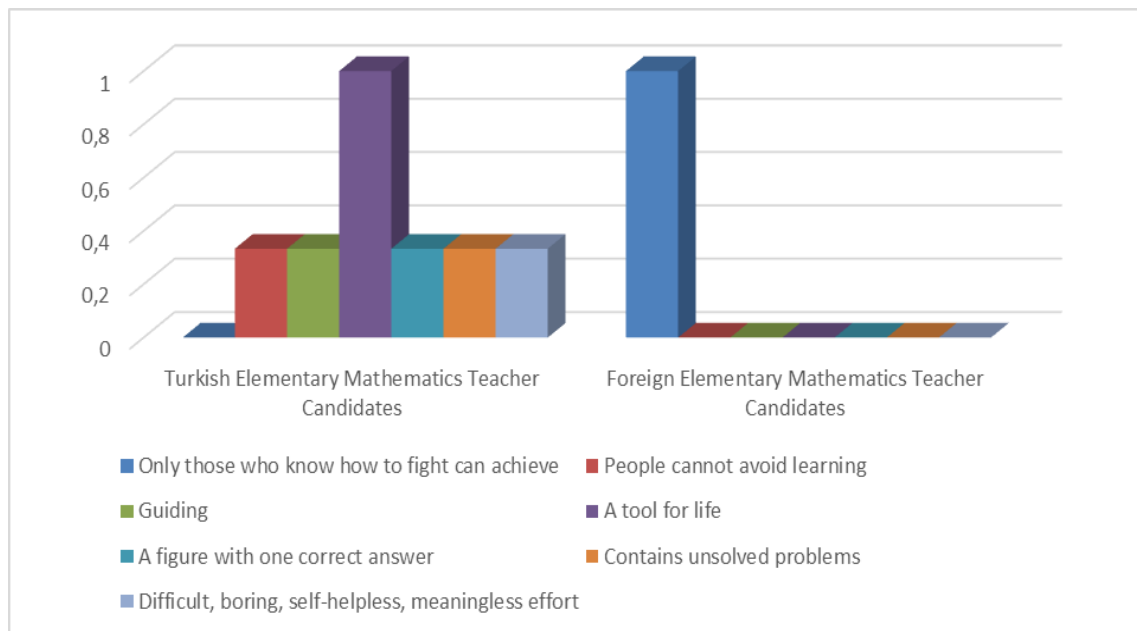
**Figure 4. Frequency of Emotion Contact Categories by place where the participants received training.**

When Figure 4 is examined, it is seen that primary school, preschool and middle school students have equal and positive attitudes. Metaphoric discrepancies of Turkish and foreign students about mathematics concept were examined based on 3 different school types. For each type of school, the participants of the field study were categorized according to their nationality. The different types of participants with the same type of school have been investigated in all categories, according to emphasis difference. The results on the type of school are visualized with the help of the following figures. According to the nationality of the teacher candidates, metaphorical perception discrepancies are given as follows. In Table 1, participants with 1, 4s and 8t codes are Turkish nationals, 3s, and 8b coded participants represent students who are foreign nationals.



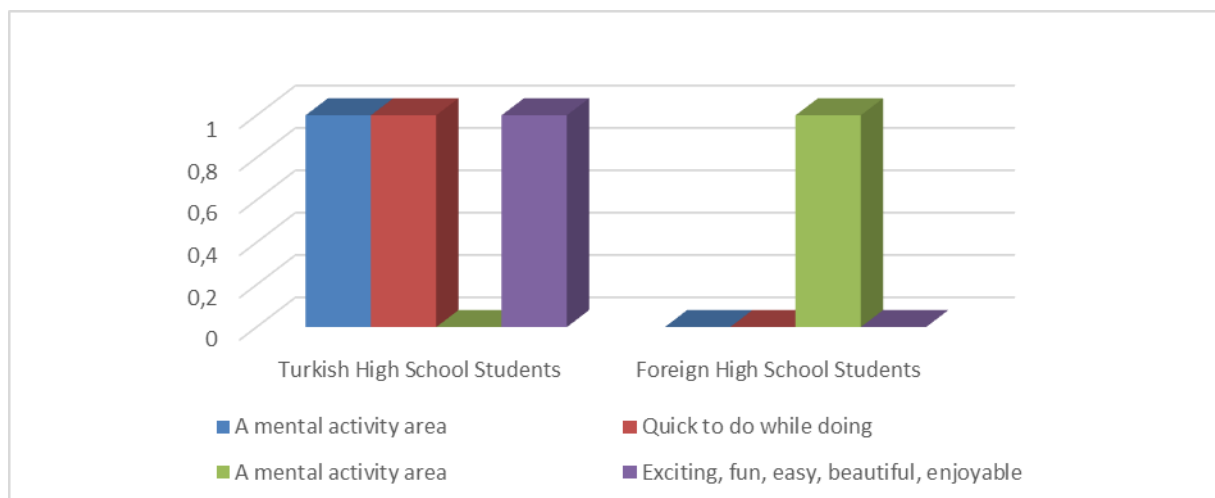
**Figure 5. Metaphoric perception discrepancies according to the nationality of prospective teachers**

The ratio of Turkish pre-service primary school teachers to the total number of studies in the category A model trying to understand life and its contents is 1. In other words, this category has been cited in each of the 3 separate studies in which Turkish pre-service primary school teachers are participating. However, this category has not been mentioned in any study in which foreign teacher candidates are participating. Metaphorical perception discrepancies according to nationality of prospective mathematics teachers are given as follows. In Table 1, participants with 2, 4m and 6m codes are Turkish nationals and 3m coded participants represent the Primary Mathematics Teacher Candidates.



**Figure 6. Metaphoric perception discrepancies according to the nationality of prospective mathematics teachers**

While the category of *a tool for life* was found to be incompatible for Turkish nationals, the category of *only those who know how to fight can achieve* metaphoric perception incompatibility for foreign participants. In addition, the single correct answer figure category was cited by only one participant in 3 different studies and it differs from the foreign participants with a rate of 0,3. Metaphoric discrepancies of high school students according to their nationality are given as follows. In Table 1, participants with 61 code are Turkish nationals and 7 coded participants represent foreign high school students.



**Figure 7. Metaphoric perception discrepancies of high school students**

For the Turkish participants, the category *quick to do while doing*, for foreign participants the category of *a tool for life* caused metaphoric perception mismatch. The frequencies of the associates of the Mathematics Department who participated in the Formation Certificate Program in 2015 and 2018 about Maths were classified according to the themes and



subcategories obtained from the studies in the literature and the data obtained are presented in Table 2.

**Table 2. Distribution of connotations of teacher candidates according to gender, year of participation in certificate program, metaphor classification made by researchers**

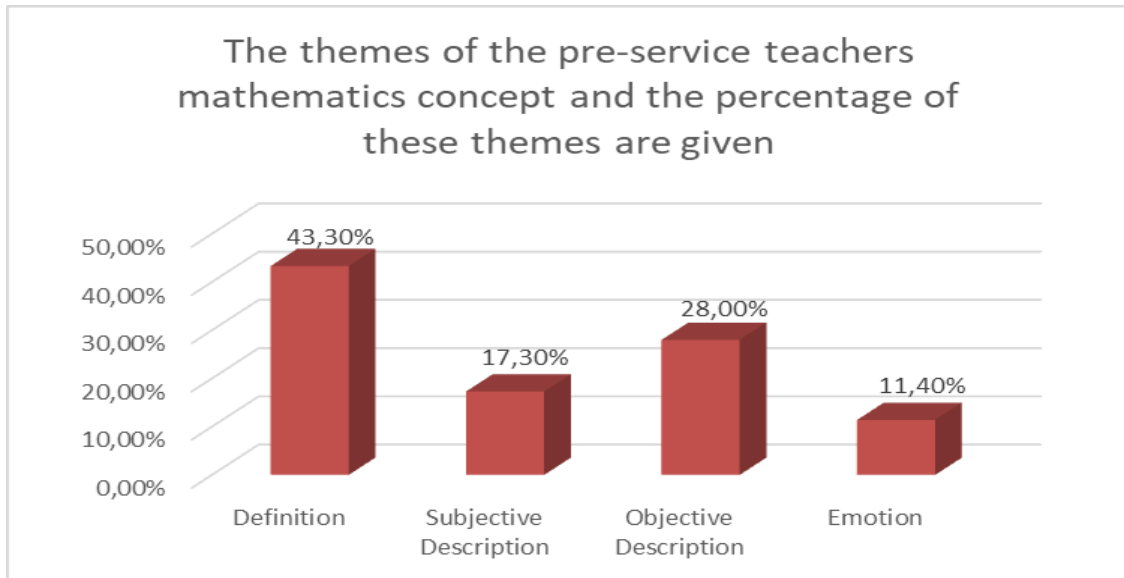
THEME	CATEGORIES	2015		2018		TOTAL
		f <sub>WOMAN</sub>	f <sub>MAN</sub>	f <sub>WOMAN</sub>	f <sub>MAN</sub>	
DEFINITION	Consisting of related topics, multiplying by adding	2	3	1	0	6
	Unlimited	1	3	2	2	8
	Regular, systematic structure	4	2	0	1	7
	A model trying to understand life and its contents	6	6	7	3	22
	A mental activity area	8	5	2	2	17
	A universal language	1	3	1	0	5
	<b>Subtotal (f)</b>	22	22	13	8	65
	<b>Subtotal (%)</b>	44,9	61,1	30,2	36,3	43,3
DESCRIPTION	Only those who know how to fight can achieve	5	1	7	5	18
	Being an action that requires strict and steady work	1	0	0	0	1
	with ups and downs	1	0	0	0	1
	People cannot avoid learning	0	2	2	0	4
	Quick to do while doing	2	0	0	0	2
	<b>Subtotal (f)</b>	9	3	9	5	26
	<b>Subtotal (%)</b>	18,3	83,3	21	22,7	17,3
	A necessary tool for life	10	6	8	5	29
	Self-repeating applications	0	0	0	0	0
	A figure with one correct answer	2	2	0	0	4
	Contains unsolved problems	0	0	0	0	0
	An important phenomenon that is both basic and helpful for other sciences	2	3	2	2	9
<b>Subtotal (f)</b>	14	11	10	7	42	
<b>Subtotal (%)</b>	28,5	30,5	23,2	31,8	28	
EMOTION	Exciting, fun, easy, beautiful, enjoyable	1	0	8	2	11
	Difficult, boring,	3	0	3	0	6

self-helpless, meaningless effort					
<b>Subtotal (f)</b>	4	0	11	2	17
<b>Subtotal (%)</b>	8,1	0	25,5	9	11,4
<b>Grand Total (f)</b>	49	36	43	22	150
<b>Grand Total (%)</b>	32,6	24,1	28,6	14,7	100

When the data in Table 2 are examined, teacher candidates who participated in the program in 2015 had a total of 150 (56.7%) and teacher candidates who participated in the program in 2018 had 65 (43.3). In teacher candidates who participated in the program in 2015 produced, 44 and 37 connotations while teacher candidates who participated in the program in 2018, 21 and 31 connotations in the Description and Descriptive theme. As it is understood from this point, the teacher candidates of 2015 produced more connotations in teacher candidates who participated in the program in 2018 in both connotations and definition and description. In the theme of emotion, teacher candidates who participated in the program in 2018 passed the teacher candidates who participated in the program in 2015 who produced 4 connotations by producing 13 connotations. In this result, it can be shown that both the average age and the private sector work experience of the teacher candidates in 2015 is higher than the teacher candidates in 2018. In addition, considering the number of connotations produced by sex, it can be seen that women (92) are clearly ahead of men (58).

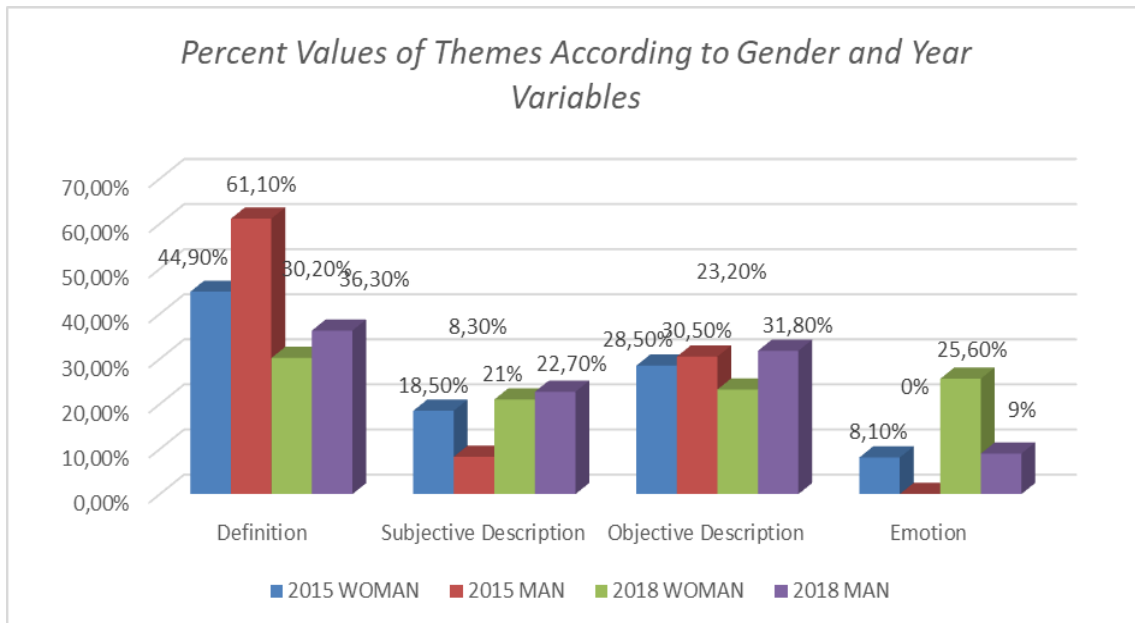
When table 2 is examined according to the frequency of connotations, it is observed that there is no connotation about the concept of mathematics in the self-repeating and contains unresolved problems categories. In addition, while only 2 female teacher candidates in the Quick to do while doing category produced a connotation, only one female teacher candidate from the 2015 participants in the requires strict and steady work and with ups and downs categories produced connotations. In the category of a figure with one correct answer, only 2015 teacher candidates produced connotations. Only female teacher candidates produced connotations in the difficult, boring, self-helpless, meaningless effort category, while male teacher candidates did not produce connotations. In the category where people cannot avoid learning, 2015 female teacher candidates and 2018 female teacher candidates produced an equal number of (2) connotations.

When the categories are examined in general, the highest connotation rate is 29 in a tool for life category. This is followed by a model trying to understand life and its contents category with 22 connotations. With the 18 connotations, only those who know how to fight can achieve, with 17 connotations a mental activity area and with the 11 connotations, exciting, fun, easy, beautiful, enjoyable category took connotations. The themes of the teacher candidates' mathematics concept and the percentage of these themes are given in Figure 8.



**Figure 8. Percentages of themes and themes obtained**

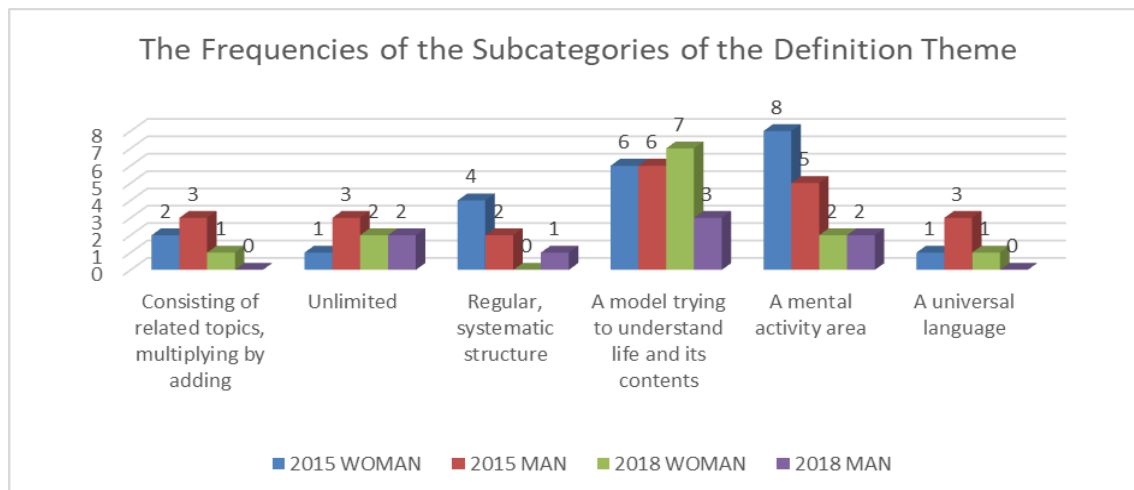
When Figure 8 is examined, it has been observed that 43.3% of the connotations produced belong to the Definition theme, 45,3% to the Descriptive theme and 11,4% to the Emotion theme.



**Figure 9. Percent values of themes according to gender and year variables**

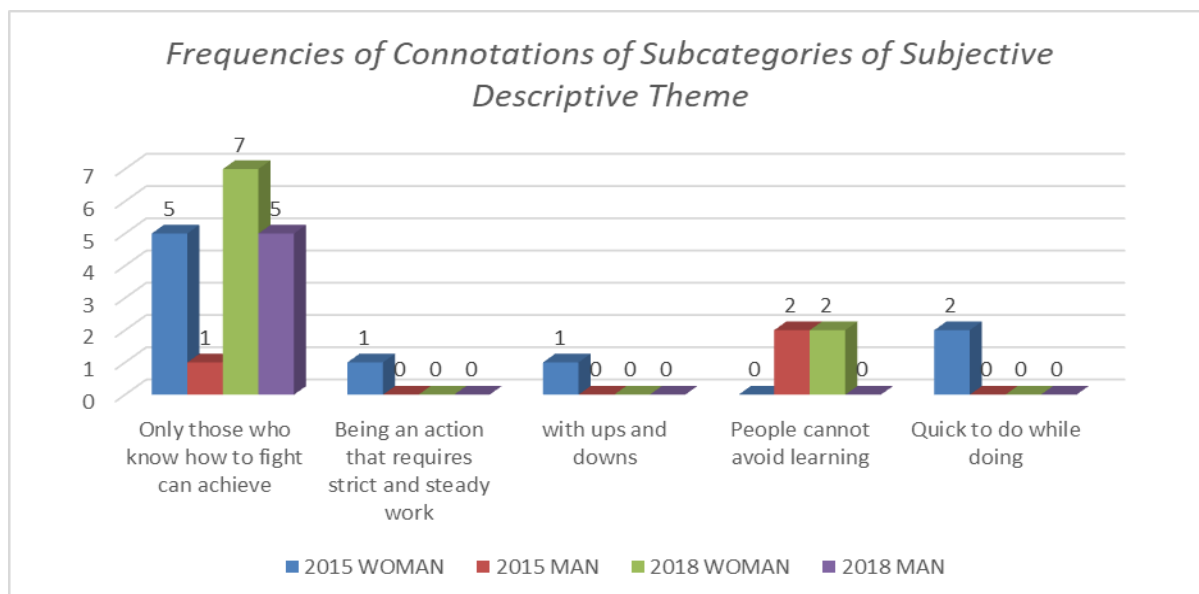
Figure 9 shows that the percentage of teacher candidates in 2015 is higher than the number of teacher candidates in 2018 according to the percentage of teacher candidates in the total connotation of all themes they produce. In addition, teacher candidates of 2018 in all categories, except for female teacher candidates, are more likely to produce connotations than teacher candidates of 2015.

When the definition theme is compared with other themes in terms of connotations rate, the most connotations rate is 61.1% in 2015, while the lowest rate of connotations is 30.20%. The subject of Subjective Descriptive theme and Objective Descriptive theme received almost the same proportion connotations of candidates. However, when the theme of emotion is compared with other themes, the highest rate is 25.6% for female teacher candidates, and the lowest rate of connotation is 0% for 2015 male teacher candidates.



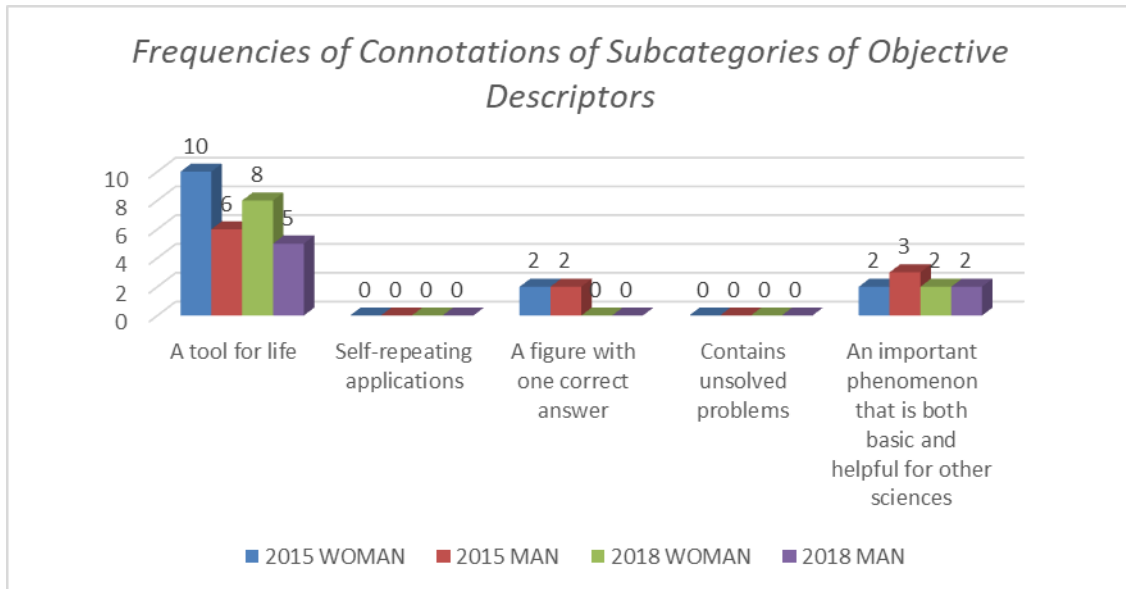
**Figure 10.** Frequencies of connotations of subcategories of definition of teacher candidates according to gender and year variables

In Figure 10, the frequencies of the subcategories of the Definition theme are given. While teacher candidates of 2015 produced 4 or more connotations in almost every category, teacher candidates of 2018 produced only one connotation in 3 different sub-categories. The categories in the definition theme are a model trying to understand life and its contents and a mental activity area.



