

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education

Student Satisfaction at Higher Education Institutions in Turkey: A Case of Faculty of Education /
Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Memnuniyeti: Eğitim Fakültesi Örneği
Şakir Çinkır, Sevgi Yıldız

An Example of STEM Education in Turkey and Distance Education for Sustainable STEM Learning /
Türkiye'de bir STEM Eğitimi Örneği ve Sürdürülebilir STEM Eğitimi için Uzaktan Eğitim
Gizem Tekin Poyraz, Evrim GençKumtepe

Practicing Gender Pedagogy: The Case of Egalia / Toplumsal Cinsiyet Pedagojisine Yönelik bir
Uygulama: Egalia Örneği
Tuba Acar Erdol

A Phenomenological Study on the School Concept of the Children Attending the Forest School / Orman
Okuluna Devam Eden Çocukların Okul Kavramına Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma
Deniz Kahrıman Pamuk, Berat Ahi

Nitel Araştırma Dersinin Lisansüstü Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarınca Bütüncül Olarak
Değerlendirilmesi / A Holistic Evaluation of Qualitative Research Course by Graduate Students and
Academic Staff
Yağmur Şahin, Selami Uysal, Lütfi Saraç, Kerim Gündoğdu

Evliliğin İlk Yıllarında Evlilik Yaşamı Deneyimi ve Evliliğe İlişkin Algılar: Sorunlar, Zorluklar ve İhtiyaçlar /
The Marriage Life Experiences and Perceptions on The Early Years of The Marriage: Problems,
Difficulties and Needs
Sare Terzi İlhan, Şerife Işık

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Politikalarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri / School
Managers' and Teachers' Opinions on Supervision Policies of the Ministry of National Education
Necdet Konan, Büşra Bozanlıoğlu, Remzi Burçin Çetin.

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

ESCI - Emerging Sources Citation Index

Google Akademik

Index Copernicus

SOBİAD – Sosyal Bilimler Atıf Dizini

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

TR DİZİN – ULAKBİM TR DİZİN

Yayın Tarihi: 31 Ekim 2019

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda dört kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is four times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Hanife Akar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

İşıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İşiner Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Zekiye Yahşi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Teknik Editörler / Technical Editors

Bilal Öncül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hilal Atlar, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Osman Çolaklıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- Ahmet Kaysılı, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ahmet Oğuz Akçay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Ali Çağatay Kılınç, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Ali Ünal, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Arzu Özen, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Arzu Tanrıverdi, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Ayça Kartal, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Aysun Çolak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Betül Yanık Özger, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Canan Koç, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Celal Teyyar Uğurlu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Cenk Keşan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Ceyhun Kavrayıcı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Cihan Yaşaroğlu, Bingöl Üniversitesi, Türkiye
Derya Genç Tosun, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Durmuş Ümmet, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Emel Özdemir Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ercan Öpengin, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Erdi Erdoğan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Eren Kesim, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Erhan Akın, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Erkan Tabancalı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Fadime Ulusoy, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Fuat Tanhan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Gamze Ülker Tümlü, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Gülay Bozkurt, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue (devam / contunied)

Hasan Hüseyin Şahan, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Işın Sever, Hakkari Üniversitesi, Türkiye
İdil Aksöz Efe, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
İsmail Gelen, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Kamil İşeri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Melike Yiğit Koyunkaya, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Melis Yeşilpınar Uyar, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Metin Demir, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Mithat Korumaz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Muhammet Özden, Kütahya Dumlupınar Üniveristesi, Türkiye
Munise Seçkin Kapucu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Osman Çekiç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesi, Türkiye
Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Özden Demir, Kars Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Özden Şahin İzmirli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Samet Okumuş, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Selda Polat Hüsrevşahi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Sezgin Vuran, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Şenay Ozan Leymun, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Şengül Saime Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Tangül Kabael, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Tuğrul Kar, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Türkay Nuri Tok, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Volkan Atasoy, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Yılmaz Soysal, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Zeynep Hamamcı, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

İçindekiler / Table of Contents (devam / continued)

Student Satisfaction at Higher Education Institutions in Turkey: A Case of Faculty of Education /
Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Memnuniyeti: Eğitim Fakültesi Örneği

Şakir Çınkır, Sevgi Yıldız..... 1328-1344

An Example of STEM Education in Turkey and Distance Education for Sustainable STEM Learning /
Türkiye’de bir STEM Eğitimi Örneği ve Sürdürülebilir STEM Eğitimi için Uzaktan Eğitim

Gizem Tekin Poyraz, Evrim GençKumtepe..... 1345-1364

Practicing Gender Pedagogy: The Case of Egalia / Toplumsal Cinsiyet Pedagojisine Yönelik bir
Uygulama: Egalia Örneği

Tuba Acar Erdol..... 1365-1385

A Phenomenological Study on the School Concept of the Children Attending the Forest School /
Orman Okuluna Devam Eden Çocukların Okul Kavramına Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma