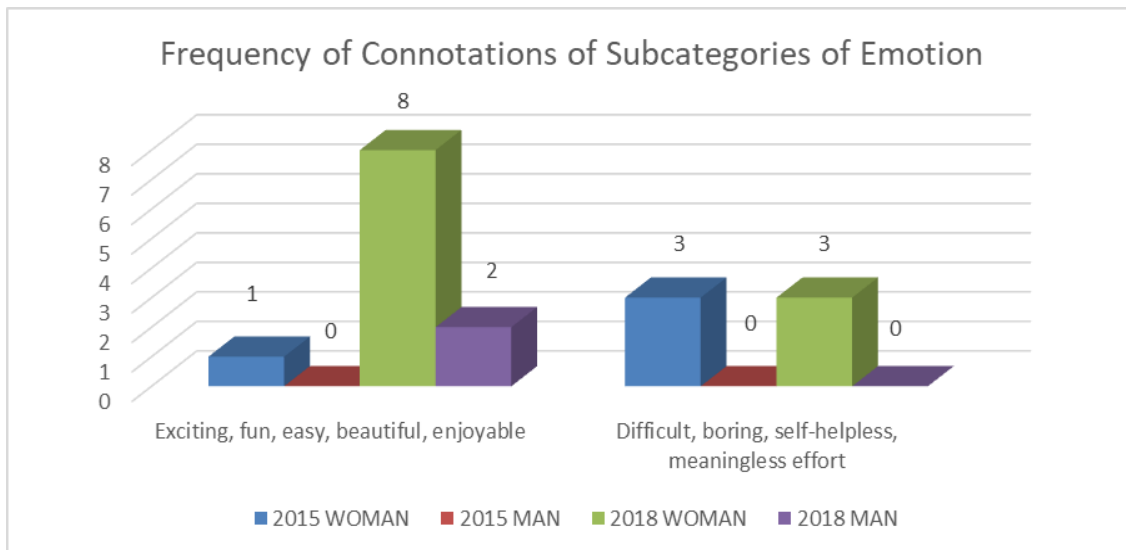
**Figure 11.** Frequencies of connotations of subcategories of subjective descriptive theme according to teachers' gender and year variables

When Figure 11 is examined, they refer to sub-category *only those who know how to fight can achieve* in subjective description.



**Figure 12. Frequencies of connotations of subcategories of objective descriptors by gender and year variables of teacher candidates**

Figure 12 shows the heavily highlighted subcategories a tool for life and an important phenomenon that is both basic and helpful for other sciences.



**Figure 13. Frequency of connotations of subcategories of emotion contact according to gender and year variables of teacher candidates**

In Figure 13, teacher candidates produced both positive and negative connotations about mathematics. It is observed that women are more powerful than men in expressing their attitudes about mathematics.

## Theme and Subcategories of Metaphor and Connotations

Metaphors from the articles examined in the literature and the connotations formed by the participants of this study are presented in a way that is compatible with the theme and subclass classification. According to this, the metaphor and connotation examples of categories are given below. FE27 shows the 27th male mathematics teacher candidate who participated in the research in 2014-15, GK16 shows the 16th female mathematics teacher candidate who participated in the research in 2017-18 academic year.

Maths as an image that is related to each other, adding and multiplying:

- Math is like a rainbow. Because it contains every colour (Koca, 2010)
- Math makes it possible to make a lifetime calculation and to get new knowledge in theoretical work (FE27)

Unlimited:

- Math is like a circle. Because you think you know everything about it but there is something you still don't know (Kılıç & Yanpar, 2013).
- Mathematics is an endless way to reach the unattainable, to push the boundaries of thoughts, to open up new horizons that enable secrets and unexplained ones to be presented in a reasonable way to the mind (GE21)

Regular Systematic Structure:

- Math is like Football game. Because it is a systematic game with rules (Guveli et al., 2011).
- A systematic order of mathematical numbers (FK5)

A model trying to understand life and its contents:

- Math is like a car engine. Because it is vital for the car, such as motor (Keles et al., 2016).
- Mathematics is at the basis of the universe, all the concepts in the world can be explained by mathematics (FK14).

Mental Activity Area:

- Mathematics is an extreme way of thinking. It doesn't involve changing the places but thinking with our mental abilities (Kılıç & Yanpar, 2013).
- There is no single purpose in mathematics, the most important goal is to improve the ability to think (FE24).

A Universal Language:

- Mathematics is like the language we describe in our lives through physics, chemistry and biology (Latteral & Wilson, 2017).
- A language that seeks to understand the relationships between nature, living things, objects is a universality in which people can understand, interpret, express new ideas by means of free will, and can measure their own accuracy (FE23).

Examples of metaphor and connotation related to subjective description theme are given below.

Something that only those who know how to fight can achieve:

- Mathematics is like climbing a steep mountain. When we encounter a problem in real life, we use mathematics. We collect and compare the data and make calculations with appropriate mathematical operations (Kılıç & Yanpar, 2013).

- Studying in the mathematics department pushed me a lot, I was very stressed, there were times when I gave up, but I was not motivated, and I was motivated again and again (GK16).

An action that requires strict and continuous work:

- Math is as difficult as preparing ravioli. It requires hard work like mathematics (Koca, 2010).
- Teaches patience in solving problems encountered in life (FK7).

With ups and downs:

- Mathematics is a bumpy process as it goes up and down a hill (Latteral & Wilson, 2017).
- Mathematics is like life itself, tasteless, sad, joyful, complex, exhausting (FE15).

People cannot avoid learning:

- Math is like a virus. When you take it to your body, it does not leave your body till untreated (Erdoğan et al., 2014).
- All exams in our country have mathematics (FE25).

Quick to do while doing:

- Math is like a plane. Because it is a discipline that requires speed, such as flying a plane (Koca, 2010).
- Having the knowledge of mathematics, such as rapid thinking, mind activity and speech (FK17).

The following are examples of the metaphor and connotation of categories of objective description.

A tool for life:

- For me, math is like a repair bag that I always carry with me. Because I can solve some questions I know with mathematical rules (Güner, 2013).
- Societies develop with steps that move the world forward, and this goes from mathematics (FE31).

Self-repeating applications:

- The types of mathematical problems with the same solution are similar to the same fish (Kılıç & Yanpar, 2013).
- Teacher candidates did not produce connotations in this category.

A figure with one correct answer:

- Math is similar to a labyrinth. When you enter, there is only one right way out (Erdoğan et al., 2014).
- Fills your life with clear and precise answers (FK7).

Contains unsolved problems:

- Math is like Aids. Both have many details that have not yet been discovered and can never be found (Erdoğan et al., 2014).
- In this category, teacher candidates did not produce connotations.

An important phenomenon that is both basic and helpful for other sciences:

- Math is like a lion. Lion, as the king of the forest, mathematics is the judge of other science fields (Erdogan et al., 2014).
- Many inventions and the basis of the invention are mathematics (GE22).

The examples of metaphor and connotation of emotion theme are given below.

Exciting, fun, easy, beautiful, enjoyable:

- Mathematics is like a puzzle that consists of many small pieces. When combined, a masterpiece emerges (Latteral & Wilson, 2017).
- My math adventure began in elementary school. Good day. 8. A new math teacher came in the classroom. I was happy, but I was so excited. He entered the class after introducing himself. There was a chalkboard back then. He put candies on a blackboard and wrote questions on the blackboard. He was going to give us a candy for every question we had. I had to solve those questions to get those candies. I made more ambitions and solved those questions. It tasted pretty good. So I began to love mathematics even more (GE19).

Difficult, boring, self-helpless, meaningless effort:

- The math is similar to walking in a minefield but I don't want to walk (Latteral & Wilson, 2017).
- It evokes numbers, problems, mixed questions, non-proof theorems (FK13).

## Discussion

Mathematics is one of the most important concepts in individuals' lives. Examining the metaphors or connotations produced by individuals towards mathematics provides an understanding of both the quality of their accumulated learning about mathematics and the quality of mathematics teaching.

The aim of this study is to examine the metaphors produced by the students of different school types who are the participants of eight different articles given by (Güveli et al., 2011; Erdoğan et al., 2014; Keleş et al., 2016; Koca, 2010; Schinck et al., 2008; Latterell and Wilson, 2017; Güner, 2013; Kılıç and Yanpar, 2013) from secondary school to university and to identify the categories that contain these metaphors and to find new themes that represent these categories. In addition, in 2015 and 2018, to determine the connotations produced by the mathematics teacher candidates in the formation certificate program about the concept of mathematics and these connotations are classified according themes and sub-categories created by the authors of this research.

This study is a qualitative research method prepared in a phenomenon (phenomenology) pattern. Phenomenology studies focus on the fundamental differences in how the phenomenon is experienced. With the help of researches in the phenomenology pattern, the relationship between the individual and what he / she is trying to learn is understood and explained. In this study, in Turkey's Aegean region has been conducted by the Faculty of Education at a state university mathematics teacher candidates who participated in the formation certificate programs in different years.

Both groups were given a questionnaire that included open-ended questions as well as individual information. The open ended questions are as follows: "What is your opinion about mathematics? What kind of connotation does it make you? Explain why? The collected data were analysed by content analysis method.

According to the findings of the study, the metaphors produced by participants with different school types and the themes and categories obtained from these metaphors were examined in the literature and it was seen that the categories could be classified under



Definition, Description and Emotion Themes. Considering the frequency of addressing the categories obtained from metaphors produced in mathematics concept in literature studies, it was seen that the categories that were emphasized intensely are a model trying to understand life and its contents, being an action that requires strict and steady work and a necessary tool for life. In addition, the categories that students with different types of schools emphasize in each theme are examined. The categories that come to the fore in the definition theme are a mental activity field with a model trying to understand life and its contents. In subjective description, they refer to the subcategory that only those who know how to fight can achieve. Subcategories, which are heavily emphasized in objective description, are a necessary tool for life and an important phenomenon that is both basic and helpful for other sciences. In the theme of emotion, students have produced positive connotations about the concept of mathematics, intensively.

In addition, the categories that one of the Turkish and foreign students participating in the researches such as primary school teacher, elementary school mathematics teacher and high school types were emphasized but the other did not. In this context, primary school teacher and elementary mathematics teachers' emphasis on almost every category shows that they have an intense knowledge about the concept of mathematics. It is thought that this accumulation of perception will be beneficial when preparing learning environments for mathematics lesson in the professional life of primary and elementary mathematics teacher candidates.

Moreover, primary school and pre-school teacher candidates as well as middle school students have both positive and negative attitudes about the concept of mathematics, while social studies teacher candidates and high school students have negative attitudes in selected studies from literature. Elementary mathematics teacher candidates emphasized positive attitudes only. The harmony between student's attitude towards mathematics and the type of score in university placement is remarkable. With the help of metaphors, students with negative attitudes about mathematics should be identified and necessary precautions should be taken.

The categories where foreign participants emphasize intensively and Turkish participants do not are with ups and downs (if primary school teachers candidates compared), only those who know how to fight can achieve (if elementary mathematics teachers candidates compared), a necessary tools for life (if high school students compared). The categories that Turkish participants emphasized intensively and foreign participants do not are a model trying to understand life and its contents (if primary school teachers candidates compared), An essential tool for life (if elementary mathematics teachers candidates compared), quick to do while doing, a necessary tools for life (if high school students compared). From these findings, it can be said that foreign primary school and elementary school mathematics teacher candidates and Turkish high school students have a more realistic perspective. In addition, the fact that Turkish high school students emphasize the category that quick to do while doing the concept of mathematics informs us about the quality of the measurement exams. A learning and teaching environment focused on finding the right answer in a short time does not reflect the true nature of mathematics teaching. Real-world applications should also be included in educational environments (Koca, 2010). Although the field is a defined category in the literature, the first of the two categories that are not known by the participants of the study is Self-repeating applications (Güveli et al., 2011) and the other is Contains unsolved problems (Kılıç & Yanpar, 2013).

In the second part of the study, the frequency of the connotations produced by the prospective mathematics teachers participating in the formation certificate program about the concept of mathematics and their categories were determined. In this context, teacher candidates emphasize that mathematics is a mental activity area. In addition, they emphasize mathematics as a necessary tool for life, the universe and the events we live in the current shopping relations. Besides, they think that dealing with mathematics is not the work of ordinary people and that they require struggle, and that they are separated from others in the society. Female participants of the research in 2018 produced 72.7% (8) of all connotations (11) produced in the exciting, fun, easy, beautiful, tasteful category. Male, on the other hand, did not produce a connotation in the category of meaningless effort that you felt difficult, boring, and helpless. Female and male teacher candidates participating in the research into category A figure with one correct answer in 2015 can be interpreted to be compatible with their study, the quality of the teaching they receive. Koca (2010) recommends that students who explain the correct or incorrect answers to mathematical questions with their black or white metaphor should include their teachers in their classroom activities, open-ended problems and projects that show that mathematics has gray areas other than black and white areas. When all connotation are examined, it can not be encountered any connotations such as web, internet, video games (Schink et al., 2008), computers and mobile phones. This situation can be interpreted as not using technological tools effectively in learning environments.

## References

- Çepni S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (7. Baskı ). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Erdogan A., Yazlık D. O., Erdik C. (2014). Mathematics teacher candidates' metaphors about the concept of mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2(4), 289–299.
- Filiz S. B. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin metaforik algıları. *İnesjournal*, 5(15), 251-269.
- Güler G., Öçal M. F., Akgün L. (2011). Pre-service mathematics teachers' metaphors about mathematics teacher concept, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 327–330.
- Güler G., Akgün L., Öçal M. F., Doruk M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 25-29.
- Güner N. (2012). Using metaphor analysis to explore high school students' attitudes towards learning mathematics. *Education*, 133, 39-48.
- Güner N. (2013). Öğretmen adaylarının matematik hakkında oluşturdukları metaforlar. *NWSA-Education Sciences*, 8(4), 428-440.
- Güveli E., İpek A. S., Atasoy E., Güveli H. (2011). Prospective primary teachers' metaphorical perceptions towards mathematics. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Khait A. (2005). The definition of mathematics: philosophical and pedagogical aspects. *Science & Education*, 14(2), 137-159.
- Keleş O., Taş I., Aslan D. (2016). Metaphor perceptions of pre-service teachers towards mathematics and mathematics education in preschool education. *Educational Research and Reviews*, 11(14), 1338- 1343.
- Kılıç C., Yanpar T. Y. (2013). Belgian and Turkish pre-service primary school teachers' metaphoric expressions about mathematics. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 21-42.
- Koca, S. A. Ö. (2010). If mathematics were a color. *Ohio Journal of School Mathematics*, 62, 4-10.
- Latterell C., Wilson J. (2016). Math is like a lion hunting a sleeping gazelle: Preservice elementary teachers' metaphors of mathematics. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(3), 283-292.
- Latterell C., Wilson J. (2017). Metaphors and mathematical identity: Math is like a tornado in Kansas. *Journal of Humanistic Mathematics*, 7(1), 46-61.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Saban A., (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

- Schinck A. G., Neale H. W., Pugalee D. K., Cifarelli V. V. (2008). Structures, journeys, and tools: Using metaphors to unpack student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 594-599.
- Yob I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Matematik, bireylerin hayatında en çok anlam yüklediği kavramlardan biridir. Bireylerin matematiğe yönelik ürettikleri metafor ya da çağrışımları incelemek hem matematik hakkında birikmiş öğrenmelerinin niteliğini hem de yapılan matematik öğretiminin niteliğini anlamayı sağlar.

Bu çalışmanın amacı ortaokuldan üniversiteye literatürden seçilmiş sekiz ayrı makalenin katılımcılarını oluşturan farklı okul türüne sahip öğrencilerin matematik kavramı hakkında oluşturdukları metaforları incelemek ve bu metaforları içeren kategorileri belirlemek ve belirlenen kategorileri de temsil eden yeni temalar bulmaktır. Ayrıca 2015 ve 2018 yıllarında formasyon sertifika programında öğrenim gören matematik bölümü öğretmen adaylarının Matematik kavramı hakkında ürettiği çağrışımları belirlemek ve bu çağrışımları önceden belirlenen tema ve alt kategorilere göre sınıflandırmaktır.

### Yöntem

Bu çalışma Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (phenonology) deseninde hazırlanmış bir çalışmadır. Olgubilim çalışmaları olgunun tecrübe edilme şekillerindeki temel farklılıklara odaklanır. Olgubilim deseninde yapılan araştırmalar yardımıyla bireyle anlamaya ya da öğrenmeye çalıştığı şey arasındaki ilişkiler anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılır.

### Katılımcılar

Bu çalışma, Türkiye'nin Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Formasyon Sertifika Programına Matematik Bölümünden katılan 2015 yılında 32, 2018 yılında 27 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Her iki gruba da içinde bireysel bilgilerinin yanı sıra “Matematik hakkındaki düşünceniz nedir? Sizde ne gibi bir çağrışım uyandırıyor? Nedenini açıklayınız?” açık uçlu sorusunu içeren bir anket formu verilmiş, toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

### Bulgular, Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, farklı okul türüne sahip katılımcıların “matematik” kavramı hakkında oluşturdukları metaforlar ve bu metaforlardan elde edilen tema ve kategoriler alan yazında incelenmiş ve kategorilerin Tanım, Betimleme, Duygu Temaları altında sınıflandırılabilceği görülmüştür. Alan yazın çalışmalarında matematik kavramı hakkında üretilen metaforlardan elde edilen kategorilerin ele alınma sıklıkları göz önüne alındığında, Hayatı ve içindekileri anlamaya çalışan bir model, Sıkı ve sürekli bir çalışma gerektiren eylem, Yaşam için gerekli bir araç kategorilerinin yoğun olarak vurgulandığı anlaşılmıştır. Çalışmada ayrıca farklı okul türüne sahip öğrencilerin her bir temada yoğun vurgu yaptığı kategoriler incelenmiştir. Bunun yanı sıra Sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği ve lise okul türlerinden araştırmalara katılan Türk ve yabancı öğrencilerin birinin yoğun vurgu yaptığı halde diğerinin hiç vurgu yapmadığı kategoriler de incelenmiştir. Bu bağlamda, Sınıf ve İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hemen hemen her kategoriye vurgu yapmaları, matematik kavramı hakkında yoğun bir algı birikimine sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, Türk lise öğrencilerinin matematik kavramı hakkında yaparken hızlı olunması gereken

kategorisine vurgu yapması da, yapılan ölçme sınavlarının niteliği hakkında bizi bilgilendirmektedir.

Çalışmanın ikinci kısmında Formasyon sertifika programına katılan matematik öğretmen adaylarının matematik kavramı hakkında ürettikleri çağrışımların sıklıkları ve ait oldukları kategoriler belirlenmiştir. Bu bağlamda çağrışım sıklığı yoğun olan kategorilerin, hayatı ve içindekileri anlamaya çalışan bir model, zihinsel bir faaliyet alanı, sadece mücadele etmeyi bilenlerin başarabileceği, yaşam için bir araç, diğer bilimler için hem temel hem yardımcı, hem olumlu hem de olumsuz tutum belirten kategoriler olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada ayrıca her bir temaya ait kategorilerdeki çağrışımların sıklıkları hem cinsiyet hem yıl değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu bağlamda, Kadın katılımcılar Erkek katılımcılara göre olumlu tutum belirten kategoride %72,7 daha fazla çağrışım üretmişlerdir. Erkek katılımcılar olumsuz tutum belirten kategoride hiçbir çağrışım üretmemişlerdir. Ayrıca, 2015 öğretmen adaylarının matematik hakkında, tek doğru cevaplı bir figür kategorisine vurgu yapması, öğrenme ortamlarında sadece tek doğru cevaba sahip sorularla yüzleştirildiklerini, proje çalışmalarına yeterince yer verilmediğini göstermektedir.



## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetimsel Etki Taktikleri\*

### Administrative Impact Tactics Used By School Administrators to Influence Teachers\*

Aynur B.BOSTANCI<sup>1</sup>, Gökhan DEMİRHAN<sup>2</sup>, Sebila BÜLBÜL<sup>3</sup>

• *Geliş Tarihi:* 25.05.2019 • *Kabul Tarihi:* 22.07.2019 • *Yayın Tarihi:* 22.07.2019

#### Öz

Bu araştırma okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı kullandıkları etki taktiklerinin, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde görev yapan 18 öğretmen ile 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu, okulla bütünleşmelerini sağlamak için okul yöneticilerinin kendilerini okulun bir parçası gibi hissettirdiklerini, kararlara kattıklarını, değer verdiklerini ve yasal güçlerini kullandıklarını; okul yöneticileri ise, aile ortamı oluşturma ve iletişim kurma taktiklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin çoğu, iş başarılarının artırılmasına yönelik okul yöneticilerinin, yasal güç kullanma ve motive etme taktiklerini kullandıklarını belirtirlerken; okul yöneticileri kullandıkları etki taktiklerini motive etme, mesleki gelişim için yönlendirme ve görev dağılımını uygun yapma şeklinde sıralamaktadırlar. Araştırmanın diğer bir sonucu da, öğretmenlerin çoğunun görevlerini yerini getirmeleri için okul yöneticilerinin yasal güç kullandıklarını dile getirmesi iken; yöneticilerin sonuçlara vurgu yapma, mesleğin önemini vurgulama ve başarı için ortam oluşturma gibi taktikleri uyguladıklarını belirtmeleridir. Hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerin çoğuna göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik okul yöneticilerin kullandıkları etkileme taktikleri, hizmet içi eğitime yönlendirme ve mesleki gelişimi sağlamadığıdır. Öğretmenlerin çoğu, okulun geliştirilmesine yönelik çaba göstermeleri için okul yöneticilerinin takdir etme ve yasal güç kullandıklarını düşünürlerken; yöneticiler, takdir ederek, okulu benimseterek ve kişisel özelliklerine göre etkileyerek öğretmenleri etkilediklerini dile getirmektedirler.

**Anahtar sözcükler:** etki taktikleri, etkileme taktikleri, okul yöneticisi

#### Atf:

Bostancı, A. B., Demirhan, G. ve Bülbül, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları yönetimsel etki taktikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 422-438. doi:10.9779/pauefd.569993

\* Bu makale EYFOR-8/2017 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş çalışmanın geliştirilmiş halidir.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Uşak Üni. Eğitim Fakültesi, aynur.bozkurt @usak.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-7927-6063>

<sup>2</sup> Dr. Öğt. Üyesi, Uşak Üni. Eğitim Fakültesi, gokhan.demirhan@usak.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-4428-0502>

<sup>3</sup> Öğretmen, Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü, bulbulsebila@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7075-4591>

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetsel Etki Taktikleri

### Abstract

This study aims to reveal the tactics of school administrators against teachers according to teachers 'and administrator' views. Qualitative research method has been used in the research. The study group consists of 18 teachers and 10 school administrators working in Uşak. According to the results of the research, most of the teachers stated that school administrators made them feel the part of the school ,participated them to the decisions, added value, and used their legal powers to ensure their integration with the school; school administrators stated that they used the tactics of creating a family environment and communication. While most of the teachers stated that school administrators use tactics of using legal power and motivation to increase their success; school administrators use motivation to influence their tactics, directing them for professional development and making the appropriate task distribution. Another result of the research is that the teachers say school administrators use legal power in order for the teachers to fulfill their duties while school administrators indicate that they emphasize the results, emphasize the importance of the profession and create an environment for success. Influence tactics used by most teachers and school administrators to provide professional development of teachers provide orientation and in-service training. In order for teachers to make efforts to improve the school, most of the teachers think that school administrators use appreciation and legal power, whereas the administrators say they influence the teachers by encouraging and by adopting to the school and influencing according to personal characteristics.

**Keywords:** impact tactics, influence tactics, school administrator.

### Cited:

Bostancı, A. B, Demirhan, G. & Bülbül, S. (2019). Administrative impact tactics used by school administrators to influence teachers. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 422-438. doi:10.9779/pauefd.569993



## Giriş

Örgütsel amaçların gerçekleşmesinde en önemli öge örgüt çalışanlarıdır. Bu nedenle örgüt çalışanlarının, örgüt amaçları doğrultusunda rollerini yerine getirmeleri için etkilenmeleri kritik bir öneme sahiptir (Kipnis, Schmidts, Swaffin-Smith & Wilkinson, 1984; Balsler & Carmin, 2009; Mosca, Fazzari & Buzza, 2010; Lee, Chiang, Chen & Chen, 2010). Okulun başarısı için de okul yöneticileri, öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, amaç doğrultusunda öğretmenlerin tutum ve davranışlarını değiştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkileme taktiklerini kullanabilmelidirler (Akçay, 2003; Duyar, Aydın & Pehlivan, 2009). Çünkü yöneticilerin örgüt üyelerini etkileme derecesi, okulun amaçlarına ulaşmasını etkileyen değişkenlerden biridir. Öğretmenler, okul etkililiği ve başarısında kilit bir rol üstlenmektedirler (Doğan & Çelik, 2019) Öğretmenin profesyonel gelişimi ve başarısı okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarından birisidir ve okulda kalite güvencesi mekanizması olarak görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin başarısı, okul yöneticisi tarafından etkilenerek artırılmaya çalışılmalıdır (Maharaj, 2014; Kraft & Gilmour, 2016). Yönetimsel olarak etkileme, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirerek örgütsel amaçlara ulaşmalarının sağlanması olarak tanımlanabilmektedir (Balcı & Aydın, 2003). Yöneticilerin astlarının davranışlarını doğrudan etkili bir biçimde yönetmelerinin yolu ise, etki taktikleridir. Yöneticiler bu yolla çalışanlarını güdeleyerek, ihtiyaç duyulan davranışı göstermelerini sayılabileceklerdir (Kacmar, Carlson & Harris, 2013).

Yöneticiler örgütlerini sorunsuz çalıştırmak, örgütsel ve kişisel hedeflerine ulaşmak, örgütsel değişimi başlatmak için astlarının tutum ve davranışlarını değiştirebilmelidirler (Jiasheng, 2011). Bu anlamda örgütte arzu edilen sonuçlara ulaşılması için etki taktiklerini kullanarak, çalışanların örgütün hedeflerine doğru ilerlemesini sağlamak, değişime karşı direnci azaltmak, yoğun işler için gösterilen çabayı sürekli kılmak, çalışanların bireysel hedeflerini desteklemek ve ast üst ilişkilerini geliştirmek gibi stratejileri uygulayabilmelidirler. Yöneticiler, çalışanları rehber, iş arkadaşı ya da koç olarak etkileyebilmeli ve etkileme taktikleri konusunda kendini geliştirmelidirler (Baldwin & Grayson, 2004). Kipnis ve diğerleri (1984) yöneticilerin çalışanlarını etkilemek için en uygun stratejiyi seçmelerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini belirtmektedirler. Yönetimsel etkileme, çalışanlarda davranış ve tutum değişimi yanında, örgütte fikir birliğinin yaratılması, daha verimli, yaratıcı, paylaşılan hedefe odaklanmış bir ortam yaratılması gibi amaçlara da hizmet etmektedir (Baldwin & Grayson, 2004; İspir, 2008). Başarılı bir yönetici çalışanları talimatlarla yönlendirerek, beklentilerini açıklığa kavuşturarak, çalışanların gelişimi için kaynak ve destek sağlayarak, çalışanı işini yapmaya güdeleyerek ve çalışanın çabasını takdir ederek çalışanın iş başarısını en üst düzeye çıkarabilmektedir. Çalışanın ilerlemesi desteklediği zaman motivasyonu ve örgüte bağlılığı daha da artmaktadır (Barutçugil, 2002). Kipnis ve Schmid'e (1988) göre etki taktikleri, çalışanların bireysel iş çıktıları üzerinde etkilidir. Bu çıktılar örgütleri başarı ve başarısızlığa sürükleyebilmektedir.

Okul yöneticilerinin etkileme becerisine güç kazandıran kaynakları, bilgi ve becerilerinin sağladığı teknik gücü, sağlıklı ilişkilerinin sağladığı insan ilişkileri gücü, eğitim, bilgi ve becerilerinin sağladığı eğitimcilik gücü ve okul değer sistemlerinin sağladığı sembolik ve kültürel gücüdür (Erdoğan, 2000, Akt. Aydoğan, 2008). Okul yöneticileri, bu güçlerini kullanarak öğretmenleri etkileyebilmelidir. Bursalıoğlu'na (2002) göre etkilemenin iç ve dış yolları bulunmaktadır. Etkinin dış yolları yetki, enformasyon ve hizmet içi eğitim; iç etki yolları ise, bireysel gereksinimlerin karşılanması, karar sürecine katılma olanağı ve örgütün üyelere benimsetilmesidir. Hoy ve Miskel (2010) etkili yöneticilerin formel otoritesi yeterli olmadığına, çalışanlarıyla gücü paylaşmalarını ve onları güçlendirerek uzmanlık sisteminden faydalanmalarını önermektedirler.

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetsel Etki Taktikleri

Yönetsel etkide, dört ögenin ağırlıklı vurgulandığı görülmektedir. Bunlar; gerçekleştirilecek olan amaç, bu amacı gerçekleştirmekle görevli yönetici, amacı gerçekleştirmeye katkıda bulunacak olan çalışanlar ve etkilemeye yol açan yöntemler olarak sıralanabilmektedir. Bu doğrultuda etki; amaç, yönetici, yönetilen ve yöntemden meydana gelen bir sistemdir. Yönetici etkinin bütün öğeleri arasında koordinatör rolünü oynamaktadır (Sarıtaş, 1991, Akt: Kabaklı Çimen & Gezer, 2016). Bunların yanında Yukl ve arkadaşları (1992;1996) çalışanları etkilemek için örgütlerde oluşan etki taktiklerinin en kapsamlı sınıflandırmasını yapmışlardır. Bu taktikler rasyonel ikna, ilham vericilik, danışma, kendini beğendirmek, değişim, kişisel çekicilik, koalisyon, yasal dayanak sunmak ve baskı olmak üzere dokuz şekilde görülmektedir (Akt. Cable & Judge, 2003; Eroğlu & İspir, 2006; Yulk, 2013). Kipnis ve diğerleri de (1984) etki taktiklerini, neden gösterme, samimiyet, koalisyon, pazarlık, diretme, üstün desteğini alma ve yaptırım uygulama olarak belirtmişlerdir. Akçay'a göre (2003) ise, alan yazında değişik etki taktiklerine de rastlanabilmektedir. Bu etki taktikleri şu şekildedir: Schein (1978) 'e göre etkileme yolları, çalışanların gereksinmelerini dikkate alma, onların kabul edilme, ait olma ve kimlik duyguları ile ilgilenme, çalışanlarla üst makamlar arasında aracılık yapma, çalışanların ihtiyaç ve duygularını dinleyip anlamaya çalışma, onlara anlayış göstermedir. Miles (1980) bürokratik engeller yaratma, kendisini ve etkinliklerini kabul ettirme, astlar arasında rekabet yaratma, belirsizlik yaratma, belirli kişi ve bilgilere ulaşmayı engelleme, örgüt kaynaklarını kontrol etme, örgüt içi muhalefeti etkisiz kılma, güçlü kişilik örneği sergileme olarak etki taktiklerini sıralamaktadır. Yine Erçetin (1993) makam, kişilik, ilgi, uzmanlık, ödül, ceza, güçsüzlük; Aydın (1994) ise, çalışanı yetiştirme, bilgilendirme, destekleme, öğüt verme, katılmayı sağlama, ödüllendirme, emir verme ve plânlama olarak etkileme taktiklerini açıklamışlardır (Akt. Akçay, 2003). Yukl (2013) çalışanları etkilemenin örgütte bağlılığını artırdığını özellikle akıl yoluyla ikna etme, istişarede bulunma, teşvik edici talepte bulunma gibi etkileme davranışlarında bulunmalarının çalışanlarda bağlılık oluşturacağını ileri sürmektedir. Koşar ve Çalık da (2011) okul yöneticisinin etkileme davranışlarının, öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerinde etkileri olduğunu ve okul kültürünü etkilediğini belirtmektedirler. Yine örgütsel etkileme taktikleri öğretmenlerin iş performansını etkilediği araştırmalarla ortaya konulmuştur (Higgins, Judege & Ferris, 2003; Jiasheng, 2011). Eğitim sisteminin verimliliği okul yönetiminin amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi ise büyük ölçüde okul yöneticisinin öğretmenleri etkileyebilmesine bağlıdır (Kabaklı Çimen & Gezer, 2016).

Şimdiye kadar yapılan açıklamalardan öğretmenlerin okulun ve kendilerinin amaçlarına ulaşmalarında, okul yöneticileri tarafından etkilemelerinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında okul müdürlerinin öğretmenleri etkiledikleri taktiklerin belirlenmesine yönelik Uygun (2006), Duyar, Aydın ve Pehlivan (2009), Aydın ve Pehlivan (2010), Koşar ve Çalık (2011), Mangaltepe (2012), Gözü (2012), Kuru Çetin ve Çınkır (2014), Çetin ve Çınkır (2015), Dağlı ve Çalık (2016), Kabaklı Çimen ve Gezer (2016) Çetin, Ünal ve Özasan (2017), Çetin ve Çınkır (2018) ve Bülbül (2019) tarafından yapılan bazı araştırmalara rastlamak mümkündür. Ancak belirtilen araştırmaların genellikle nicel araştırmalar olarak önceden belirlenen etki taktiklerini okul yöneticilerinin ne düzeyde kullandığını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise, alan yazında bilinen etki taktikleri dışında okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları etki taktikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırmayla, okul yöneticilerinin okullarda hangi etki taktiklerini kullandıkları öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1 Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin okulla bütünleşmelerine, iş başarılarına, aldıkları görevleri yerine getirmelerine, mesleki gelişimlerine ve okulun gelişimi için çaba göstermelerine yönelik okul yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri nelerdir?

2. Yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin okulla bütünleşmelerine, iş başarılarına, aldıkları görevleri yerine getirmelerine, mesleki gelişimlerine ve okulun gelişimi için çaba göstermelerine yönelik okul yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada olgu bilim deseniyle okul yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Çünkü olgu bilim, farkında olduğumuz ve bize tanıdık gelen, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde bilmediğimiz olgulara odaklanarak bu olguları araştırmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Uşak ilinde görev yapan 18 öğretmen ile 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler aşağıdaki şekildedir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler**

Değişken	Görev	Sayı
Görev	Yönetici	10
	Öğretmen	18
Meslek Kıdemi	Yönetici	7-21 yıl arası
	Öğretmen	2-20 yıl arası
Cinsiyet	Yönetici	1 kadın, 9 erkek
	Öğretmen	10 Kadın, 8 erkek

### Verilerin toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili alan yazın taranmış, öğretmen ve yöneticilerle ön görüşmeler yapılmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Daha sonra verilerin toplanması için son hali oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmen ve yöneticilerle görüşülmüştür. Veriler ses kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Böylece, veri kaybı olması engellenmiştir. Veriler doyum noktasına ulaştığında veri toplama sonlandırılmıştır.

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demiral, 2012). Verilerin analizi için öncelikle çalışma grubuyla yapılan görüşmeler, öğretmen ve yönetici kodları ve bu kodlar altındaki tema adlarından oluşan kodlar altında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra en çok geçen sözcüklere odaklanılarak alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinden sonra, veriler tekrar başka bir alan uzmanına verilmiş ve temalar ve alt temalar çıkarması istenmiştir. Çıkarılan temalar arasında tutarlılıklar olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) formülüne göre  $[(P = \text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100]$  %91'lik bir görüş birliği oranı elde edilmiştir. Temaya yönelik bulguların ortaya konulmasında, yapılan

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetsel Etki Taktikleri

görüşmelerden birebir aktarmalar verilmiştir. Bu aktarmalarda ve verilerin analizinde öğretmenler için Ö1-Ö18 yöneticiler için Y1-Y10 arasında kodları kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul yöneticilerinin okullarda öğretmenleri etkilemede kullandıkları etki taktiklerine ilişkin bulgular, beş tema başlığı altında toplanan alt temalarla verilmiştir. Aşağıdaki Tablo 2'de araştırma bulgularının toplandığı temalar yer almaktadır.

**Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Taktiklerini Kullandıkları Alanlara Yönelik Oluşan Temalar**

TEMA 1 : Okulla bütünleşme
TEMA 2 : İş başarısının artırılması
TEMA 3 : Görevlerin yerine getirilmesi
TEMA 4 : Mesleki gelişimin sağlanması
TEMA 5 : Okulun geliştirilmesine yönelik çaba gösterilmesi

Tablo 2 de görüldüğü gibi, araştırma bulguları beş tema altında toplanmaktadır. Bu temalar, öğretmenlerin okulla bütünleşmelerine, iş başarılarının artırılmasına, görevlerini yerine getirmelerinin sağlanmasına, mesleki gelişimlerinin sağlanmasına ve okulun geliştirilmesine yönelik çaba gösterilmelerinin sağlanmasına yöneliktir. Aşağıdaki Tablo 3'te öğretmenlerin okulla bütünleşmesinin sağlanmasına yönelik tema ve alt temalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Okulla Bütünleşmesinin Sağlanmasına Yönelik Tema ve Alt Temalar**

TEMA 1 : Okulla bütünleşme			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Bir bütünün parçası hissettirme	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9, Ö13, Ö16, Ö18
		Karara katma	Ö2, Ö6, Ö9, Ö14, Ö15, Ö17
		Yasal güç kullanma	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11
		Değer verme	Ö6, Ö12, Ö14
		Koalisyon kurma	Ö4, Ö9
		Ödül verme	Ö4, Ö12
		Okul kültürü oluşturma	Ö6
		YÖNETİCİ 10	Aile ortamı oluşturma
	İletişimi artırma		Y1, Y5, Y6, Y8, Y10
	Kişisel özelliklerine göre etkileme		Y2, Y5, Y8
Duygusal İkna	Y1, Y8, Y10		
İstekleri göz önüne alma	Y6, Y7		
Değer verme	Y7, Y9		
Sosyal programlar düzenleme	Y3, Y5		
Karar katma	Y1, Y10		

Yukarıdaki Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere, "okulla bütünleştirme" temasına yönelik olarak, öğretmenlerin çoğu okul yöneticilerinin kendilerinin okulla bütünleşmelerini sağlamak için, bir bütünün parçası hissettirme, karara katma ve yasal gücünü kullanma gibi etki taktiklerini kullandıklarını belirtmektedir. Bazı öğretmenlerde okul yöneticilerinin kendilerine değer vererek, onlarla koalisyon kurarak, ödül vererek ve bütünleşmeye yönelik okul kültürü

oluşturarak kendilerini etkilediklerini ifade etmektedirler. Okul yöneticileri ise, öğretmenleri okul ile bütünleştirmede yasal güç kullandıklarından hiç bahsetmemekte, en çok okulda aile ortamı oluşturma, iletişimi artırma gibi etki taktiklerini kullandıklarını dile getirmektedirler. Yine bazı okul yöneticileri bu konuda, öğretmenlerin kişisel özelliklerini göz önünde bulunduklarını, duygusal iknaya başvurduklarını ve öğretmenlerin istekleri göz önüne alarak değer verdiklerini, sosyal programlar düzenlediklerini ve karara kattıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okulla bütünleşmelerini sağlaması konusunda, okul yöneticilerinin kullandığı etki taktiklerine yönelik bir öğretmen "Okul yöneticim okulla bütünleşmemizi sağlamak için öğretmenleriyle koalisyon içinde olur. Görev dağılımı yaparken ya da herhangi bir etkinlik için fikrimizi alır. Bizi de işin içine katar. Böylelikle kendimizi bir bütünüün parçası gibi hissederiz" (Ö9) diyerek görüşlerini dile getirmiştir.

Yine bir okul yöneticisi bu konuda kısaca "Öğretmenler okulu sadece çalıştıkları yer olarak görmemelidirler. Okul içinde bir aile ortamı oluşturmaya çalışırım.Kendilerini rahat hissetmeleri için elimden geleni yaparım"(Y4) ifadelerini kullanmıştır. Aşağıdaki Tablo 4'te öğretmenlerin iş başarısının artırılmasına yönelik tema ve alt temalara ilişkin bilgiler verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin İş Başarısının Artırılmasına Yönelik Tema ve Alt Temalar**

TEMA 2 : İş başarısının artırılması			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Yasal güç kullanma	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö18
		Motive etme	Ö2, Ö6, Ö9, Ö8, Ö14, Ö17
		Takdir etme	Ö4, Ö12, Ö13
		Örnek olma	Ö2, Ö16
		Karara katma	Ö15, Ö16
		Başarı için ortam oluşturma	Ö4, Ö9
		Görevlendirme yapma	Ö3
	YÖNETİCİ 10	Motive etme	Y3, Y5, Y8, Y9
		Mesleki gelişim için yönlendirme	Y4, Y5, Y8, Y9
		Görev dağılımını uygun yapma	Y2, Y5
		Başarı için uygun ortam oluşturma	Y6, Y7
		Mesleki değerleri vurgulama	Y7, Y9
		Rekabet ortamı oluşturma	Y9
		Liderlik yapma	Y8
		Karara katma	Y10

Yukarıdaki Tablo 4'te görüleceği gibi, öğretmenlerin çoğu başarılarının artırılmasına yönelik okul yöneticilerinin kendilerini etkilemede, yasal güç ve motive etme taktiklerini kullandıklarını belirtirlerken; okul yöneticilerinin çoğu kullandıkları etkileme taktiklerini motive etme, mesleki gelişim için yönlendirme ve görev dağılımını uygun yapma şeklinde sıralamaktadırlar. Yine öğretmenler, okul yöneticilerinin başarılarını artırmak için takdir etme, örnek olma karara katma başarı için ortam oluşturma ve görevlendirme yapma taktiklerini kullandıklarını dile getirirken; okul yöneticileri, öğretmenlerin başarısını artırmaya yönelik başarı için uygun ortam oluşturma mesleki değerleri vurgulama rekabet ortamı oluşturma liderlik yapma ve karar katma gibi taktikleri kullandıklarını belirtmektedirler. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş başarısının artırılması için kullandıkları etki taktiği konusunda bir öğretmen görüşü şu şekildedir.

"Kesinlikle yasal güç diyebilirim bu sorunun cevabına. Bizlere karizmatik ya da uzmanlık güçlerini hissettiremeyeceği için yasal gücüne sarılır. Bu da istemediğimiz ve yapmakta zorunlu olmadığımız durumları yapmak zorunda bırakılmamıza sebep olur"(Ö7).

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönelik Etki Taktikleri

Yine bir yönetici, "Motivasyon bu durum için önemli bir taktiktir. Kişisel başarıları ön plana çıkarıp örnek gösteririm. Gereken hizmet içi eğitimlerin alınması için öğretmenlere rehberlik ve öncülük ederim" (Y8) cümleleriyle görüşünü ifade etmiştir. Aşağıdaki Tablo 5'te ise, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerini sağlamasına yönelik tema ve tema altında yer alan alt temalara ilişkin bilgiler görülmektedir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Görevlerini Yerine Getirmelerinin Sağlanmasına Yönelik Tema ve Alt Temalar**

TEMA 3 : Görevlerin yerine getirilmesinin sağlanması			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Yasal güç kullanma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16
		Destek olma	Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö18
		Güvenini hissettirme	Ö1, Ö4, Ö18
		Mesleğin önemini vurgulama	Ö2, Ö6, Ö17
		Görevi açıklama	Ö10, Ö18
		Sonuçlara vurgu yapma	Ö12, Ö18
	YÖNETİCİ 10	Sonuçlara vurgu yapma	Y1, Y2, Y3, Y5, Y10
		Mesleğin önemine vurgu	Y2, Y5, Y7
		Mesleki başarıya ortam oluşturma	Y1, Y2, Y9
		Ödüllendirme	Y7, Y8, Y9
		Yasal gücünü kullanma	Y4, Y6
		Pazarlık yapma	Y8
		Örnekler gösterme	Y10

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler görevlerini yerini getirmelerini sağlamak için okul yöneticilerinin yasal güç kullanma, destek olma taktiklerini kullandıklarını dile getirirken; okul yöneticilerin genellikle sonuçlara vurgu yapma, başarı için ortam oluşturma gibi taktikleri uyguladıklarını belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenleri etkilemede yöneticilerin kullandıkları sonuçlara vurgu yapma ve mesleğin önemine vurgu yapma konusunda öğretmen ve okul yöneticilerin benzer düşündükleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin çoğu kendilerini etkilemede, yöneticilerin yasal gücü kullandıklarını belirtirlerken, okul yöneticilerinden sadece iki yönetici yasal gücü kullandığını dile getirmiştir. Yine öğretmenler okul yöneticilerinin güven hissettirerek, görevi açıklayarak yöneticilerin kendilerini etkilediklerini dile getirmişlerdir. Yöneticiler ise, ödüllendirme pazarlık yapma ve örnekler gösterme yoluyla öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerini sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerine yönelik etki taktikleri konusunda bir öğretmen "Okul müdürümüz bizlere öncelikle bu görevlerin neden yapılması gerektiğini açıklar ve daha sonra eğer gönüllü olarak olmazsa yasal olarak yaptıracağını vurgular" (Ö7) diyerek görüşünü sunmuştur.

Bir yönetici ise, "Verilen görevlerin öğrencilerimiz üzerindeki katkılarından bahsederim. Bu iş verimli şekilde yapılırsa hangi sonuçlar ortaya çıkar verimsiz yapılırsa hangi sonuçlar ortaya çıkar bunları istişare ederim" (Y8) demektedir. Tablo 6'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik tema ve tema altında yer alan alt temalara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere, hem öğretmenler hem de okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik okul yöneticilerinin kullandıkları etki taktikleri konusunda benzer düşünmektedir. Öğretmenlere ve okul yöneticilerinin çoğu kullanılan etkileme taktiklerinin hizmet içi eğitime yönlendirme ve mesleki gelişimi sağlama ve destekleme olduğundan bahsetmektedirler. Bunun yanında öğretmenler mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik olarak okul yöneticilerinin kendilerini, koşulları kolaylaştırma, bilimsel etkinlikleri destekleme kararlara katma ve ödül yoluyla desteklediklerini belirtmektedir. Okul yöneticileri ise,

öğretmenleri etkilerken mesleki değeri vurgulama sorumluluk aşılama motive etme ve kararlara katma gibi etkileme taktiklerini kullandıklarını belirtmektedirler.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Sağlanması Teması ve Alt Temaları**

TEMA 4 : Mesleki gelişimin sağlanması			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Hizmet içi eğitime yönlendirme	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö17
		Mesleki gelişimini sağlama	Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18
		Hiç karışmama	Ö2, Ö4, Ö7, Ö11, Ö13
		Koşulları kolaylaştırma	Ö1, Ö6, Ö15
		Bilimsel etkinliklerini destekleme	Ö3, Ö6
		Karara katılma	Ö6, Ö15
		Ödül verme	Ö3
	YÖNETİCİ 10	Mesleki gelişimini destekleme	Y1, Y4, Y6, Y7, Y8, Y10
		Hizmet içi eğitime yönlendirme	Y1, Y5, Y6,, Y8, Y10
		Mesleki değeri vurgulama	Y2, Y5, Y8
		Takdir etme	Y1, Y8
		Sorumluluk aşılama	Y1
		Motive etme	Y1
		Karar katma	Y7

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş başarısının artırılması için kullandıkları etki taktiği konusunda bir öğretmen görüşü şu şekildedir. "Mesleki gelişim için okul yöneticim teşvik edici tutum sergiler. Öğretmen gelişimini önemser. Öğretmenlerine sürekli danışır, fikir alır. Öğretmenin önerine değer verir" (Ö9) demiştir.

Bir yönetici de, "Öğretmenleri mesleki gelişimleri için onları desteklerim. İmkanlar doğrultusunda yapabilecek ne varsa elimden geleni yaparım. Mesleki gelişimin öğretmenlik mesleğinde çok gerekli olduğuna inanırım öğretmenlerimin de bunu yapması için teşvik ederim" (Y2) diyerek görüşlerini belirtmiştir. Tablo 7'de öğretmenlerin okulun geliştirilmesine yönelik çaba göstermelerinin sağlanmasına yönelik tema ve alt temalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Okulun Geliştirilmesine Yönelik Çaba Göstermelerinin Sağlanmasına Yönelik Tema ve Alt Temalar**

TEMA 5 : Okulun geliştirilmesine yönelik çaba göstermelerinin sağlanması			
ALT TEMALAR	ÖĞRETMEN 18	Takdir etme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö10, Ö13, Ö18
		Yasal güç kullanma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11
		Okulun parçası olduğunu hissettirme	Ö1, Ö12, Ö14
		Okul geliştirmenin önemini anlatma	Ö6, Ö10, Ö18
		Karara katma	Ö15, Ö6, Ö17
	YÖNETİCİ 10	Karara katma	Y1, Y10, Y18
		Takdir etme	Y6, Y7, Y9
		Okulu benimsetme	Y3, Y7, Y9
		Kişisel özelliklerine göre etkileme	Y3, Y7, Y9
		Yasal gücünü kullanma	Y4, Y5
		Takım çalışmasını vurgulama	Y8

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin okulun geliştirilmesine yönelik çaba göstermelerinin sağlanması için öğretmenlerin çoğu, okul yöneticilerinin takdir etme ve yasal güç kullanma

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetsel Etki Taktikleri

taktiklerini kullandıklarını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin çoğu ise, öğretmenleri okul için çaba göstermelerine yönelik takdir ederek, okulu benimseterek ve kişisel özelliklerine göre etkilediklerini dile getirmektedirler. Bazı öğretmenler okul yöneticilerinin, okulun bir parçası gibi hissettirdiklerini, okul geliştirilmesinin önemi anlattıklarını, karara kattıklarını belirtmektedirler. Yine bazı okul yöneticileri de öğretmenleri etkilemek için yasal güç kullandıklarını, takım çalışmasını vurguladıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okulun geliştirilmesine yönelik çaba göstermelerinin sağlanması için kullandıkları etki taktiği konusunda bir öğretmen; "En başta yasal gücünü kullanır. Daha sonra iletişim kanallarını kullanıyor. Okul için yapılan çalışmaların vicdani boyutu var ancak yapıp karşılık alamadıkça, takdir edilmedikçe yapmamaya başlıyorsun" (Ö5) cümleleriyle görüşünü bildirmiştir. Yine bir yönetici, "İlk olarak okulu benimsemelerini sağladım. Bunun için öğretmenlerin yaptığı küçük hataları görmezden gelerek onları küstürmem"(Y3) demiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları etki taktiklerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ortaya konulmasını amaçlamıştır. Araştırmaya göre, okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme alanları beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar, öğretmenlerin okulla bütünleşmelerine, başarılarının artırılmasına, görevlerini yerine getirmelerinin sağlanmasına, mesleki gelişimlerinin sağlanmasına ve okulun geliştirilmesine yönelik çaba gösterilmelerinin sağlanmasına yöneliktir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu, okulla bütünleşmelerini sağlamak için okul yöneticilerinin kendilerini okulun bir parçası gibi hissettirmeye çalıştıklarını, kararlara kattıklarını, değer verdiklerini ve yasal güçlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerde koalisyon kurarak, ödül vererek ve bütünleşmeye yönelik okul kültürü oluşturarak yöneticilerin okulla bütünleşmeleri için kendilerini etkilediklerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinin çoğu ise, öğretmenleri okul ile bütünleştirmede yasal güç kullandıklarından daha az bahsetmemektedirler. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okulla bütünleşmelerinde aile ortamı oluşturma ve iletişim kurma gibi etki taktiklerini kullandıklarını belirtmektedirler. Yine bazı okul yöneticileri bu konuda, öğretmenlerin kişisel özelliklerini gözönünde bulundurduklarını, duygusal iknaya başvurduklarını ve öğretmenlerin isteklerini göz önüne aldıklarını, değer verdiklerini, sosyal programlar düzenlediklerini ve karara kattıklarını ifade etmişlerdir. Anlaşılabileceği üzere, öğretmenlerle yöneticilerin etkileme taktikleri konusundaki bazı görüşleri benzerlik taşısa da, yöneticilerin öğretmenlerin aksine yasal güçten bahsetmedikleri görülmektedir. Kabaklı Çimen ve Gezer (2016) tarafından yapılan araştırmada da araştırmayla benzer olarak okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerinin orta düzeyde olduğu; okul yöneticilerinin uzmanlık ve kişilik özelliklerini kullanarak etkileme özelliklerini geliştirmek için çaba göstermeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kuru Çetin ve Çinkır da (2014) yaptıkları araştırmalarında, yöneticilerin öğretmenleri etkilemede en çok arkadaşlık, pazarlık, koalisyon yapma ve direktme örgütsel etkileme taktiklerini yüksek düzeyde, yaptırım taktiklerini orta düzeyde ve neden gösterme taktiğini ise düşük düzeyde kullandıklarını bulmuşlardır. Aydın ve Pehlivan (2010) çalışmaları da okul yöneticilerinin görüşleri destekler niteliktedir. Bahsedilen bu araştırmada Aydın ve Pehlivan (2010) müdürlerin çoğunlukla dostluk, koalisyon ve pazarlık stratejilerini kullandıklarını nadiren yaptırım ve girişkenlik stratejilerini kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bülbül (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre de öğretmen algılarına göre okul yöneticileri en çok akıl yoluyla ikna etme taktiğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yine öğretmenlerin çoğu, başarılarının artırılmasına yönelik okul yöneticilerinin kendilerini etkilemesinde yasal güç ve motive etme taktiklerini kullandıklarını belirtirlerken; okul yöneticilerinin çoğu ise, kullandıkları taktikleri motive etme, mesleki gelişim için yönlendirme ve görev dağılımını uygun yapma şeklinde sıralamaktadırlar. Öğretmenlerin bazıları okul yöneticilerinin başarılarını artırmak için takdir etme, örnek olma karara katma



başarı için ortam oluşturma ve görevlendirme yapma taktiklerini kullandıklarını dile getirirken; okul yöneticilerinin bazıları görev dağılımını uygun yapma, başarı için uygun ortam oluşturma mesleki değerleri vurgulama rekabet ortamı oluşturma liderlik yapma ve karar katma gibi taktikleri kullandıklarını belirtmektedirler. Bu sonuçlara bakıldığında okul yöneticilerle öğretmenlerin öğretmenleri etkilemede başarı için ortam oluşturma ve karara katma taktikleri konusunda görüşlerinin örtüştüğü anlaşılmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin hem öğretmenlere hem de kendilerinin görüşlerinden istenen şekilde olduğu belirtilebilir. Çünkü okuldaki eğitiminin başarısının anahtarı kaliteli bir okul kültürüne bağlıdır. Okul kültürü, öğretmen üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okulda yüksek kaliteli olumlu ve profesyonel bir öğretim kültürü olması, öğretmen başarısını da etkilemektedir (Lee & Li, 2015). Bredeson ve Johnson da (2006) öğretmen öğrenmesi ve gelişimi için destek sağlamanın, model olmanın, koçluk yapmanın, geri bildirim vermenin ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri bir eğitim-öğretim ortamı sağlama okul yöneticilerinin görevleri arasında olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçta, öğretmenlerin çoğunun okul yöneticilerinin görevlerini yerini getirmelerini sağlamak için yasal güç kullandıklarını dile getirmeleridir. Yöneticiler ise, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri için genellikle sonuçlara vurgu yapma, mesleğin önemini vurgulama ve başarı için ortam oluşturma gibi taktikleri uyguladıklarını belirtmektedirler. Bunun yanında öğretmenler ve yöneticiler, bu temaya yönelik yöneticilerin öğretmenleri etkilemede sonuçlara ve mesleğin önemine vurgu yapma taktiklerini kullandıkları konusunda benzer düşünmektedirler. Yine öğretmenler okul yöneticilerinin güven hissettirerek, görevi açıklayarak yöneticilerin kendilerini etkilediklerini; yöneticiler ise ödüllendirme pazarlık yapma ve örnekler gösterme yoluyla öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerini sağladıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kendilerini etkilemede yöneticilerin yasal gücü kullandıklarını öğretmenlerin çoğu dile getirirken; okul yöneticilerinden sadece iki yönetici yasal gücü kullandığını dile getirmiştir. Çetin ve Çınkır da (2015; 2018) araştırmalarında öğretmenleri etkilemede samimiyet, pazarlık, koalisyon ve meydan okuma etki taktiklerini yüksek düzeyde kullandıklarını, yasal güç ve yaptırım taktiklerini ise orta düzeyde kullandıklarını tespit etmişlerdir. Yine Aydın ve Pehlivan (2010) ile Kuru Çetin ve Çınkır da (2014) çalışmalarında müdürlerin çoğunlukla okul yöneticilerinin pazarlık stratejilerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Doğan ve Çelik'te (2019) okul yöneticilerinin öğretmenleri motive etmek, okul amaçlarına yönelik öğretmenlerin çabalarını arttırmak için ödül gücünü kullanmayı daha çok tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Mangaltepe'nin (2012) araştırmasında okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerileri ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Yine Koşar ve Çalık (2011), okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinin okuldaki örgüt kültürü ile ilişkili olduğunu; kişilik ve ödül gücünün etkin olduğu okullarda daha olumlu, yasal ve zorlayıcı gücün etkin olduğu okullarda ise diğerlerine nazaran daha düşük seviyede olumlu bir atmosfer olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre de hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin çoğuna göre öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik kullanılan etkileme taktikleri hizmet içi eğitime yönlendirme ve mesleki gelişimi sağlamadığıdır. Bunun yanında öğretmenler okul yöneticilerinin kendilerini mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik olarak koşulları kolaylaştırma, bilimsel etkinlikleri destekleme kararlara katma ve ödül yoluyla desteklediklerini belirtmektedirler. Okul yöneticileri ise, öğretmenleri etkilerken mesleki değeri vurgulama sorumluluk aşılama motive etme ve kararlara katma gibi etkileme taktiklerini kullandıklarını ifade etmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde, hem öğretmenler hem de okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik okul yöneticilerinin kullandıkları etki taktikleri konusunda yine benzer düşünmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri hizmet içi eğitime yönetme bilimsel etkinliklere katılımını sağlama ve mesleki gelişimlere katılabilmeleri için koşulları kolaylaştırma taktiklerini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin performans standartlarına ulaşmaları ve mesleki gelişimleri için ihtiyaç

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetsel Etki Taktikleri

duydukları gerekli becerilerin kazanılmasında öğretmenlere yardımcı olacak kaynakları sağlamalı ve öğretmen başarısını geliştirmelidirler (Eller & Eller, 2016). Öğretmenlerin mesleki becerileriyle ilgili sıkıntıya düştüklerinde onlara destek sağlayacak bir yöneticinin olduğunu bilmeleri onları rahatlatacaktır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim konularında tam yetkin bir yönetici algısına sahip oldukları okul ortamları onların mesleki gelişimlerinde önemli bir faktördür( Bredeson & Johansson, 2006). Bursalıoğlu'na (2002) göre de etkinin dış yolları yetki, enformasyon ve hizmet içi eğitim; iç etki yolları ise, bireysel gereksinimlerin karşılanması, karar sürecine katılma olanağı ve örgütün üyelere benimsetilmesidir.

Öğretmenlerin okulun geliştirilmesine yönelik çaba göstermelerinin sağlanması için öğretmenlerin çoğu, okul yöneticilerinin takdir etme ve yasal güç etki taktiklerini kullandıklarını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin çoğu ise, öğretmenleri okul için çaba göstermelerine yönelik takdir ederek, okulu benimseterek ve kişisel özelliklerine göre etkileyerek etkilediklerini dile getirmektedirler. Bazı öğretmenler yine okul yöneticilerinin kendilerini okulun bir parçası gibi hissettirdiklerini, okul geliştirmenin önemini anlattıklarını karara kattıklarını belirtmektedirler. Bazı okul yöneticilerinin de öğretmenleri yasal güç kullanarak ve takım çalışmasını vurgulayarak etkilemeye çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşlerinden okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun geliştirilmesine yönelik çaba göstermeleri için etkilemede kullandıkları yasal güç dışında, bazı taktiklerin alan yazınla da bağdaştığı görülmektedir. Baldwin ve Grayson (2004) göre de yöneticiler, çalışanların örgütün hedeflerine doğru ilerlemesini sağlamak, çalışanların bireysel hedeflerini desteklemek ve ast üst ilişkilerini geliştirmek gibi stratejileri uygulayarak örgütte arzu edilen sonuçlara ulaşabilmektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler ileri sürülebilir.

Öğretmen ve yöneticiler arasında etki taktikleri konusunda algı farklılıkları görülmektedir. Bu algı farklılıklarının nedeni araştırılabilir.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede yasal güce başvurdukları anlaşılmaktadır. Özellikle görevlerin yerine getirilmesinin sağlanması ve okul gelişimi için çaba göstermelerinin sağlanması temalarında bazı okul yöneticilerinin etkileme taktiği olarak yasal güce başvurduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Çalışanları etkilemede konumdan kaynaklı güçlere başvurulmasının alan yazına göre kişiye bağlı uzmanlık gücüne göre daha etkisiz olacağı göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerine verilecek eğitimlerle bu konuda farkındalık sağlanabilir.

Yine araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere, okul yöneticilerinin öğretmenlerin etkilemede vizyon etrafında bütünleştirme, mesleki gelişimleri için performanslarını yönetme, liderlik yapma, liderliği paylaşma, kurum liderliğini önemseme, mentorlük yapma v.b etki taktiklerini kullanmadıkları görülmüştür. Bu konularda okul yöneticilerine yönelik bilgilendirici ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin okulla bütünleşmelerine, başarılarının artırılmasına, görevlerini yerine getirmelerinin sağlanmasına, mesleki gelişimlerinin sağlanmasına ve okulun geliştirilmesine yönelik çaba gösterilmelerinin sağlanmasına yönelik okul yöneticilerin kullandıkları etki taktikleri belirlenmiştir. Okulun diğer çalışma alanlarına yönelik, okul yöneticilerinin gösterdiği etki taktikleri başka nitel çalışmalarla ortaya konulabilir.

## Kaynaklar

- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 157.www.meb.gov.tr
- Aydın, İ. & Pehlivan, Z. (2010). Strategies and personality types used by primary school principals in Turkey to influence teachers (Ankara case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3652-3659.
- Aydoğan, İ. (2008) Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*,25, 33-51.
- Balcı, A.& Aydın, İ. (2003). *Anadolu Öğretmen Liseleri için eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Baldwin D.& Grayson,C.(2004). Positive influence. How leaders get others to see it their way. *Leadership in Action*, 24(1),8-11.
- Balser, D. B. & Carmin, J. (2009). Leadership succession and the emergence of an organizational identity threat. *Nonprofit Management & Leadership*, 20 (2), 185-201.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bredeson, P. V., & Johannson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülbül, S. (2019).*Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demiral, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(12.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cable D. M & Judge, T.A. (2003) Managers' upward influence tactic strategies: The role of manager personality and supervisor leadership style. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 197–214
- Çetin, S. K., & Çinkır, S. (2015). School administrators' and teachers' opinions about influencing each other. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 181-187.
- Çetin, S. K., & Çinkır, S. (2018). Relation between school managers and teachers downward and upward influence tactis and organizational justice. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 126-153.
- Dağlı, E., & Çalık, T. (2016). İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 29-58.
- Doğan, H.& Çelik, K.(2019). Okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş performansları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44( 198), 37-55.
- Duyar,İ., Aydın, İ & Pehlivan, Z. (2009). Analyzing principal influence tactics from a cross-cultural perspective: Do preferred influence tactics and targeted goals differ by national culture?, in Alexander W. Wiseman (Ed.) *Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons*,11, 191 - 220.
- Eller, J. F. & Eller, S. H. (2015). *The main of teacher evulation*. <https://www.naesp.org>, İndirilme Tarihi:1.11.2016.
- Eroğlu, E. & İspir, B.(2006) *Örgütsel iletişim sürecinde yönetsel ikna ve etkileme :Örnek olay incelemesi*. II.Ulusal Halkla İlişkiler Sempozyumu, 27-28 Nisan 2006, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli

## Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemede Kullandıkları Yönetimsel Etki Taktikleri

- Gözü, C. (2012). *Influence tactics and leadership effectiveness in Turkey and USA: Mediating role of subordinate commitment*. New York: A Dissertation Submitted To The University At Albany, State University of New York.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Higgins, C. A., Judge, T. A., & Ferris, G. R. (2003). Influence tactics and work outcomes: A meta analysis. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(1), 89-106.
- İspir, N. B. (2008). *Yöneticilerin kullandığı etki taktikleri ve kurum kültürü: Uygulama ve yönetsel etkileme için model önerisi*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Jiasheng, S. (2011). *Leaders' influence tactics: A study of Chinese Employees*. 2nd International Conference on Artificial Intelligence, Management Science & Electronic Commerce (AIMSEC), 3093-3096.
- Kabaklı Çimen, L., & Gezer, E. (2016). İlkokul müdürlerinin yönetim ve öğretmenleri etkileme becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4520-4544.
- Kacmar, K. M., Carlson, D.S. & Harris, K.J.(2013).Interactive effect of leaders' influence tactics and ethical leadership on work effort and helping behavior.*The Journal of Social Psychology*, 153(5), 577-597.
- Kipnis, D., Schmidt, S., Swaffin-Smith, C., & Wilkinson, I. (1984). Patterns of managerial influence: shotgun managers, tacticians, and bystanders. *Organizational Dynamics*, 12(3)58-69.
- Kipnis, D. & Schmidt, S. M. (1988). Upward-influence styles: Relationship with performance evaluations, salary and stress. *Administrative Science Quarterly*, 33, 528-542.
- Koşar, S., & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(4), 581-603.
- Kraft, M. A.,& Gilmour, A. F. (2016). Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711-753.
- Kuru Çetin, S. & Çınkır, Ş.(2014).Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 50-64.
- Lee, Y.D.,Chiang, Chen, S.H. & Chen, P.C. (2010). The moderating effect of employees' personality on the relationship between charismatic leadership and organizational citizenship behavior: analysis of the high-tech firms in Southern Taiwan. *Technology Management for Global Economic Growth (PICMET)*, Proceedings of PICMET '10: <https://ieeexplore.ieee.org/document/5602152>
- Lee, H. H. & Li, M.F. (2015). Principal leadership and its link to the development of a school's teacher culture and teaching effectiveness: A case study of an award-winning teaching team at an elementary school. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 10(4),1-17.
- Maharaj, S. (2014). Administrators' views on teacher valuation: Examining Ontario's teacher performance appraisal. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*,152, 1-53.
- Mangaltepe, E. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenleri etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage. Publications.
- Mosca, J. B., Fazzari, A. & Buzza, J. (2010). Coaching to win: A systematic approach to achieving productivity through coaching. *Journal of Business & Economics Research*, 8(5), 115-130.
- Uygun, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri etkileme Düzeyi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir*.

- Ünal A. & Özaslan, G. (2017). Okul yöneticilerinin maarif müfettişlerine yönelik etkileme taktikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 176-195.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. A. (2013) *Leadership in organizations* ( 8th ed.) Includes bibliographical references and index [https://businessku.files.wordpress.com/2017/02/leadership\\_in\\_organizations](https://businessku.files.wordpress.com/2017/02/leadership_in_organizations)

## Extended Abstract

### Introduction

Employees in an organization have the most important role to reach the aim of the organization. For this reason, the exposure of the organization employees by organizational goals have a critical importance for organizational success (Balser & Carmin, 2009; Mosca, Fazzari & Buzza, 2010; Lee, Chiang, Chen & Chen, 2010). For the success of the school, school administrators should use the influence tactics for motivating teachers, gathering them around organizational goals, changing teachers' attitudes and behaviors for the organizational purpose, assuring themselves to school, and most importantly, in developing the education process (Akçay, 2003; Duyar, Aydın & Pehlivan, 2009). In this study, it is tried to determine the Influence tactics of school administrators on influencing teachers in addition to the tactics known in the literature. For this reason, this study tries to determine which tactics are used by school administrators in terms of teachers' and administrators' views. For this purpose, the following questions were searched.

What are the tactics of school administrators for teachers' school integration, the fulfillment of their duties and their professional development according to the teacher's views?

What are the tactics of school administrators about the teachers' integration into the school, the fulfillment of their duties and their professional development according to the school administrators?

### Method

Qualitative research method was used in the research. The research with phenomenological design tried to determine the tactics of school administrators according to the opinions of teachers. While determining the study group volunteering is taken as a base of it. Qualitative research method was used in the research. The study group consists of 18 teachers and 10 school administrators working in Uşak. Inputs have been collected by semi-structured interview technique using voice recording method. Thus, data loss is prevented. When the data has reached the saturation point, the data collection has been terminated. Content analysis technique has been used in data analysis. For the analysis of the data, first the interviews were transferred to the computer environment, and themes and sub-themes were created due to the focus on the most recent words. One-to-one interviews were given from the interviews conducted to reveal the findings for the theme. These transfers were transferred to the teachers in the analysis of the data by the codes of Ö1...Ö18 for the administrators Y1...Y10.

### Result and Discussion

According to the results of the study; most of the teachers stated that school administrators tried to make them feel like part of the school they added to the decisions, they valued and used their legal powers in order to ensure their integration with the school. Some of the teachers, expressed that they have been influenced for school integration by establishing a coalition, awarding and creating a school culture for integration. Most school administrators do not mention that they use legal power to integrate teachers into the school and state that teachers use influence tactics such as creating a family environment and communicating in school integration. Again some school administrators stated that they take into consideration the personal characteristics of the teachers, applied to emotional persuasion and they take into account the wishes of the students, value them, organize social programs and make decisions. However most of the teachers state that school administrators use tactics of legal power and motivation to influence themselves in order to increase their success; Most of the school administrators sort the tactics they use as, motivation directing them for professional development and making the appropriate task distribution. Some of the teachers expressed the school administrators use the tactics of appreciation, exemplifying, creating an environment for

success, involving them to the decisions and giving responsibility in order to increase their success; Some of the school administrators say that they use tactics such as leadership and decision-making to create a competitive environment, emphasizing professional values, making the appropriate distribution of tasks, and creating an appropriate environment for success. Another result of the research is that teachers use legal power to enable school administrators to fulfill their duties; administrators often use the tactics such as emphasize the results, emphasize the importance of the profession and create an environment for success.

In addition the influence of administrators on teachers, emphasizing the results and emphasizing the importance of the profession. They think similar. Again, teachers say the school administrators influence them by giving confidence and explaining the task whereas it is seen that the administrators influence the teachers by rewarding bargaining and showing examples to fulfill their duties. However, most of the teachers state that the school administrators use legal power in influencing them, only two school administrators accept that they use the legal force. According to another result of the research, both the teachers and the school administrators' influence tactics are used to provide and support the development and professional development of in-service training. In addition, the teachers state that school administrators support themselves for the professional development, by facilitating the conditions, encouraging scientific activities and making decisions.

School administrators say that they use tactics such as emphasizing professional value, giving responsibility, motivating and involving them to the decisions to influence teachers. In general both teachers and school administrators think similar about the influence tactics used by school administrators for the professional development of teachers. It is understood that school administrators implement the tactics of facilitating teachers' participation in in-service training and facilitating the conditions for participation in professional development. Most teachers think that school administrators use appreciation and legal power tactics in order to ensure that teachers make efforts to develop the school. Most school administrators say that they appreciate teachers for their efforts for the school, and they influence them by adopting to school and according to personal characteristics. Some teachers also state that the school administrators make them feel like part of the school and that they explain the importance of school development. Some school administrators also stated that they use legal force and emphasize team work to influence teachers. According to the results of the research, the following suggestions can be asserted:

There are differences in perception of influence tactics between teachers and administrators. The reason for these differences should be investigated. It is understood that the administrators use legal power more as an influence tactic towards teachers. Considering the fact that resorting to position-based power as the power of influencing employees will be more ineffective than the expertise and charismatic power, awareness may be provided to school administrators through the trainings to be given for the success of schools. As can be understood from the results of the research, it is seen that school administrators, do not use the influence tactics that are; integrate around vision, develop their profession and manage their performance act as a leader, share leadership, emphasize on organizational leadership and mentoring. Informative studies can be conducted on these issues for school administrators.



## Özel Gereksinimli Bireylere Serbest Zaman Becerilerinin Öğretimine Yönelik Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

### Review of Research on The Teaching of Leisure Time Skills to Individuals with Special Needs

Evgin ÇAY\*

• Geliş Tarihi: 18.11.2018 • Kabul Tarihi: 18.02.2019 • Yayın Tarihi: 28.06.2019

#### Öz

Serbest zaman, bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirdikten sonra kişisel gelişimi destekleyen, bireyi mutlu eden ve zamanını verimli geçirmesine yardım eden zaman dilimi olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin serbest zamanlarını kaliteli ve verimli geçirmeleri önemli olduğu için alan yazında serbest zaman becerilerinin öğretimine yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada; 2005-2018 yılları arasında hakemli dergilerde yayımlanmış, özel gereksinimli bireylere serbest zaman becerilerinin öğretimine yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılmış toplam 19 araştırma incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmış, incelenen araştırmalar betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz bulguları incelendiğinde incelenen araştırmaların %52,63'ü zihin yetersizliğe sahip 7-22 yaş arası deneklerle yapıldığı ve araştırmaların %36,84'ünde eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Uygulamaların çoğunlukla deneklerin öğrenim gördükleri sınıflarda yapıldığı, incelenen 19 araştırmanın hepsinde verileri toplamak için beceri analizi kaydı tekniği kullanıldığı ve %36,84'ünde sosyal geçerliğe ilişkin veri toplandığı bulgulanmıştır. Yapılan araştırmalara katılan deneklerin kazandırılmak istenen hedef becerileri kazandığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** özel gereksinimli birey, serbest zaman, serbest zaman becerisi, doküman analizi

#### Atıf:

Çay, E. (2019). Özel gereksinimli bireylere serbest zaman becerilerinin öğretimine yönelik yapılan araştırmaların incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 439-456. doi: 10.9779/pauefd.482383

\* Özel Eğitim Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-1199-3939, evgincay35@gmail.com



**Abstract**

Leisure time is defined as the remaining time period after fulfilling duties and responsibilities, which reinforces personal development, makes individuals happy and help them spend their time efficiently. Since it is important for individuals with special needs to spend their leisure time in a sterling and efficient way, a plenty of research in the literature has focused on teaching leisure time skills to such individuals. In this study, 19 studies about teaching leisure time skills to individuals with special needs which were conducted in Turkey and abroad and published in refereed journals between 2005 and 2016 were investigated. Among qualitative research methods, document analysis technique was adopted and those 19 studies were analyzed descriptively in this study. Findings from the descriptive analysis revealed that 52.63% of the studies had been conducted with intellectual disability subjects aged 7-22 and simultaneous prompting was employed as the teaching method in 36.84% of the studies. It was also found out that applications were mostly run in subjects' classrooms, skills analysis recording technique was used to collect data in all of the studies, and the collected data was about social validity in 36.84% of those studies.

**Keywords:** Individual with special needs, Leisure time, Leisure time skill, Document analysis

**Cited:**

Çay, E. (2019). review of research on the teaching of leisure time skills to individuals with special needs. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 439-456. doi: 10.9779/pauefd.482383

## Giriş

Alan yazında serbest zaman terimiyle ilgili birden fazla tanım yapılmaktadır. Serbest zaman, kişinin hiçbir baskı altında olmadan günlük görevlerini yerine getirdikten sonra kendi isteğiyle kendini eğlendirdiği, mutlu olduğu ve kendini yönetebildiği zaman olarak tanımlanmaktadır (Argan, 2013; Önder, 2003). Başka bir ifade ile serbest zaman, kişinin bireysel ve zorunlu ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra kendine kalan zaman olarak ifade edilmektedir (Mull, Bayless, Ross ve Jamieson, 1997;Torkildsen, 2005). Zamanı kullanma açısından ele alındığında ise bireyin herhangi bir işle meşgul olmadığı zaman ve çalışma dışı yani serbest zaman olarak ele alındığı görülmektedir. Çalışma zamanı, bireyin üretimde bulunduğu, bununla ilgili eylem ve hareketlerini içerirken (Aytaç, 2002), çalışma dışı zaman yani serbest zaman ise bireyin kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirdikten sonra herhangi bir zorlama olmadan kişisel gelişimini destekleyen etkinliklere katıldığı, eğlenerek güzel vakit geçirdiği zaman dilimi olarak tanımlanabilir.

Serbest zamanın, bireylerin eğlenmelerine ve hoş vakit geçirmelerine yardımcı olmak, bireyin hoşuna giden etkinlikleri sağlamasının yanında bireyi dert ve sıkıntılarından bir nebze de olsa uzaklaştırması, ruhen ve bedenen dinlendirmesi, günlük yaşamı monotonluktan kurtarıp kendisine uğraş edinmesini dolayısıyla vaktini verimli geçirmesi, iş hayatının getirdiği stres, sıkıntıyı azaltmaya yardımcı olması gibi özellikleri vardır ( Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2009).

Normal gelişim gösteren bireyler serbest zamanlarını nasıl değerlendireceğini planlayabilirken, özel gereksinimli bireyler için ise yönlendirme ya da eğitim gerekebilmektedir. Bu serbest zaman eğitimi bir süreç olduğundan bu süreçte bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlama ve değerlendirme yapılmalıdır (Mosston ve Ashworth, 2000). Özel gereksinimli bireyler, serbest zaman eğitim süreci boyunca kendilerini eğlendirecek ve kaliteli zaman geçirebilecekleri etkinlik ve becerileri öğrenecekleri için bu süreç bu tür bireyler için önemli görülmektedir (Schleien, Meyer, Heyne ve BielBrandt, 1995; Stumbo, 1992). Bu süreç içinde öğretilecek olan etkinlik ve beceriler özel gereksinimli bireylerin öğrenme düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin öğrenme düzeylerine göre seçilen etkinlik ve beceriler, bireyin sosyalleşme, yeni ve farklı becerilerin öğrenilmesinde (Trainor, Delfabbro, Anderson ve Winefield, 2009) önemli görülmele birlikte; bu tür becerileri öğrenen bireylerin daha fazla yaşam doyumuna sahip oldukları ifade edilmektedir (Lustyk, Widman, Paschane ve Olson, 2004).

Bu süreç içinde bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanan etkinlik ve beceriler çocuklara sosyal, duygusal, psikolojik bakımdan fayda sağladığı gibi kabul gören davranışların gelişmesine, çocuğun sosyal çevresiyle olan etkileşimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu etkinlik ve becerilerin planlanarak uygulanması grup eğitiminde çocuğun arkadaşlarıyla bütünleşmesine, özel gereksinimi olan öğrencilerin engel türünden ziyade yapabildiklerine odaklandığı için önemlidir (Sucuoğlu, 2009). Yukarıda belirtilenlerin yanı sıra serbest zaman beceri ve etkinlikleri gelişimsel yetersizliği olan ve/veya olmayan tüm çocukları yaşama hazırlaması (MEGEP, 2008) bakımından önemli görülmektedir.

Alan yazında özel gereksinimli bireylerin serbest zaman ve serbest zaman becerilerinin öğretimine yönelik yapılan çalışmalara (Aslan ve Eratay, 2009; Chan, Lambdin, Laarhoven ve Johnson, 2013; Çankaya ve Eratay, 2011; Çay ve Özbey, 2016; Dimaya, Reeve ve Reeve, 2010;

Eldeniz-Çetin ve Çay, 2016; Gökmen, Tekinarslan ve Çifci-Tekinarslan, 2014; Hammond, Whatley, Ayres ve Gast, 2010; Kurt, 2006; Kagohara, 2011; Kagohara, Sigafos, Achmadi, Meer, Reilly ve Lancioni, 2011; Malone, Miller, Schaefer, Jimenez, Page ve Sabielny, 2016; Seward, Schuster, Ault, Collins ve Hall, 2014; Vuran, 2008; Yılmaz, Birkan, Konukman ve Erkan, 2005; Yanardağ, Birkan, Yılmaz, Konukman, Ağbuğa ve Lieberman, 2011) rastlamak mümkündür.

Aslan ve Eratay (2009), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere pul işleme becerisini; Chan ve ark. (2013), gelişimsel yetersizliği olan bireylere resim boyama, müzik dinleme ve fotoğraf çekme becerilerinin; Çankaya ve Eratay (2011), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere haroşa örgü örme becerisini; Çay ve Özbey (2016), zihinsel yetersizliği olan öğrencilere gitarla ritim atma becerisini; Dimaya ve ark. (2010), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere video oyunu oynama becerisini; Eldeniz-Çetin ve Çay (2016), zihinsel yetersizliği olan bireylere bowling oynama becerisini; Gökmen ve ark. (2014), zihinsel yetersizliği olan bireylere bilgisayarda eğitsel cd izleme becerisini; Hammond ve ark. (2010), zihinsel yetersizliği olan bireylere iPod kullanma becerisini; Kurt (2006), otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere zincirleme serbest zaman becerilerini; Kagohara (2011), gelişimsel yetersizliği olan bireylere I pod kullanma becerisini; Kagohara ve ark. (2011), gelişimsel yetersizliği olan bireylere I pod touch kullanma becerisini; Malone ve ark. (2016), ağır yetersizliği olan bireylere basketbol, dart, puzzle, domino gibi serbest zaman becerilerini; Seward ve ark. (2014), zihinsel yetersizliği olan bireylere kağıt oyunu oynama becerisini; Vuran (2008), çalışmasında otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere kilden sepet yapma becerisini; Yılmaz ve ark. (2005), otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yüzme havuzunda su oyunu becerilerini; Yanardağ ve ark. (2011), otizm spektrum bozukluğu olan bireylere spor salonunda temel tenis becerilerini öğretmeyi hedeflemişlerdir.

Yapılan literatür taraması sonucunda özel gereksinimli bireylere serbest zaman ve serbest zaman becerilerinin kazandırılmasına yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda kazandırılmak istenen hedef beceriler tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak deneklere kazandırılmıştır. Özel gereksinimli bireylere serbest zaman ve serbest zaman becerilerinin öğretildiği çalışmaları bir bütün olarak ele alıp kendi içinde değerlendirip analiz etmek ve serbest zaman becerilerine yönelik yapılan çalışmaları betimlemek için bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmanın yapılmasıyla alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada özel gereksinimli bireylere serbest zaman ve serbest zaman becerilerine yönelik 2005-2018 yılları arasında yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaları incelemek, yapılan araştırmaları çeşitli değişkenler açısından betimlemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çalışmada, özel gereksinimli bireylere serbest zaman becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan araştırmalar betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Greenhalgh (1997)' a göre betimsel analiz bir başka ifadeyle sistematik değerlendirme, belli bir konuda yapılmış araştırmaların kendi içinde çeşitli özellikleri dikkate alınarak incelenmesi ve bu inceleme neticesinde betimsel olarak özetlenmesi olup birincil çalışmaların bir özeti olarak da ifade edilebilir. Betimsel analiz; alan yazın taraması ya da incelemesi, sistematik derleme ve gözden

geçirme olarak da alan yazında ifade edildiği görülmektedir (Yücesoy-Özkan ve Sönmez, 2011).

Araştırma kapsamına alınan çalışmalar bazı kriterler göz önüne alınarak seçilmiştir: a) 2005-2018 yılları arasında eğitim ve özel eğitim ile ilgili uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış olması, b) özel gereksinimli bireylerle çalışılmış olması, c) tek denekli araştırma yönteminin kullanılmış olması, d) serbest zaman becerilerine yönelik yapılmış olmasıdır. Alan yazında serbest zaman becerileri ile iş becerileri bazı durumlarda karışabilmektedir. Bu durumda makalenin problem durumu, önem ve tartışma bölümlerinde öğretilen becerinin kullanım amacı yani para kazanma ve meslek edinme ise iş ve meslek becerisi olarak, boş zamanını değerlendirme ve haz alma ise serbest zaman olarak ele alınmıştır. İkisine birden vurgu yapan araştırmalara da yer verilmiştir. Bu kriterleri karşılayan yurt içinde ve yurt dışında toplam 19 çalışmaya rastlanmıştır.

Araştırma kapsamında olan çalışmalara ulaşmak için google akademik, ERIC veri tabanlarında tam metin olarak yayınlanmış makaleler taranmıştır. Tarama serbest zaman (leisure time), serbest zaman becerileri (leisure time skills), yetersizlik ve serbest zaman (disabilities and leisure time), yetersizlik ve serbest zaman becerileri (disabilities and leisure time skills), özel gereksinimli birey ve serbest zaman (individuals with special needs and leisure time) anahtar sözcükleri taranarak yapılmıştır.

### **Verilerin analizi (Betimsel analiz süreci)**

Araştırma kapsamına alınan çalışmalar numaralandırılmış ve a) yetersizlik türü, b) kullanılan yöntem, c) uygulama ortamı, d) hedef davranış, e) veri toplama tekniği, f) araştırma modeli, g) güvenilirlik verileri, h) sosyal geçerlik bakımından tablo1’de; deneklerin özellikleri (yaş, cinsiyet ve yetersizlik türü) bakımından tablo2’de değerlendirilmiştir. Tablo1’de belirtilen kategorilere ilişkin bilgiler ayrıntılı bir şekilde araştırmanın tartışma bölümünde yorumlanmış ve ilgili araştırmalarla desteklenmiştir. Değerlendirme sürecinde ilk önce yukarıda bahsedilen kategoriler dikkate alınarak form hazırlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına alınan çalışmaların %30’u (n=6) yansız atama yoluyla seçilerek özel eğitim alanında akademik çalışmalar yapan ve yetersizliği olan bireylere serbest zaman becerileri öğretimi konusunda bilgiye ve çalışmalara sahip bir uzman tarafından güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasının sonucu (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirlik % 100 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik belirlendikten sonra formlarda yer alan çalışmalara ilişkin bilgiler Excel programına kaydedilmiş ve frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan çalışmalara yönelik deneklerin yetersizlik türü, yöntem, ortam, kazandırılmak istenen hedef davranışlar, veri toplama teknikleri, araştırma modelleri, güvenilirlik ve sosyal geçerlik ile ilgili veriler tablo1’de verilmiştir. Bu özellikler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Deneklerin özelliklerine (yaş, cinsiyet, yetersizlik türü) ise tablo 2’de ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

**Tablo 1 Serbest Zaman Becerilerine Yönelik Yapılan Araştırmaların Özellikleri**

No	Yazar /Yazarlar	Yetersizlik türü	Yöntem	Ortam	Hedef Davranış	Veri Tek. Toplama	Araş. Modeli	Güvenirlilik	Sosyal Geçerlilik
1	Yılmaz, Birkan, Konukman ve Erkan, 2005	Otizm spektrum bozukluğu	Sabit bekleme süreli öğretim	Yüzme havuzu	Su oyun becerileri	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	-
2	Yücesoy-Özkan ve Gürsel, 2006	Zihinsel yetersizlik	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	okul	Fotokopi çekme	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	Denek görüşle ri
3	Vuran, 2008	Otizm spektrum bozukluğu	İpucunun giderek azaltılması	Özel özel eğitim merkezi	Kilden sepet yapma	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	Anne, baba ve öğretm en görüşle ri
4	Aslan ve Eratay, 2009	Zihinsel yetersizlik	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	Sınıf	Pul işleme	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	-
5	Blum-Dimaya, Reeve ve Reeve ve Hoch, 2010	Otizm spektrum bozukluğu	Video model ve etkinlik çizelgesi	Bireysel eğitim sınıfı	Video oyunu oynama	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	Psikolo jisi lisans öğrenci görüşle ri
6	Hammond, Whatley, Ayres ve Gast, 2010	Zihinsel yetersizlik	Video model	Bireysel eğitim sınıfı	I pod kullanımı	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	Öğretm en ve terapist görüşle ri
7	Kagohara, 2011	Gelişimsel yetersizlik	Video model ve ipucunun giderek azaltılması	Sınıf	I pod kullanma	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	-
8	Kagohara, Sigafoos, Achmadi, Meer, Reilly ve	Gelişimsel yetersizlik	Video model	Sınıf	I pod touch kullanma	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	-

	Lancioni, 2011								
9	Yanardağ, Birkan, Yılmaz, Konukman , Ağbuğa ve Lieberman, 2011	Otizm spektrum bozukluğu	İpucunun giderek azaltılması	Spor salonu	Temel tenis becerileri	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	_
10	Çankaya ve Eratay, 2011	Zihinsel yetersizlik	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	Sınıf	Haroşa örgü örme	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	_
11	Chan, Lambdin, Laarhoven ve Johnson, 2013	Gelişimsel yetersizlik	Video ipucu ve ipucunun giderek arttırılması	Resim odası	Resim boyama, müzik dinleme ve fotoğraf çekme	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	_
12	Carlile, Reeve, Reeve ve Debar, 2013	Otizm spektrum bozukluğu	Etkinlik çizelgesi	_	Serbest zaman Etkinlikl er için i- podta etkinlik çizelgesi nin kullanımı	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	Lisans öğrenci , akran, eğitimci, personel
13	Seward, Schuster, Ault, Collins ve Hall, 2014	Zihinsel yetersizlik	Eşzamanlı ve sabit bekleme sürelili	Bireysel eğitim sınıfı	Kağıt oyunu	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	_
14	Chan, Lambdin, Graham, Fragale ve Davis, 2014	Zihinsel yetersizlik	Etkinlik çizelgesi	Çalışma odası	Video oyunu	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	_
15	Gökmen, Tekinarslan ve Çifci- Tekinarslan, 2014	Zihinsel yetersizlik	Eşzamanlı ipucu	Bireysel eğitim sınıfı	Bilgisayarda eğitsel cd izleme	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	Anne görüşleri
16	Aykut, Emecen,	Zihinsel yetersizlik	Video ipucu	Sınıf	Portakal soyma,	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	Öğretmen

	Dayı ve Karasu, 2014				teğel yapma ve kağıttan köpek yapma				görüşleri
17	Eldeniz-Çetin ve Çay, 2016	Zihinsel yetersizlik	Eşzamanlı ipucu	Okul, bowling g salonu	Bowling oynama	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	-
18	Çay ve Özbey, 2016	Zihinsel yetersizlik	Eşzamanlı ipucu	Sınıf	Gitarla ritim atma	Beceri analizi	YEÇY	GAG UG	-
19	Cannella-Malone, Miller, Schaefer, Jimenez, Page ve Sabielny, 2016	Ağır yetersizlik	Video ipucu	Sınıf	Basketbol, dart, hava roketi, balonlu sakız, domino, puzzle, selfi	Beceri analizi	YDÇY	GAG UG	-

YEÇY: Yoklama evreli çoklu yoklama YDÇY: Yoklama denemeli çoklu yoklama GAG: Gözlemciler arası güvenilirlik UG: Uygulama güvenilirliği

### Deneklerin Yetersizlik Türleri

İncelenen 19 çalışmada farklı yetersizliğe sahip deneklerle araştırmalar yapıldığı ve bu yetersizlik türlerinin zihinsel yetersizlik, gelişimsel yetersizlik, ağır yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların %26,31'i (n=5) otizm spektrum bozukluğu (Yılmaz ve ark., 2005; Vuran, 2008; Dimaya ve ark., 2010; Yanardağ ve ark., 2011 ve Carlile ve ark., 2013), %52,63'ü (n=10) zihinsel yetersizlik(Yücesoy-Özkan ve Gürsel, 2006; Aslan ve Eratay, 2009; Hammond ve ark., 2010; Çankaya ve Eratay, 2011; Seward ve ark., 2014; Chan ve ark., 2014; Gökmen ve ark., 2014; Aykut ve ark., 2014; Eldeniz-Çetin ve Çay, 2016; Çay ve Özbey, 2016), %15,78'i (n=3) gelişimsel yetersizlik(Kagohara, 2011; Kagohara ve ark., 2011 ve Chan ve ark., 2013) ve %5,26'sı (n=1) ağır yetersizliğe(Malone ve ark., 2016) sahip bireylerle yapılmıştır.

### Deneklerin Özellikleri

Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda yer alan denekler yaş, cinsiyet ve yetersizlik türlerine göre incelenmiş, tablo2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo2. Denek özellikleri**

Denek özellikleri	f	%
Yaş		
7-9	8	11,94
8-12	4	5,97
9-12	4	5,97
11-13	3	4,47
12-14	3	4,47
12-21	9	13,43
14-17	4	5,97
15-16	3	4,47
Tablo2'nin devamı		
Denek özellikleri	f	%
Yaş		
15-19	3	4,47
15-20	8	11,94
16-23	3	4,47
17-18	6	8,95
19-22	3	4,47
21-23	2	2,98
33-51	3	4,47
35	1	1,49
*(n=67)		
Cinsiyet		
Erkek	43	64,17
Kız	24	35,82
*(n=67)		
Yetersizlik türleri		
Zihinsel yetersizlik	33	49,25
Otizm spektrum bozukluğu	18	26,86
Gelişimsel yetersizlik	7	10,44
Ağır yetersizlik	9	13,43

\*Çalışmaya katılan toplam denek sayısıdır.

Çalışmalara katılan deneklerin (n=67), %11,94'ünün (n=8) 7-9 yaş arasında olduğu, %5,97'sinin (n=4) 8-12 yaş arasında, %5,97'sinin (n=4) 9-12 yaş arasında, %4,47'sinin (n=3) 11-13 yaş arasında, %4,47'sinin (n=3) 12-14 yaş arasında, %13,43'ünün (n=9) 12-21 yaş arasında, %5,97'sinin (n=4) 14-17 yaş arasında, %4,47'sinin (n=3) 15-16 yaş arasında,



%4,47'sinin (n=3) 15-19 yaş arasında, %11,94'ünün (n=8) 15-20 yaş arasında, %4,47'sinin (n=3) 16-23 yaş arasında, %8,95'inin (n=6) 17-18 yaş arasında, %4,47'sinin (n=3) 19-22 yaş arasında, %2,98'inin (n=2) 21-23 yaş arasında, %4,47'sinin (n=3) 33-51 yaş arasında ve %1,49'unun (n=1) ise 35 yaşında olduğu görülmektedir. Çalışmalar, deneklerin cinsiyetleri bakımından incelendiğinde; çalışmalara katılan deneklerin %64,17'sini (n=43) erkekler oluştururken %35,82'sini (n=24) kızlar oluşturmaktadır. Araştırmalarda yer alan deneklerin zihinsel yetersizlik, otizm, gelişimsel yetersizlik ve ağır yetersizlik gibi yetersizlikleri olduğu görülmektedir. Deneklerin %49,25'inde (n=33) zihinsel yetersizlik görülürken %26,86'sında (n=18) otizm spektrum bozukluğu, %10,44'ünde (n=7) gelişimsel yetersizlik ve %13,43'ünde (n=9) ağır yetersizlik görülmektedir.

### **Kullanılan Araştırma Yöntemleri**

İncelenen 19 çalışmada hedef davranışların kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim, video ipucuyla öğretim, ipucunun giderek azaltılması, video model, etkinlik çizelgesi ve ipucunun giderek arttırılması gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan yöntemler arasında en çok kullanılan yöntemin eşzamanlı ipucuyla öğretim olduğu ve çalışmaların %36,84'ünde (n=7) bu yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan sabit bekleme süreli öğretimle birlikte bir tek araştırmada (Seward, Schuster, Ault, Collins ve Hall, 2014) kullanılmıştır. Çalışmaların %21,05'inde (n=4) video model, %15,78'inde (n=3) video ipucu, %15,78'inde (n=3) ipucunun giderek azaltılması, %10,52'sinde (n=2) sabit bekleme süreli öğretim ve %5,26'sında (n=1) ise ipucunun giderek arttırılması yönteminin kullanıldığı görülmüştür.

### **Araştırma Ortamları**

İncelenen çalışmalarda uygulamalar; sınıf, okul, bireysel eğitim sınıfı, yüzme havuzu, özel özel eğitim merkezi, spor salonu, resim odası, bowling salonu, çalışma odası gibi farklı ortamlarda yapılmıştır. Uygulamaların %36,84'ü (n=7) deneklerin öğrenim gördüğü sınıflarda, %10,52'si (n=2) okulda, %21,05'i (n=4) bireysel eğitim sınıfında, %5,26'sı (n=1) yüzme havuzunda, %5,26'sı (n=1) özel özel eğitim merkezinde, %5,26'sı (n=1) spor salonunda, %5,26'sı (n=1) resim odasında, %5,26'sı (n=1) bowling salonu ve %5,26'sı (n=1) çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalarda okul ve bowling salonu gibi ortamların birlikte kullanıldığı çalışmalar (Eldeniz-Çetin ve Çay, 2016) görülmüştür.

### **Deneklere Kazandırılmak İstenen Hedef Davranışlar**

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda; cd çalar çalıştırma, fotokopi çekme, pul işleme, haroşa örgü örme, bilgisayarda eğitsel cd izleme, portakal soyma, teğel yapma, kağıttan köpek yapma, bowling oynama, gitarla ritim atma, su oyun becerileri, kilden sepet yapma, video oyunu oynama, ı pod kullanma, temel tenis becerileri, resim boyama, müzik dinleme, fotoğraf çekme, kağıt oyunu, dart oyunu, basketbol, hava roketi, balonlu sakız, domino, puzzle ve selfi çekme gibi becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalar yapılmıştır. Yapılan araştırmaların (n=19), %15,78'inde (n=3) (Chan ve ark., 2013; Aykut ve ark., 2014; Malone ve ark., 2016) deneklere kazandırılmak istenen birden fazla hedef davranışın birlikte kazandırıldığı görülmüştür. İncelenen araştırmaların %5,26'sında (n=1) fotokopi çekme becerisi, %5,26'sında su oyun becerileri, %5,26'sında kilden sepet yapma, %5,26'sında pul işleme becerisi, %10,52'sinde

(n=2) video oyunu, %15,78'inde (n=3) I pod kullanımı, %5,26'sında temel tenis becerileri, %5,26'sında haroşa örgü örme becerisi, %5,26'sında resim boyama, müzik dinleme ve fotoğraf çekme becerilerinin birlikte, %5,26'sında serbest zaman etkinlikleri için iPod'ta etkinlik çizelgesi kullanımı, %5,26'sında bilgisayarda eğitsel cd izleme, %5,26'sında portakal soyma, teğel yapma ve kağıttan köpek yapma, %5,26'sında kağıt oyunu oynama, %5,26'sında bowling becerisi, %5,26'sında gitarla ritim atma becerisinin kazandırıldığı görülmüştür.

### **Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Teknikleri**

İncelenen 19 araştırmanın hepsinde yani yapılan çalışmaların %100'ünde (n=19) verilerini toplamak için beceri analizi kaydı tekniği kullanıldığı görülmüştür.

### **Araştırmalarda Kullanılan Modeller**

Yöntemin etkililiğini belirlemek için araştırma kapsamına dahil edilen araştırmalarda yoklama evreli çoklu yoklama ve yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaların %47,36'sında (n=9) yoklama evreli çoklu yoklama modeli, %52,63'ünde (n=10) ise yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanıldığı görülmüştür.

### **Güvenirlilik Verileri**

İncelenen çalışmaların %100'ünde (n=19) yani tamamında uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin birlikte toplandığı görülmüştür.

### **Araştırmalarda Alınan Sosyal Geçerliliğe İlişkin Veriler**

İncelenen 19 araştırmanın %36,84'ünde (n=7) sosyal geçerliğe ilişkin veri toplandığı görülmüştür. Sosyal geçerlik verisi toplanan çalışmaların %10,52'sinde (n=2) sadece annelerin görüşlerine yönelik veriler toplanırken, %5,26'sında (n=1) ise anne ve baba görüşlerine yönelik verilerin birlikte toplandığı görülmüştür. Lisans psikoloji bölümü öğrencilerinin görüşlerine araştırmaların %5,26'sında (n=1) rastlanırken, denek görüşlerine yer veren yalnızca (n=1) bir araştırmaya (Özkan-Yücesoy ve Gürsel, 2006) rastlanmıştır. İncelenen araştırmaların %5,26'sında (n=1) öğretmen, %5,26'sında (n=1) ise lisans öğrencileri, personel, akran ve eğitimci görüşlerini belirlemek için sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Toplanan sosyal geçerlik verileri bulgularının olumlu olduğu görülmüştür.

### **Tartışma ve Sonuç**

İnceleme kapsamına alınan 19 araştırmada en fazla (%52,63) çalışılan denek grubunun zihinsel yetersizliği olan bireyler olduğu görülmektedir. Diğerleri ise sırasıyla %26,31'i otizm spektrum bozukluğu, %5,26'sı ağır yetersizlik ve %15,78'i gelişimsel yetersizliktir. Dolayısıyla en az çalışılan yetersizlik grubu ağır yetersizliğe sahip deneklerdir. Deneklerin cinsiyet ve yaş aralıkları göz önüne alındığında ise en fazla erkeklerle çalışıldığı ve yaş aralıklarının 7 ile 51 yaş arasında olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin zamanlarını daha verimli ve kaliteli geçirebilmeleri için serbest zaman eğitimin verilmesi önemli görülmektedir. Bu yüzden ileride serbest zaman ve serbest zaman becerilerinin öğretimine yönelik yapılacak araştırmalarda seçilen deneklerin yaş, cinsiyet ve yetersizlik türleri göz önüne alınması gerektiği düşünülmektedir.

İncelenen araştırmaların çoğunda (n=7) eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemle yapılan araştırmaların bulguları, kazandırılmak istenen

hedef davranışların denekler tarafından daha kolay öğrenildiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, alan yazında eşzamanlı ipucuyla yapılan araştırmaların (Yücesoy-Özkan ve Gürsel, 2006; Aslan ve Eratay, 2009; Çankaya ve Eratay, 2011; Seward ve ark., 2014; Gökmen ve ark., 2014; Eldeniz-Çetin ve Çay, 2016; Çay ve Özbey, 2016) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yanlışsız öğretim yöntemlerinden olan eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulama esnasında deneğin hata yapma olasılığını en aza indirdiği ya da ortadan kaldırdığı için deneklerin becerileri daha kolay ve daha çabuk öğrendikleri söylenebilir. Bu yüzden öğretmenlerin kazandırılmak istenen hedef davranışların öğretimi esnasında bu yöntemi seçtikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, incelenen çalışmaların okul, sınıf, bireysel eğitim sınıfı, resim odası, çalışma odası gibi alışıldık ve deneklerin bulunduğu bilindik ortamlarda yapıldığını göstermektedir. Öğrenilen becerilerin işlevsel olabilmesi ve her durumda, ortam ve kişilerce kullanılabilmesi önemli görülmektedir (Toper-Korkmaz, 2012). Bu yüzden uygulama ve genelleme oturumlarının deneklerin eğitim ortamlarında gerçekleştirilmesi bir sınırlılıktır. İncelenen araştırmaların (n=19) sadece %15,78'inde (n=3) (Yılmaz ve ark., 2005; Yanardağ ve ark., 2011; Eldeniz-Çetin ve Çay, 2016) öğretim sonrasında yapılan oturumlar gerçek ortamında (bowling, spor salonu ve yüzme havuzu) yapılmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğretimi ve genellemesi gerçek ortamında yapıldığı bu araştırmalarda denekler kazandırılmak istenen hedef davranışları daha kolay sergilemişlerdir. Deneklerin öğrendikleri becerileri sadece öğrendikleri ortamlarda kullanmakla kalmayıp diğer ortamlara da genelledebilmeleri denekler açısından önemli görülmektedir. Genelleme oturumlarının doğal ortamda yapılması araştırmanın güçlü yanını ortaya koymaktadır.

Normal gelişim gösteren bireyler kendilerini meşgul edecek etkinlikler bulabilirken özel gereksinimli bireyler bulamayabilir ve zamanlarını verimsiz ve kalitesiz bir şekilde harcayabilirler. İncelenen araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin serbest zamanlarını verimli geçirmelerine yardım edecek etkinlik ve becerilerin öğretildiği görülmekte ve kazandırılmak istenen etkinlik ve becerilerin öğretimi özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesini arttıracığından önemli görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, incelenen çalışmalarda kazandırılmak istenen beceriler küçük basamaklara bölünmüş ve bu becerilere ilişkin veriler beceri analizi kaydı tekniğiyle toplanmıştır. Küçük basamaklara bölünmüş becerilerin öğretimi yapılırken deneklerin daha az hatayla öğrenmeleri sağlanmıştır. Dolayısıyla denek beceriyi gerçekleştirirken daha az hata yaparak beceriyi öğrenme fırsatı bulmuştur. Böylece deneklerin öğrendikleri davranışları daha az unuttukları ve daha çabuk öğrendikleri söylenebilir (Çay, 2017). İncelenen araştırmaların %47,36'sında (n=9) yoklama evreli çoklu yoklama modeli, %52,63'ünde (n=10) ise yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanıldığı bulgulanmıştır. Yapılan araştırmaların çoğunda yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bunun nedeninin yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde çok fazla başlama düzeyi verisi toplanmaması, ara ara alınan deneme oturumlarıyla deneğin çok fazla sıkılmasına imkan vermemesi olabilir. Dolayısıyla bu modelin yapılacak olan ileriki araştırmalarda kullanılması önerilebilir.

Araştırmaların tümünde uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin birlikte alındığı bulgulanmıştır. Araştırmacının oturumları planladığı gibi uygulayıp uygulamadığını belirlemek ve değerlendirme esnasında yanlılığı ortadan kaldırmak adına

uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin alınması önemli görülmektedir. Yapılan çalışmalarda gerek kullanılan yöntemle ilişkin gerekse kazandırılmak istenen hedef davranışlara ilişkin sosyal geçerlik verilerinin toplanması yapılan o araştırmanın niteliğine de yansımaktadır. Bu yüzden araştırmalarda sosyal geçerlik verilerini toplamak için velilerden, ailelerden, lisans öğrencilerinden, akademisyenlerden, personelden, deneklerden ve öğretmenlerden hedef davranışa ve yöntemle ilişkin görüşler alındığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan yedi çalışmada sosyal geçerlik bulgularına rastlanırken diğer 12 çalışmada veri toplanmadığı görülmüştür. Vuran ve Sönmez (2008)'e göre geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış başarılı bir çalışmaya yönelik sosyal geçerlik verilerinin toplanması yapılan araştırmanın nitelikli olmasını sağlamaktadır. Bundan dolayı yapılacak olan çalışmalarda sosyal geçerlik verilerinin toplanması önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamına dâhil edilen 19 çalışma; denek özellikleri, ortam, yöntem, kazandırılmak istenen hedef davranışları, veri toplama teknikleri, modeli, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri bakımından analiz edilerek incelenmiştir. Özel gereksinimli bireylere serbest zaman becerilerinin kazandırılmasına ilişkin 2005-2016 yılları arasında sınırlı sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür. Özel gereksinimli bireylerin serbest zamanlarını kaliteli ve verimli bir şekilde geçirmelerini, normal gelişim gösteren akranlarıyla sosyalleşmelerini sağlamak için daha çok araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırma serbest zaman ve serbest zaman becerilerine yönelik 2005-2016 yılları arasında yapılmış 19 çalışmayla sınırlıdır. Dolayısıyla; 1) 2005 yılı öncesi yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenebilir, 2) kazandırılmak istenen hedef becerilerin öğretiminde farklı yöntemler kullanılabilir, 3) 2005-2016 yılları arasında yurt içi ve yurt dışında sınırlı araştırmaya rastlandığı için daha fazla çalışmanın yapılması önerilebilir, 4) 2005 yılı öncesi yurt içinde serbest zaman becerilerinin öğretimine ilişkin çalışmalar incelenebilir.

## Kaynakça

- Argan M. (Ed.) (2013) *Rekreasyon yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset Tesisleri,.
- Aytaç, Ö (2002). Boş zaman üzerine kuramsal yaklaşımlar, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 232-233.
- Aslan, Y & Eratay, E., (2009). Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2009, 10(2) 15-34.
- Aykut, Ç., Dayı, E., Emecen-Dağseven, D. & Karasu, N. (2014). Zihin engelli öğrencilere küçük grup öğretimi sırasında video ipucu kullanılarak zincirleme becerilerin kazandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(3), 1075-1087.
- Blum-Dimaya, A., Reeve, S.A., Reeve, K.F., & Hoch, H. (2010). Teaching children with autism to play a video game using activity schedules and game-embedded simultaneous video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 351-370.
- Bolat, Y. ve Tekin, M. (2017). Üstün yeteneklilerin eğitimi araştırmalarında eğilimler: Yöntem bilimsel bir analiz, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 27, pp. (609-629).
- Chan, J. M., Lambdin, L., Van Laarhoven, T. & Johnson, J. W. (2013). Teaching leisure skills to an adult with developmental disabilities using a video prompting intervention package. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 412-420.
- Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 36(2), 33-57. Retrieved from [http://muse.jhu.edu/journals/education\\_and\\_treatment\\_of\\_children/v036/36.2.carlile.html](http://muse.jhu.edu/journals/education_and_treatment_of_children/v036/36.2.carlile.html)
- Coşkun, İ., DüNDAR, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi(2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Chan, J. M., Lambdin, L., Graham, K., Fragale, C. & Davis T. (2014). A Picture-based activity schedule intervention to teach adults with mild intellectual disability to use an iPad during a leisure activity. *Journal of Behavioral Education*, 23, 247- 257.
- Cannella-Malone, H. I., Miller, O., Schaefer, J. M., Jimenez, E. D., Justin, E., & Sabielny, L. M. (2016). Using video prompting to teach leisure skills to students with significant disabilities. *Exceptional Children*, 82(4): 463–478
- Çelik, P., Sarı, M. M. & Yıldırım-Doğru, S. (2015). Türkiye’de ve Avrupa’da 2000-2013 yılları arasında özel gereksinimli çocuklarla ilgili yapılmış olan müzik eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 10-28.
- Çuhadar, S. (2008). *Resimli etkinlik çizelgeleri ile sunulan öğretim sürecinin otistik özellikler gösteren çocukların serbest zaman becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çankaya, Ö. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çay, E., & Özbey, F. (2016). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere gitarla ritim atma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *VII. Hisarlı Ahmet Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Kütahya, Türkiye.
- Eldeniz Çetin, M., & Çay, E. (2016). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bowling becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucunun etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 441-455.
- Güven, D., & Vuran, S. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin sosyal becerilerini geliştirilmesinde grup müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 29-51.
- Greenhalgh, T. (1997). How to read a paper: Papers that summarize other papers (systematic reviews and meta-analyses). *BMJ*, 315, 672-675.

- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Gökmen, C., Tekinarslan, E. & Tekinarslan, İ., Ç., (2015). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bilgisayarda eğitsel cd izleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 190-217.
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. & Dinç, Y. (2009), *Boş zaman ve rekreasyon yönetimi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hammond, D.L., Whatley, A.D., Ayres, K.M. & Gast, D.L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach "ipod" use to students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 525-538.
- Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 200-212.
- Kızır, M., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2016). İşitme yetersizliği olan bireylere sosyal beceri öğretimi: Bir gözden geçirme. *Current Research in Education*, 2(3), 149-164.
- Kagohara, D. M. (2011). Three student with developmental disabilities learn to operate an iPod to Access age-appropriate entertainment videos. *Journal of Behavioral Education*, 20, 33-43.
- Kagohara, D., Sigafos, J., Achmadi, D., van der Meer, L., O'Reilly, M. F. & Lancioni, G. E. (2011). Teaching students with developmental disabilities to operate an iPod Touch to listen to music. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2987-2992.
- Kurt, O. (2006) *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimlilikleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lustyk KB, Widman L, Paschane AA, & Olson, KC (2004). Physical activity and quality of life: Assessing the influence of activity frequency, intensity, volume, and motives. *Behavioral Medicine*, 30, 124-131.
- Mull RF, Bayless KG, Ross CM, & Jamieson LM. (1997). *Recreational sport management*. (3th Edition) USA: Human Kinetics.
- MEGEP, *Serbest zaman etkinlikleri* (2008). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mosston, M., & Ashworth, S., (2000). Çeviri : Eda Tüzemen. Düzenleme; Gıyasettin Demirhan, *Beden eğitimi öğretimi*, Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 217-274.
- Önder S. (2003). Selçuk Üniversitesi öğrencilerinin rekreasyonel eğilim ve taleplerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 17 (32), 31-38.
- Özbey, F. & Diken, I. H. (2010). Review of studies on job-vocational education and employment of individuals with mental disability. *Special Education Journal*, 11(2), 19-42.
- Seward, J., Schuster, J. W., Ault, M. J., Collins, B. C., & Hall, M. (2014). Comparing simultaneous prompting and constant time delay to teach leisure skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 381-395.
- Schleien, S., Meyer, L., Heyne, L. & Biel Brandt, B. (1995). *Lifelong leisure skills and lifestyles for persons with developmental disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stumbo, N. (1992). *Leisure education II: More activities and resources*. State College, PA: Venture.
- Sucuoğlu, B. (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S. & Winefield, A. (2009). Leisure activities and adolescent psychological well being. *Journal of Adolescence*, 3(03), 8-13.
- Torkildsen G. (2005). *Recreation and leisure management* (5th Edition). London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

- Toper-Korkmaz, Ö. (2012). Basmakalıp (Stereotipik) davranışların azaltılmasında yeni bir strateji: Tepkiyi yarıda kesme ve yönlendirme. *Özel Eğitim Dergisi*, 13(1).
- Vuran, S. & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 9(1), 55-65.
- Yücesoy-Özkan, Ş. & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11, 795-821.
- Yılmaz, A., Şentürk, U., & Demir E., (2015). Zihinsel engellilerde fiziksel aktiviteye yönelik uygulamaların içerik analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 312-327.
- Yücesoy-Özkan, Ş. & Gürsel, O., (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 29-45.
- Yılmaz, I., Birkan, B., Konukman, E., & Erkan, M. (2005). Using constant time delay procedure to teach aquatic play skills for children with autism. *Education and Training in Autism ve Developmental Disabilities*, 40(1), 171-182.
- Yanardağ, M., Birkan, B., Yılmaz, İ., Konukman, F., Agbuga, B., & Lieberman, L. (2011). The effects of least-to-most prompting procedure in teaching basic tennis skills to children with autism. *Kinesiology: International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 4 (1), 44-55.

## Extended Abstract

### Introduction

There are various definitions of the term 'leisure time' available in the literature. It is defined as the remaining time period after doing daily duties during which one can entertain and manage himself/herself without any pressure and feel happy. While individuals demonstrating normal development are able to plan how to spend their leisure time, individuals with special needs may need guidance or training in that. In this process, activities and skills designed by taking individual differences into consideration not only provide children with social, emotional and psychological benefits but also help them develop socially accepted behaviors and improve their interaction with others. In addition, a well-planned implementation of such activities and skills in group training is also significant since the aim is the integration of a student with special needs with his/her friends and the focus is on his/her abilities rather than disabilities. This study aimed to examine the studies on leisure time and leisure time skills of individuals with special needs which were conducted in Turkey and abroad between 2005 and 2016 in order to describe them based on different variables.

### Method

In this study, the available research aiming to provide leisure time skills to individuals with special needs was investigated through descriptive analysis. The research included in this study was selected considering some criteria: a) being published in international refereed journals on education and special education between 2005 and 2016, b) being conducted on individuals with special needs, c) being based on single subject research method, d) its focusing on leisure time skills. In order to reach the research available in the databases of Google Academic and Eric that lies within the scope of this study, articles published as full texts were scanned. The keywords used while scanning the literature were as follows- leisure time, leisure time skills, disabilities and leisure time, disabilities and leisure time skills, individuals with special needs and leisure time.

### Results and Discussion

It was observed that all of the studies under examination had looked at subjects with various disabilities which included intellectual disability, developmental disability, severe disability and autism spectrum disorder. According to the results, off all the subjects participated in these 19 studies (n=67), %11.94 (n=8) were between the ages of 7 and 9, %5.97 (n=4) were between the ages of 8 and 12, %5.97 (n=4) were between the ages of 9 and 12, %4.47 (n=3) were between the ages of 11 and 13, %4.47 (n=3) were between the ages of 12 and 14, %13.43 (n=9) were between the ages of 12 and 21, %5.97 (n=4) were between the ages of 14 and 17, %4.47 (n=3) were at the ages of 15 and 16, %4.47 (n=3) were between the ages of 15 and 19, %11.94 (n=8) were between the ages of 15 and 20, %4.47 (n=3) were between the ages of 16 and 23, %8.95 (n=6) were between the ages of 17 and 18, %4.47 (n=3) were between the ages of 19 and 22, %2.98 (n=2) were between the ages of 21 and 23, %4.47 (n=3) were between the ages of 33 and 51, and %1.49 (n=1) were at the age of 35. Moreover, the study revealed that simultaneous prompting, constant time delay prompting, video prompting, most-to-least prompting, video modelling, activity table and least-to-most prompting techniques were used to teach target



behaviors. Also, these studies were carried out in different contexts such as classrooms, schools, individual training rooms, swimming pools, private special education centers, sports halls, painting classrooms, bowling halls and study halls. In 100% of the studies (n=19), skills analysis recording technique was employed to collect data. Similarly, in 100% of the studies (n =19), data on both application reliability and inter-rater reliability were collected together. Furthermore, data on social validity were collected in 36.84% of the studies (n =7). Among the studies in which social validity data were collected, 10.52% (n =2) aimed at gathering data on mothers' views, whereas in 5.26% (n=1), data on both parents views were collected. Within the scope of these 19 studies, various applications which aimed at developing such skills as starting a CD player, photocopying, spangling, knitting brick and mortar, watching educational CDs on computer, orange peeling, stitch knitting, dog origami making, bowling, rhythm throwing on the guitar, playing water games, making a clay basket, playing video games, using an I-pod, acquiring basic tennis skills, painting, listening to music, taking photos, playing card games, playing dart, playing basketball, doing air rocket with paper and flying it, blowing bubbles with gum, playing dominoes, doing puzzles and taking selfies were run.

It was seen that the biggest group of subjects involved in these 19 studies was the mental disability group with 52.63%. It was respectively followed by the autism spectrum disorder group with 26.31%, the developmental disability group with 15.78%, and the severe disability group with 5.26%. Therefore, the least studied disability group was the severe disability one. The findings of the study show that all these studies were conducted in familiar contexts such as schools, classrooms, individual training rooms, painting classrooms, study halls, etc. Skills' functionality and active use in any environment once they are obtained seem to be very important. The fact that social validity data on not only methods used but also target behaviors were collected in these studies is also a reflection of their nature as research. Moreover, it was seen that parents, families, undergraduate students, academicians, personnel, subjects themselves and teachers were asked for their opinions on the target behaviors and the methods during data collection. The analyses of the research that lies within the scope of this study were performed based on the data on subject characteristics, environment, method, target behavior, data collection techniques, model, reliability and social validity. It was observed that a limited number of studies were conducted on the acquisition of leisure time skills by individuals with special needs between 2005 and 2016. More research is needed to ensure that these individuals spend their free time in a sterling and efficient manner, and socialize with their peers demonstrating normal development.



## Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması

### Development of an Analytical Rubric for Assessing Writing Skills

Safiye BİLİCAN DEMİR\*

Özen YILDIRIM\*\*

• Geliş Tarihi: 08.07.2019 • Kabul Tarihi: 01.09.2019 • Yayın Tarihi: 12.09.2019

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere analitik dereceli puanlama anahtarı (DPA) geliştirmek ve bu DPA'nın geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını sunmaktır. Araştırma verileri, Ankara ve Denizli'deki görev yapan 22 öğretmenin 10 öğrencinin yanıtlarını değerlendirmesiyle elde edilmiştir. Geliştirilen analitik DPA'nın geçerlik kanıtı için alan öğretmeni ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının her bir ölçüt ve tanımlamalara ilişkin görüşleri arasındaki uyum, basit uyum yüzdesi ile değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için Kendall's W katsayısı ve puanlayıcı içi tutarlılık için uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırma bulguları DPA'da yer alan ölçütler ve bunlara ilişkin tanımların uygunluğu ve yeterliği konusunda uzmanlar arasında görüş birliği olduğunu; aynı puanlayıcı ve farklı puanlayıcılar tarafından yapılan değerlendirmeler arasında yüksek düzeyde tutarlılık olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** yazılı anlatım becerisi, analitik dereceli puanlama anahtarı, puanlayıcılar arası uyum.

#### Atıf:

Bilican Demir, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,457-473. doi: 10.9779/pauefd.588565.

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme ABD, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9564-9029>, safiyebilican@gmail.com

\*\* Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme ABD, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2098-285X>, ozenyildirim@pau.edu.tr

**Abstract**

The aim of this study is to develop an analytical rubric to evaluate the writing skills of 5th graders and to provide evidence of validity and reliability of the developed rubrics. Data were obtained from 22 teachers in Ankara and Denizli provinces in Turkey. For the validity study, the fit between experts about each criteria and definitions was evaluated with the percentage of simple agreement. The Kendall's W coefficient was calculated for inter-rater reliability and the percent agreement for intra-rater consistency was calculated. The findings of the study indicate that there is a high level of agreement among the experts on the appropriateness and adequacy of the criteria and the definitions in the DPA; there is a high level of consistency between the evaluations made by the same rater and different raters. The findings of the research have been discussed and suggestions have been made within the framework of the relevant literature.

**Keywords:** writing skills, analytical rubric, inter-rater reliability.

**Cited:**

Bilican Demir, S. & Yıldırım, Ö. (2019). Development of an analytical rubric for assessing writing skills. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,457-473. doi: 10.9779/pauefd.588565.

## Giriş

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve dijital dünya, kişiler arası iletişimin yoğunlaşmasına neden olmuş ve buna bağlı olarak sözlü ya da yazılı anlatım yollarının kullanım sıklığı artış göstermiştir. Bu bağlamda hızlı değişim ve gelişime ayak uydurmak üzere anlatım becerileri daha iyi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir. Bu gereksinime uygun olarak ilk ve ortaokullardaki Türkçe derslerinin amaçlarından biri öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini, deneyimlerini doğru, etkili ve etkin bir biçimde anlatabilmelerini sağlamaktır (Şengül, 2011). Anlatım becerilerinden biri de yazılı anlatım becerisidir.

Yazma, düşünceleri ifade edebilme amacıyla gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünce üretebilme becerisidir (Akyol, 2006). Kişilerin yazma ile ilgili becerileri, dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle yakından ilişkilidir (Coşkun, 2007). Yazılı anlatım becerileri, bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağladığından, bireylerin akademik, iş ya da sosyal yaşantısındaki başarısında önemli bir yer tutar (Norman ve Spencer, 2005). İlgili araştırmalar, bireylerin farklı alanlardaki akademik başarılarının bireylerin yazma becerisiyle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Lan, Hung ve Hsu, 2011; Ungan, 2007). Yazma becerisi, doğasına uygun olarak birçok beceriyi içerecek biçimde ele alınmalıdır. Çünkü giriş gelişme ve sonuç gibi bölümleri içeren bir yazı oluşturma süreci çok yönlü ve karmaşık süreçleri içermektedir (Evans, 2001). Bu süreç, yazılan konunun içeriğini bilme, içeriği işlemeye yarayan süreç bilgisi, yazı türünü belirleyen plan, sözdizimsel formları ve noktalama işaretlerinin kullanımını kapsayan yazı üretme bilgisini uygulama (Hillocks, 1987) aşamalarından oluşur. Bunun yanında yazma, dil bilgisi, analiz, söz sanatlarını kullanma vb. çalışmaları da içerir (Zamel, 1982).

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirmek üzere yapılacak etkinliklerin amaca uygun bir biçimde yürütülmesinde ölçme-değerlendirme çalışmalarının önemi büyüktür. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini değerlendirmek birçok değişkenin göz önünde bulundurulması gereken karmaşık bir süreçtir. Yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının, hem yazılı anlatım ürününün içeriğini hem de yazma sürecinin işleyişini çeşitli boyutlarda ele alan ve öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini bu boyutlarda tek tek değerlendirmeye olanak sağlayan araçlarla yapılması önemli hale gelmektedir. Ancak araştırma bulguları öğretmenlerin, öğrenci ürünlerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygun ve nitelikli (geçerli-güvenilir) araçları geliştirme ve kullanma konusunda önemli eksiklerinin olduğunu göstermektedir (Epeçan ve Erzen, 2008; TED,2009). Bunun yanında öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde hangi ölçütlerin dikkate alınacağı da önemli bir konudur. Okurer'e (1967) göre, bir yazılı ürün hem teknik-form hem de içerik-düşünce tarafı ile birlikte bir değer ifade eder. Biçimsel unsurlara ait yanlış ile konunun ele alınmasına ilişkin yapılan yanlışları ayrı ayrı değerlendirmek gerekir. Göçer (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğrencilerin yazılı çalışmalarında aradığı temel özelliklerin plan, yazının düzgünlüğü, kâğıdın tertip-düzeni, yazım ve noktalama gibi biçime yönelik olduğunu; konuyu ele alma, düşüncede özgünlük, anlatım gücü, düşüncelerin akıcılığı, uygun anlatım biçimlerini seçme, paragraflar arası uygun geçişler yapma ve anlam bütünlüğü gibi içeriğe yönelik unsurlara fazla önem vermediklerini göstermiştir. Oysaki bir metnin uyumlu olabilmesi için kendini oluşturan çeşitli bölümlerin bir dilsel bütünlük sağlayacak

biçimde birbirine bağlanması (bağdaşlık) (Onursal, 2003), metnin, kavramların ve düşüncelerin yapılanması ve birbiriyle ilintisi yoluyla okurda bütünlük duygusu oluşturması (tutarlılık) (Hyland, 2002) gibi yazının metinsellik boyutunu ilgilendiren ölçütlerin de dikkate alınması önemlidir. Bu yanında, yazma amacın metne hangi türde, hangi işleve göre yansıtılacağı, okuyucunun zihninde amaçlanan izlemi oluşturmak için hangi anlatım yollarına başvurulacağı, art alan bilgisinin metne nasıl yansıtılacağı, duruma uygun olma şartlarının neler olduğu, metinlerarası ilişkilerin nasıl kurulacağı gibi daha teknik becerilerin de öğrencilere süreç içerisinde öğretilmesi gerekmektedir (Çeçen, 2011). Ancak araştırma bulguları, öğretmenlerin değerlendirme aşamasında standart ölçütlerden ziyade kendi oluşturdukları ölçütlerini kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Elma ve Bütün, 2015; Karakoç Öztürk, 2014).

Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki eksikleri/yanlışları tespit etmek ve bunların düzeltilmesine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Yazılı anlatım etkinliği sonrası öğretmenlerin geri bildirimde bulunmaları, öğrencilerin yaptıkları hataların tekrarlanma olasılığını azaltacak ve öğrencilerin başarılı oldukları yönleri görmesiyle anlatım becerilerinin daha da gelişmesini sağlayacaktır (Coşkun, 2007). Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere yazma fırsatı sağlamak, özellikle planlama ve gözden geçirme aşamaları olmak üzere yazma süreçlerine odaklanmak, başarılı yazmak için ölçütleri açıklamak gibi uygulamalar oldukça etkilidir (Karadağ ve Kayabaş, 2011). Ancak Wiener (2003), öğretmenlerin öğrencilerine birçok yazma ödevi verdiklerini ancak bu ödevlerin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi vermedikleri ve rehberlik edemediklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Ungan (2007) tarafından yapılan araştırma ülkemizde yazma çalışmalarının, öğretmenlerin zaman öldürmek için kullandıkları, öğrencilerin birinci ders yazdıkları metinleri ikinci ders okudukları, performansları hakkında dönüt almadıkları uygulamalar biçiminde olduğunu göstermiş ve okullarda, tamamen çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınavlar ile öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmediği vurgusu yapılmıştır. Ancak bu tür madde formatıyla yapılan bir ölçümede öğrencilerden, seçenekler içerisindeki doğru yanıtı bulmaları beklendiği için bu yolla öğrencilerin iyi bir yazılı metin üretip üretmediklerine ilişkin bir değerlendirme yapmak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü öğrenciler, başkaları tarafından oluşturulmuş tümceler ya da paragraflarla ilgili sorularla karşılaşmakta ve sahip oldukları bilgileri kullanarak bu soruları yanıtlamaktadır. Bu durumda öğrenciler bir tümce ya da paragraf üretmedikleri için kendi becerilerini sergilemek yerine ancak üretilmiş olan tümce ya da paragraflar temelinde noktalama, yazım, tutarlılık vb. alanlara ilişkin sahip oldukları bilgileri işe koşabilmektedirler (Ülper, 2009a). Bunun için yazılı anlatım uygulamalarında öğrencilere gerekli zaman tanınmalı, dönüt ve düzeltmelere gereken önem verilmeli, öğretmenlerimiz bilgilendirilmelidir.

Türkiye’de yazma becerilerini izlemeye ve ölçmeye yönelik belirgin bir yazma yaklaşımı olmadığından bu konuda yapılan uygulamalar ve bu uygulamaların ne kadar işe yaradığı konusundaki kaynaklar sınırlıdır (Karatay, 2013). Oysa başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma öğretiminin; planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi, bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlarla ilerlemesi gerekmektedir (Karatay, 2011). Flower ve Hayes (1981) yazma becerisinin bilişsel sürecini dört temel süreç içerisinde değerlendirmektedir. Araştırmacılara göre yazma süreci yazarın düzenlediği farklı düşünme süreçlerinin bir kümesidir, bu süreç hiyerarşik bir düzene sahiptir ve bir süreç diğer süreçleri kapsayabilir. Yazma süreci amaç odaklı bir süreçtir ve bu süreci yazar

yüksek düzey ve bunları destekleyen alt amaçlarına göre yönlendirir. Yazma becerisinin karmaşık yapısı dikkate alındığında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirirken nasıl bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı benimseneceği ve kullanılacak ölçme araçları önemli hale gelmektedir. Yazılı anlatım becerilerinin birden çok beceri içermesi ve bu becerinin değerlendirilmesi ile ilgili yukarıda yapılan tartışmalar dikkate alındığında, ilgili becerinin ölçülmesinde bireylerin performanslarıyla ilgili değerlendirme ölçütlerini ve ilgili ölçütlere ilişkin tanımlamaları belirgin bir biçimde içermesi bakımından dereceli puanlama anahtarlarını (DPA, rubrik) kullanmak nesnel ve ölçüt odaklı bir yaklaşım olacaktır. Bu araçları kullanarak yazılı bir metne ait hem biçimsel hem de konunun ele alınmasına ilişkin boyutlar ayrıntılı olarak değerlendirilebilir. Ülper (2009b) bilişsel süreç modeline göre, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında analitik türde DPA'larla öğrenci başarısını değerlendirmişler ve bu araçların öğrencilerin yazma becerileri hakkında daha kullanışlı bilgi sağladığını, sınıf uygulamalar için daha uygun olduğunu ve güvenilir olduğunu vurgulamışlardır.

DPA'lar öğrencilerin farklı alanlardaki performanslarının değerlendirilmesinde ölçülecek özelliğin boyutlarını gösteren bir çeşit puanlama ölçüsüdür ve değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama stratejisinden oluşmaktadır (Popham, 1997). DPA'lar, öğrenciden beklenen performansı ve değerlendirme sürecinde hangi davranışların önemli olduğunu açık ve belirgin hale getirmekte ve böylece değerlendirme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen için ortak bir algı oluşmaktadır (Arter ve McTighe, 2001). Her bir performans düzeyinde öğrenciden ne beklenildiğinin tanımlanması, DPA'nın değerlendirme aracı yanında bir öğretim aracı olarak da kullanılmasına da olanak sağlar (Moskal ve Leydens, 2000). DPA'da açık tanımlanan ölçütler sayesinde öğrenciler kendi çalışmalarını ile ilgili güçlü ve zayıf yanlarını görebilmekte öğretmenler ise hem velilere hem de öğrencilere bu konuda etkili geri bildirim verebilmektedir. Bu bağlamda DPA'lar sürece ve sonuca dayalı değerlendirmelerde kullanılabilen ölçme araçlarıdır. Süreç içerisinde öğrenciler öğrenme hedefini yerine getirirken nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini DPA'ları kullanarak belirleyebilir. Diğer taraftan süreçte öğretmenin öğrenciyi izlemesi için de bir rehberdir. Sonuca dayalı değerlendirmede öğrenci ve öğretmen, öğrenci ürünü belirlenen ölçütlere göre değerlendirmenin yanı sıra öğrencilerin, akranlarının çalışmalarını değerlendirmesine de imkân sunar. Bunlara ek olarak DPA'ların en önemli avantajlarından biri de öğrenci çalışmalarına ilişkin geçerli ve güvenilir değerlendirme yapmaya olanak sağlamasıdır (Mertler, 2001;Popham, 1997). Çünkü amaca uygun yapılandırılmış bir DPA kullanılarak yapılacak puanlama, ölçme işlemini değerlendirmeyi yapan kişiden ve puanlamanın yapıldığı zamandan bağımsız hale getirebilmektedir (Moskal ve Leydens, 2000). Bilindiği gibi ölçülmesi amaçlanan özellik dışında puanlayıcıdan kaynaklanan ve ölçme sonuçlarının doğruluğunu ve tekrarlanabilirliğini olumsuz etkileyebilen durumlar söz konusudur. Bu yüzden öğrenci performansının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanmak puanlayıcıdan kaynaklan ölçme hatalarını en aza indirecek ve yapılan ölçme işleminin güvenilirliği artacaktır (Dunbar, Brooks ve Miller, 2006). Yazma becerisinin çok yönlü karmaşık yapısı düşünüldüğünde DPA'ların öğretmenlerin yazma öğretimini yeniden düzenlemede işlerine en çok yarayacak puanlama anahtarları olduğu söylenebilir (Cristie, Enz ve Vukelich, 2003). Ancak araştırma bulguları öğretmenlerin öğrencilere ait yazılı metinleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarları kullanım sıklığının düşük olduğunu göstermektedir (Göçer, 2005; Karakoç Öztürk, 2014; 2016).

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesi kapsamında okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesinde dereceli puanlama anahtarının sıklıkla kullanıldığı (Bozkurt ve Arıca-Akkök, 2019; Tok ve Erdoğan, 2017; Yıldız, 2018) görülmüştür. Ayrıca alan yazın incelendiğinde ilgili araştırmalarda (Ağan Haykır, 2014; Aktaş ve Alıcı, 2018; Topuzkanamış, 2014) yazılı anlatım becerilerinin kompozisyon ya da hikâyeler üzerinden değerlendirildiği görülmektedir. Bu bakımdan yazılı anlatım becerilerini farklı zihinsel düzeylere ve farklı metin türlerine göre değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dereceli puanlama anahtarlarının alanyazında sözü edilen olumlu yönleri ve ilgili becerinin ölçülmesinde ortaya çıkan eksiklikler dikkate alınarak, ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek ve öğretmenin çalışmaları konusunda öğrencilere destekleyici geri bildirim vermesinde yardımcı olacak bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Araştırma verileri, seçkisiz olmayan örnekleme içerisinde yer alan uygun örnekleme ve ulaşılabilirlik dikkate alınarak Ankara ve Denizli ilinde bir devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden ve ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. İlgili sınıflardaki 27 öğrenciye uygulama yapılmış bu öğrenciler içerisinden rastgele örnekleme seçilen 10 öğrencinin yanıtları değerlendirilmiştir. Değerlendirilen yazılı anlatımların fazlalığı nedeniyle (iki metin, 9 soru ve her soru için altı ölçüt) öğrenci sayısı 10 ile sınırlı tutulmuştur. Öğrencilerin 9'u kız, 1'i erkek öğrencidir. Değerlendiriciler (puanlayıcılar), ilköğretim Türkçe öğretmenliği alanında lisans eğitimi almış öğretmenlerdir. Birinci metni 10 öğretmen, ikinci metni 12 öğretmen puanlamıştır. Öğretmenlerin 4'ü erkek 18'i kadındır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla iki metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri hikâye diğeri ise bilgi verici tarzda yazılmıştır. Metinlerin seçiminde, öğrencilerin gelişim, sınıf ve yaş düzeyi göz önünde tutulmuştur.

Seçilen iki metnin okunabilirlik düzeyleri ve eğitim düzeyine uygunluğu için farklı okunabilirlik formülleri incelenmiştir (Gobbledgook formülü, Gunning-Fog İndeks formülü, ARI formülü, Flesh reading Ease Score, Ateşman formülü, Çetinkaya ve Uzun formülü vb.). Araştırma dilinin Türkçe olması ve diğer formüllerin yabancı bir dil için geliştirilmesinden kaynaklı Flesch'in okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlayan Ateşman (1997) 'ın ve Çetinkaya (2010)'un geliştirdikleri hesaplamasından yararlanılarak metinlerin okunabilirlikleri incelenmiştir. Ateşman (1997)'nin hesaplamasına göre iki metinde orta güçlükte, Çetinkaya ve Uzun'un hesaplamasına göre de 5-7. sınıfta bağımsız okumaya uygun metinler olarak belirlenmiştir. Hesaplamalar sonucunda ilgili iki metnin zorluk düzeylerinin ve eğitim düzeyinin 5. sınıf düzeyine uygun olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkçe eğitimi alanında üç uzmandan ve iki Türkçe öğretmeninden ilgili metinlerin bilişsel gelişim, sınıf ve yaş düzeyi bakımından uygunluğu hakkında görüş alınmıştır.

Metinlerin ilgili sınıf düzeyine uygunluğu konusunda görüş alındıktan sonra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla açık uçlu ve uzun yanıtı olmak üzere bir metin için dört ve diğeri için beş soru geliştirilmiştir. Sorular, Uluslararası Okuma

Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS))’de kullanılan dört farklı aşamalı bilişsel düzey ve ilköğretim 5. Sınıf öğretim programı dikkate alınarak hazırlanmıştır (Mullis ve Martin, 2015; MEB,2019). PIRLS’ün uluslararası düzeyde okuma becerilerinin ölçülmesinde yaygın kullanılan geniş ölçekli uygulama olması ve uygulanan testlerin geçerliği ve güvenilirliğinin önceden test edilmesinden dolayı bu sınıflama dikkate alınmıştır. Bu sınıflama, basit zihinsel düşüncelerden karmaşık zihinsel düşüncelere doğru şöyle tanımlanmıştır (Mullis ve Martin, 2015):

1. Metinde açıkça anlatılan düşünceleri bulma (doğrudan çıkarım yapma)
2. Metinde açıkça anlatılmayan düşünceleri bulma (yorumlama)
3. Metinde geçen olayları kişisel bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme
4. Metnin içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme

Bunun yanında MEB 2019 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı da incelenmiş ve soruların öğretim programındaki yazma becerisi ile ilgili kazanımları yoklamasına önem verilmiştir. Bu amaçla, araştırmanın amacın uygun yedi kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar aşağıda verilmiştir:

1. Bilgilendirici metin yazar.
2. Yazma stratejilerini uygular.
3. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerde kullanır.
4. Yazdıklarını düzenler
5. Görüş ve düşüncelerini yazar.
6. Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır
7. Yazılanlara uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.

Soruların hazırlanmasından sonra, ilköğretim 5. sınıf düzeyi için zorluk, anlaşılabilirlik ve ölçülebilirlik bakımından soruların uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yukarıda belirtilen alan uzmanlarıyla birlikte üç ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır

### ***Yazma etkinliğinin uygulaması***

Metinlerin uzun ve soruların zorluk düzeylerinin farklı olmasından dolayı araştırmacılar tarafından uygulamanın iki güne yayılması tercih edilmiştir. Öğrencilerin metni okuma ve soruları yanıtlama sürecine daha fazla güdülenmeleri/odaklanmaları amacıyla uygulama, Türkçe dersinde, dersin öğretmeni tarafından yapılmıştır. Öğrencilere yazma etkinliği için bir ders saati süre verilmiştir.

### ***DPA'nın geliştirilmesi***

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere bir DPA hazırlanmıştır. DPA hazırlanırken Goodrich (2001) tarafından önerilen adımlar izlenmiştir. Bu adımlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.



a) Yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin belirlenmesi:

DPA'nın geliştirilmesi sırasında ilgili alanyazın taranmış ve öğrencinin yazılı anlatım becerisini hem biçimsel hem de içerik açısından değerlendirmeye olanak sağlayan Raimes (1983)'in ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere ilişkin kısa açıklamalar aşağıda verilmiştir:

1. İçerik: Sözcük, cümle, deyim vb.'nin konuyla ilişkili olması
2. Söylem Yönetimi: Konuşmayı zenginleştirecek bağlaç, deyim, açıklama bulunması
3. Anlaşılabilirlik: Sözcük ve düşünce tekrarları, anlatım bozuklukları olmaması
4. Yazım Kuralları: Yazım kurallara uyulması, sözcüklerin doğru yazılması ve ayrılması
5. Bağlama Uygun Dil Kullanma: Bağlamlara dayalı verilen göreve uygun dil kullanma
6. Dil bilgisi: Çekim ekleri, özne yüklem uyumu vs. yönden doğru olması

b) DPA türünün belirlenmesi:

DPA'lar bütünsel veya analitik türde olabilirler. Analitik DPA'lar, öğrenci performansı hakkında daha detaylı geri bildirim vermesi (Mertler, 2001) bakımından bütüncül DPA'lara göre daha sıklıkla tercih edilmektedir. Ayrıca analitik DPA'ların en önemli avantajlarından biri değerlendirme sürecinde hem puanlayıcı içi hem de puanlayıcılar arası güvenilirliği sağlama konusunda bütüncül DPA'lara göre daha iyi olmasıdır (Knoch, 2009). Bu bakımdan bu çalışmada analitik DPA tercih edilmiştir.

c) Davranış düzeylerine ilişkin tanımların yapılması:

Belirlenen her bir ölçüt yaş düzeyi de dikkate alınarak en az puandan (1-başlangıç düzeyinde), en fazla puana (4-tam olarak başarılı) doğru derecelendirilmiştir. 4 puan alan bir öğrenci ilgili ölçütte beklenen performansı tam olarak göstermiş; 1 puan alan ise gösterememiştir. Güvenilir bir puanlama için bu yaş grubunda dörtlü derecelendirme önerilmektedir (Haladyna, 1997). Ölçütler ve derecelendirme dikkate alınarak ayrıntılı tanımlamalar yapılmıştır.

d) Uzman görüşü alınması:

İlgili DPA, üç alan uzmanı, iki Türkçe öğretmeni ve üç ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiş ve uzmanlardan DPA'yı kapsam geçerliği (içerik, yapı ve ölçütler) bakımından "yeterli, kısmen ve yeterli değil" kategorilerinde incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda DPA tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir.

### ***Yazılı anlatım becerilerinin DPA'ya göre değerlendirilmesi***

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin puanlanmasında puanlayıcıdan kaynaklı karışabilecek kişisel yanlılık, ilk izlenim ve mantık hatasını (Popham, 2000) en aza indirmek için öğretmenlerin öğrencileri tanımamasına dikkat edilmiş, öğrenciler farklı isimlerle kodlanmıştır. Öğrenciye ait yanıtlar ve DPA araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere verilmiştir. Değerlendirme öncesi öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve puanlamada kullanacakları DPA tanıtılmıştır. Öğretmenlerin kodlamada bir sorun yaşamaması ve veri girişinde herhangi bir hata olmaması için, her iki metin için ölçütlerin ve öğrencilere ait tanıma kodlarının yer aldığı bir veri kodlama formu öğretmenlere verilmiştir.

## Verilerin Analizi ve Yorumlanması

İlgili uzmanların geliştirilen analitik DPA'da yer alan ölçütlerin ve ölçütlere ilişkin tanımların uygunluğu konusunda yaptıkları değerlendirmeler arasındaki uyum, uyuşum yüzdesi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles-Huberman güvenilirlik formülü ve Tavşancıl ve Aslan (2001) tarafından da önerilen aşağıdaki eşitlik kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma Sayısı} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Bu hesaplama sonucunda elde edilen uyuşum yüzdesinin %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman;1994, Tavşancıl ve Aslan, 2001).

DPA'dan elde edilen puanların güvenilirliğini test etmek için ayrıca puanlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Ölçütlere dayalı çoklu puanlamanın yapıldığı bu tür ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilirliklerin belirlenmesinde, puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının belirlenmesi önerilmektedir (Moskal ve Leydens, 2000). Her bir soru ve öğrencilerin testten aldıkları toplam puan için puanlayıcıların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki tutarlılık (inter-rater) Kendall's W analiziyle test edilmiştir. Kendal's W istatistiği parametrik olmayan bir tekniktir ve ikiden fazla puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı ortaya koymaktadır. Kendall's W katsayısı 0 ve 1 arasında değerler almaktadır. Hesaplanan değerler sıfıra yakın olması puanlayıcılar arasında tutarsızlığı, bire yakın olması ise puanlayıcılar arası tutarlılığı işaret etmektedir (Howell, 2002). Ancak puanlayıcılar arası uyuşumun en az 0.80 düzeyinde olması beklenir (Şencan, 2005).

Ayrıca aynı puanlayıcının iki farklı zamanda yaptığı puanlamalar arasında fark olup olmadığını (zamana karşı güvenilirlik) belirlemek üzere puanlayıcı içi (intra-rater) uzlaşma katsayısı hesaplanmıştır. Bu amaçla öğrenci yanıtları arasından tesadüfen seçilen bir öğrenciye ait yanıtlar, yine tesadüfen seçilen bir puanlayıcı tarafından üç hafta arayla tekrar kodlanmıştır. Bu hesaplama için de yukarıda belirtilen uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır.

## Bulgular

### Geçerlik Bulguları

Geliştirilen analitik DPA'nın geçerliğini değerlendirmek üzere uzman görüşüne dayalı kanıtlar toplanmıştır. Geçerliği sağlamak üzere DPA'ya hazırlanırken sistematik geliştirme adımları izlenmiş ve sürecin ilgili aşamalarında (metin seçimi, metine dayalı soruların yazılması, DPA'da yer alan ölçütler ve bunlara ilişkin tanımlar) uzmanlardan amaca ve kapsama uygunluk bakımından görüşler alınmıştır. DPA'da yer alan ölçütlerin uygunluğu ve ölçütlere ilişkin tanımlamaların yeterliği konusunda uzmanların görüşleri arasındaki uyum yüzdelerinin %87 ile %100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan bu uyum yüzdeleri, geliştirilen DPA'nın kapsam geçerliğine kanıt olarak değerlendirilmiştir.

### Güvenirlik Bulguları

DPA'da yer alan ölçütler dikkate alınarak her bir soru için puanlayıcılar arası uyumu gösteren Kendall's W katsayıları hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo1'de verilmiştir.

**Tablo1. Puanlayıcılar arası Kendall's W katsayısı**

Uyuşum Katsayısı	Sorular				
	1	2	3	4	5
1. metin Kendall's W	0.866	0.917	0.919	0.811	-
2. metin Kendall's W	0.805	0.677	0.762	0.794	0.723

Tablo 1 incelendiğinde, birinci metine ait dört sorunun DPA kullanılarak puanlanmasından elde edilen uzmanlar arası uyuşum katsayılarının yüksek olup 0.81 ile 0.92 arasında değiştiği görülmektedir. İkinci metindeki sorular için değerlendiriciler arası uyuşum katsayısı ikinci soru için orta düzeyde (0.68), geriye kalan dört soru için yüksek düzeyde (0.72-0.80) bulunmuştur. Ancak birinci metinde aynı bilişsel özelliği ölçen ikinci sorunun puanlanmasına ilişkin uyuşum katsayısının ikinci metindeki soruya göre daha yüksek olması bu tür soruların değerlendirilmesinde DPA'nın güvenilirliğine ilişkin destekleyici bilgi vermektedir.

Her iki metinde yer alan bilişsel özellikler dikkate alındığında DPA'nın "metinde açıkça anlatılan düşünceleri bulma (doğrudan çıkarım yapma)", "metinde açıkça anlatılmayan düşünceleri bulma (yorumlama)", "metinde geçen olayları kişisel bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirme" ve "metnin içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme" becerilerini ölçen soruların puanlanmasında güvenilir sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Değerlendiriciler tarafından öğrencilere verilen toplam puanlar arasındaki uyum katsayıları da hesaplanmış ve ilgili bulgular Tablo2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Toplam puanlar için hesaplanan puanlayıcılar arası Kendall's W katsayısı**

Uyuşum Katsayısı	Kensdal's W
1. metin	0.931
2. metin	0.706

Tablo 2 incelendiğinde, ikinci metin için hesaplanan puanlayıcılar arası uyuşum katsayısının (0.71) birinci metin için hesaplanan uyuşum katsayısından (0.93) daha düşük olduğu görülmektedir. Geliştirilen DPA'nın güvenilirliğine kanıt olarak ayrıca aynı puanlayıcının iki farklı zamanda yaptığı puanlamalar arasındaki tutarlılık incelenmiş ve ilgili puanlayıcının aynı öğrenciye ait yanıtları ilk ve son incelemesi arasındaki uyuşum yüzdesi 1. metin için %91 ve 2. metin için % 85 olarak hesaplanmıştır. Bu durum puanlamayı yapan öğretmenin kendi içinde de tutarlı olduğunun bir göstergesidir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla analitik bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş ve puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ortaya konulmuştur (Bakınız Ek1).

Geliştirilen DPA, öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerde yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere altı ölçüt içermektedir. Uzman görüşüne dayalı bulgular ilgili DPA'da yer alan ölçütlerin ve ölçütlere ilişkin açıklamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek üzere yeterli ve uygun olduğunu göstermiştir. Uzmanların görüşleri arasındaki tutarlılık ilgili DPA'nın kapsam geçerlik kanıtı olmuştur. Puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Kendall's W katsayısı yoluyla hesaplanmış ve elde edilen değerler iki farklı metin türü için ve

farklı bilişsel düzeyleri ölçen soruların puanlanmasında ilgili DPA'nın ölçütlerinde puanlayıcılar arası güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca metinler için hesaplanan aynı puanlayıcının farklı zamanlarda yaptığı puanlamalar arasındaki uyum düzeyi de yüksek çıkmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, analitik puanlama anahtarı kullanımının puanlayıcılar arasındaki uyumsuzlukları tamamen ortadan kaldırmada yeterli olmadığı; ancak puanlamalar arasında tutarlılığı arttırarak objektiflik düzeyini arttırdığı yorumu yapılabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017; Büyükkıdık ve Anıl, 2015; Knoch, 2009) analitik dereceli puanlama anahtarları kullanmanın puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği arttırdığını göstermektedir.

Ancak genel olarak 1. metin için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının 2. Metin'e göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Her ne kadar ölçütlere dayalı tanımlamaların uygunluğu uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirilse de ilgili ölçütlere öğrenciden beklenen performansın çerçevesi puanlamayı yapan öğretmenin konuyla ilgili bilgi düzeyine, konuyu algılayışına ve yorumlayışına göre değişmesi kaçınılmaz olacaktır. Bilindiği gibi puanlayıcı etkisi bu tutarsızlığın ortaya çıkmasında en önemli etkenlerden biridir (Cronbach, 1990). İlgili araştırma bulguları, puanlayıcı katılığı/ cömertliği veya halo etkisi gibi puanlayıcı etkisini ortadan kaldırma konusunda dereceli puanlama anahtarlarının yetersiz kaldığını göstermiştir (Güler ve Gelbal, 2011; İlhan, 2015). Puanlayıcı etkisi yanında bu durumun ortaya çıkmasında metin türlerindeki farklılık da önemli bir etken olabilir. Örneğin 1. metin'in didaktik ve bilgi verici türde bir metin olması, ilgili ölçütlerin öğretmenler tarafından daha nesnel anlaşılmasını sağlamış olabilir. 2. metin ise hikâyeye türünde yazılmış olması ve ilgili soruların öğrenci kestirimlerini-değerlendirmelerini gerektirdiği bir yapıda olması puanlayıcıların ölçüt tanımlarını farklı algılamasına neden olabilir. Bıkmaz Bilgen ve Doğan (2017) tarafından yapılan çalışmada da analitik puanlama anahtarlarının güvenilirliği incelenmiş ve puanlayıcı-ölçüt arasındaki etkileşimin puanlayıcılar arasındaki tutarsızlığa neden olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu konuda yapılan başka çalışmalarda da (Köse, Usta ve Yandı, 2016; Yüzüak, Yüzüak ve Kaptan, 2015) puanlayıcılardan kaynaklı tutarsızlıklar vurgulanarak puanlayıcıların bazen nesnel bazen yanlı olabileceği belirtilmiştir.

Bu araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. İlk olarak geliştirilen DPA, kompozisyon ve hikâyeye yazma gibi daha uzun metinlere dayalı yazılı anlatım türlerinde denenmediği için kullanıcıların DPA'yı bu tür yazılı anlatımlarda tekrar test ederek daha dikkatli kullanması önerilmektedir. Öte yandan özellikle 2. metin için ortaya çıkan puanlayıcılar arasındaki uyumsuzluğun nedenlerini (ölçüt-puanlayıcı etkileşimi) daha iyi değerlendirebilmek için uyum katsayılarına göre daha detaylı bilgi veren log linear analiz veya çok düzeyli Rasch modellerin kullanılması önerilebilir. Bu çalışmada ilgili DPA'nın güvenilirliği puanlayıcılar arası ve puanlayıcı içi uyum katsayıları yoluyla hesaplanmıştır. Ayrıca Genellenabilirlik Kuramı ve değişmezlik (invariance) çalışmalarıyla bu DPA'nın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin başka kanıtlar da elde edilebilir.

## Kaynakça

- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Ervan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aktaş, M ve Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610. DOI: 10.17860/mersinefd.424198.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arter, J. A.ve McTighe, J. (2000). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance* (Experts in Assessment Series). California: Corwin Press.
- Atesman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. ve Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78. DOI: 10.21031/epod.294847.
- Bozkurt, Ü. B.ve Arıca-Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan yetişkin konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.527649.
- Büyükkıdık, S ve Anıl, D. (2015). Performansa dayalı durum belirlemede güvenilirliğin genellenebilirlik kuramında farklı desenlerde incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 285-296. DOI: 10.15390/EB.2015.2454.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (Sayfa: 49-91). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Christie, J., Enz, B. ve Vukelich, C. (2003). *Teaching language and literacy*. (Second edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Cronbach, L.I. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper and Row.
- Çeçen, A. (2011). Yazma Eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Dunbar, N.E., Brooks, C. F ve Miller, K. T.( 2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115–28. DOI: /10.1007/s10755-006-9012-x
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2),104-131. DOI: 10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161315
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4),182-202.
- Evans, J. (2001). Introduction: Learning and teaching the complexities of writing. Evans, Janet (Ed.), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Flower, L. Ve Hayes, J.R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Goodrich, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21. İnternet'ten 24 Mayıs 2019'da [http://scholarsarchive.library.albany.edu/etap\\_fac\\_scholar/6](http://scholarsarchive.library.albany.edu/etap_fac_scholar/6) adresinden alınmıştır.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97. İnternet'ten 10 Mayıs 2019'da <https://dergipark.org.tr/download/article-file/188013> adresinden alınmıştır.
- Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Klasik test kuramı ve çok değişkenlik kaynaklı Rasch modeli üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 108-125. İnternet'ten 21 Mart 2019'da [http://www.aniyayincilik.com.tr/main/pdfler/38/7\\_guler\\_nese.pdf](http://www.aniyayincilik.com.tr/main/pdfler/38/7_guler_nese.pdf) adresinden alınmıştır.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hillocks, G. J. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44 (8), 71-82.
- Howell, D.C. (2002). *Statistical methods for psychology* (5th ed.). Pacific Grove CA: Duxbury.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. Doi: 10.1016/S0378-2166(02)00035-8
- İlhan, M. (2015). *Standart ve SOLO taksonomisine dayalı rubrikler ile puanlanan açık uçlu matematik sorularında puanlayıcı etkilerinin çok yüzeyli rasch modeli ile incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karadağ, R., ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 989-1010. İnternet'ten 15 Mayıs 2019'da [https://www.researchgate.net/profile/Ruhan\\_Karadag/publication/271022310\\_Using\\_Newspapers\\_to\\_Improving\\_Writing\\_Skills/links/563894fd08ac7f7eb1859a6b.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ruhan_Karadag/publication/271022310_Using_Newspapers_to_Improving_Writing_Skills/links/563894fd08ac7f7eb1859a6b.pdf) adresinden alınmıştır.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 170-194.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945. İnternet'ten 15 Mayıs 2019'da <https://dergipark.org.tr/download/article-file/291948> adresinden alınmıştır.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047. İnternet'ten 24 Mart 2019'da <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=2622> adresinden alınmıştır.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi* (s. 21-40). Ankara: Pegem.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(20), 275-304. DOI: 10.1177/0265532208101008
- Köse, İ. A., Usta, H. G. ve Yandı A. (2016). Sunum yapma becerilerinin çok yüzeyli rasch analizi ile değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1853-1864. İnternet'ten 12 Mart 2019'da <https://dergipark.org.tr/download/article-file/291940> adresinden alınmıştır.
- Lan, Y., Hung, C. ve Hsu, H. (2011). Effects of guided writing strategies on students' writing attitudes based on media richness theory. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 148-164. İnternet'ten 19 Mart 2019'da <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946620.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). İnternet'ten 12 Mart 2019'da <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden alınmıştır.
- Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). İnternet'ten 14 Nisan 2019'da <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> adresinden alınmıştır.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. (2. baskı). Thousand.
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10).
- Mullis, I. V. S. ve Martin, M. O. (Eds.). (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework (2nd ed.). İnternet'ten 21 Mart 2019'da <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html> adresinden alınmıştır.
- Norman, K. A. ve Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction, *Teacher education quarterly*, 32 (1), 25-40.
- Okurer, C. (1967). *Kompozisyon öğretimi bakımından İngiltere maarifi hakkında bir inceleme (Neticeler ve Bazı Teklifler)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Onursal, D. (2003). Türkçe metinlerde bağdasıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere (Yayına Hazırlayanlar), *Günümüz dilbilim çalışmaları* (Sayfa: 121-132). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Popham, W.J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Sencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M.(2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tavşancıl, E. & Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- TED (2009). Öğretmen yeterlikleri - özet rapor. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 14(1), 1003-1024.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin gelişimi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 461-472.
- Ülper, H. (2009a). *Yazma becerilerini ölçmede (notlandırmada) kullanılan farklı ölçme (notlandırma) yaklaşımlarının geçerlikleri üzerine kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında karşılaştırmalı bir inceleme*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (14-16 Mayıs, 2008), Ankara, Türkiye.
- Ülper, H. (2009b). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Wiener, H. S. (2003). *Any child can write*, New York: Oxford University Press.
- Yıldız, S. (2018). Akademik dinleme becerisi yeterliliği ölçęęi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1210-1230.
- Yüzüak, A. V., Yüzüak, B. ve Kaptan, F. (2015). Performans görevinin akran gruplar ve öğretmen yaklaşımları doğrultusunda çok-yüzeyle rasch ölçme modeli ile analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 1-11. DOI: doi.org/10.21031/epod.57425
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL QUARTERLY*, 16 (2), 195-209. DOI: doi.org/10.2307/3586792

## Extended Abstract

### Introduction

Writing skills are related to different life skills and have an important role in an individual's success. In order to develop this skills, the place of measurement and evaluation methods is important. Studies indicated that teachers have significant deficiencies in the development and the use of appropriate and qualified tools for measuring and evaluating student products. In writing-based assessments, teachers prefer to use criteria that evaluate the visual aspect of their writing rather than standard criteria. In addition, teachers give many writing assignments to their students, but they do not give enough information about how to write assignments and do not provide enough guidance for them. Also, teachers do not give sufficient feedback during the assessment of the writing skills. It is correct to use rubrics in the assessment of writing skills in order to include evaluation criteria related to individuals' performances and also definitions related to these criteria. Through clearly defined criteria in rubrics, students can see the strengths and weaknesses of their products, and teachers can give feedback to them and their families. In the literature, it was determined that there were rubrics for reading, listening and speaking skills within the scope of measuring language skills of students, but there was no Turkish study found to evaluate their written skills according to different cognitive levels and different text types. In the study, it is aimed to develop a rubric that will help the students at the 5th grade to evaluate their writing skills and to provide supportive feedback to the students.

### Methodology

The data were obtained from 22 Turkish teachers working in a public school in Ankara and Denizli and 10 students at the 5th grade level. Two texts were selected in order to measure the writing skills of the students. The opinions of three Turkish language experts and two Turkish teachers about the appropriateness of the texts for the students' cognitive development, grade and age level were obtained. The experts were asked whether the questions were appropriate in terms of difficulty, clarity and measurability. During the development process of rubric, the steps of determining criteria, type, definitions of behavior levels and obtaining expert opinions were followed respectively. The coefficients of agreement between the experts were calculated and the scale was found to be reliable for the criteria and definitions related to the rubric. In addition, in order to test the reliability of the scores obtained from the rubric, the correlation coefficient between the raters was calculated by Kendall's W statistic. The difference between the scores made by the same rater at two different times was examined in order to support the reliability of scale, in other words intra-rater agreement was calculated.

### Findings

Evidence based on expert opinion was collected to assess the validity of the rubric. During the the rubric development stage, a systematic path was followed. The experts stated that definitions related to the criteria was revealed to be adequate and the correlation coefficient between experts was high. When Kendall's W coefficients were analyzed for each question, the agreement between the raters was found to be high for the first and second texts, but the coefficient of agreement was lower for the second question in the second text. As another proof



of the reliability of the developed rubric, the consistency between the scores made by a rater at two different times was found to be high.

### **Discussions**

The developed rubric includes six criteria to measure writing skills of students at different cognitive levels. The findings based on expert opinions showed that the criteria and explanations related to the criteria of the relevant rubric were sufficient and appropriate to evaluate the students' writing skills. The level of consistency between the raters' scores and between scores made by the same rater at different times were found to be enough high. Based on these findings, it was found that analytical rubric was not sufficient to completely eliminate discrepancies between raters; however, it can be said that it increases the level of objectivity by increasing the consistency between the raters.

It is inevitable that the performance level expected from the student will change according to the knowledge level, perception and interpretation of the teachers. Rubrics have some shortcomings in eliminating the rater effects, such as rater rigidity / generosity and halo effects. Besides the rater effect, the difference in text types can be an important factor in the emergence of this situation. The fact that text 1 is a didactic and informative text may have contributed to a more objective understanding of the criteria by teachers.

## Ek1 Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Geliştirilmesi Gerekir (2)	Kabul Edilebilir (3)	Tam Olarak Başarılı (4)	Başarı Puanı
<b>İçerik</b>	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla ilişkili değildir ve birbirini desteklememektedir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların neredeyse tümü, hatalı ve iletisini aktarmada yetersizdir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla çok az ilişkili ve yeteri kadar destekleyici değildir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların çok azı, doğru ve iletisini aktarmada yeterlidir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla oldukça ilişkili ve birbirini yeterince destekleyicidir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların çoğu doğru ve iletisini aktarmada yeterlidir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla tam olarak ilişkili ve birbirini destekleyicidir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların tümü doğru ve iletişimi aktarmada yeterlidir.	
<b>Söylem Yönetimi</b>	Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmamaktadır..	Belirlenen bağlamların çok azında yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	
<b>Anlaşılabilirlik</b>	Yazının her bölümünde; sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bazı bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bir bölümünde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmamaktadır.	
<b>Bağlama Uygun Dil Kullanma</b>	Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyemiyor.	Belirlenen bağlamların çok azında verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	Belirlenen bağlamların çoğunda verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	Belirlenen bağlamların tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	
<b>Yazım Kuralları</b>	Yazım ve noktalama kurallarına, sözcük yazımlarına, hiç dikkat etmemiştir.	Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmamış, sözcük yazımlarına yeterince dikkat etmemiştir.	Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır.	Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır.	
<b>Dil Bilgisi</b>	Düzeyine uygun kurduğu tümceler neredeyse tümü, dil bilgisel yönden hatalıdır.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler çok azı dil bilgisel yönden doğrudur.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler çoğu dil bilgisel yönden doğrudur.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler tümü dil bilgisel yönden doğrudur.	