Deniz Kahriman Pamuk, Berat Ahi..... 1386-1407

Nitel Araştırma Dersinin Lisansüstü Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarınca Bütüncül Olarak
Değerlendirilmesi / A Holistic Evaluation of Qualitative Research Course by Graduate Students and
Academic Staff

Yağmur Şahin, Selami Uysal, Lütfi Saraç, Kerim Gündoğdu..... 1408-1429

Evliliğin İlk Yıllarında Evlilik Yaşamı Deneyimi ve Evliliğe İlişkin Algılar: Sorunlar, Zorluklar ve
İhtiyaçlar / The Marriage Life Experiences and Perceptions on The Early Years of The Marriage:
Problems, Difficulties and Needs

Sare Terzi İlhan, Şerife Işık.....1430-1448

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Politikalarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri / School
Managers’ and Teachers’ Opinions on Supervision Policies of the Ministry of National Education

Necdet Konan, Büşra Bozanlıoğlu, Remzi Burçin Çetin.....1449-1474

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri / Pre-Service Teachers' Views on Cognitive Flexibility within the Scope of Teaching Practice

Hanife Esen Aygün, Çiğdem Şahin Taşkın..... 1475-1499

İl Maarif Müfettişlerinin Hissettikleri Yalnızlık Duygusu: Nedenleri ve Başa Çıkmada Kullandıkları Yollar / Loneliness of Supervisors: Its Causes and Their Coping Ways

Kemal Kayıkcı, Gülnar Özyıldırım..... 1500-1524

Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebirde Harflerin Kullanımı ve Cebirsel İşlemler ile İlgili Öğrenci Hatalarına Yönelik Farkındalıkları / Prospective Middle School Mathematics Teachers' Awareness of Students' Errors regarding the Use of Letters in Algebra and Algebraic Operations

Rabiya Amaç, Makbule Gözde Didiş Kabar..... 1525-1552

Gifted Students Designing Eco-Friendly STEM Projects / Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevre Dostu STEM Projeleri Tasarımı

Engin Karahan, Ayçin Ünal..... 1553-1570

Temel Eğitim Düzeyinde Çalışan Psikolojik Danışmanlar İçin Okullarda “Ölüm Eğitimi” / “Death Education” At School for Counselors Who Work in Elementary School

Zerrin Bölükbaşı Macit, Cem Tümülü..... 1571-1589

Eğitim Örgütlerindeki Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Deneyimleri / Glass Ceiling Experiences of Women Administrators in Educational Organizations

Filiz Tanrısevdi, Pınar Yengin Sarpkaya, Ruhi Sarpkaya..... 1590-1617

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler / Professional Development of Teachers: Obstacles and Suggestions

Ertuğ Can..... 1618-1650

Bir Matematik Öğretmeni Adayının Çemberde Kiriş ve Teğetin Özelliklerini Keşfederken Yararlandığı GeoGebra Tabanlı Yönlendirici Destekler / GeoGebra-based Scaffolding of a Prospective Mathematics Teacher's Learning While Exploring the Properties of Chord and Tangent in Circle

Candaş Uygan, Gülay Bozkurt.....1651-1680

Prospective Teachers' Activity Designing Skills in Accordance with Cognitive Constructivism Strategies / Öğretmen Adaylarının Bilişsel -Yapılandırıcı Stratejilere Göre Etkinlik Hazırlama Becerileri

Hülya Sönmez.....1681-1703

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin En Son Düzeyleri: Kendini Gerçekleştirme ve Kendini Aşmışlık / The Highest Levels of Maslow's Hierarchical Needs: Self-actualization and Self-transcendence

Mustafa Tekke.....1704-1712

Student Satisfaction at Higher Education Institutions in Turkey: A Case of Faculty of Education

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Memnuniyeti: Eğitim Fakültesi Örneği

Şakir Çinkır*
Sevgi Yıldız**

To cite this article/ Atıf için:

Çinkır, Ş., & Yıldız, S. (2019). Student satisfaction at higher education institutions in Turkey: A case of faculty of education. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1328-1344. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.1m

Abstract. This study aims to explore the satisfaction of students studying at university with the education and learning, examination and support services they receive. The study group of the research is comprised of 500 students in total studying in eight programs at five faculties of education in Turkey. Research data was collected using a data collection instrument developed by the researchers and focusing on the critical incidents based on student experiences. Data acquired from the students was subjected to content analysis through NVivo program. According to the research findings, student experiences in attitude, functionality and proficiency themes, respectively, were found to be critical in their satisfaction with education-learning, exams, and support services. Also, while experiences in socializing, communication and access themes enable students to feel satisfied with these services, experiences in management, safety, and payment themes were found to be the sources of dissatisfaction. According to these results, higher education institutions are recommended to do improvement and development activities by reviewing their policies based on the results derived from the satisfaction research.

Keywords: Students, critical incident technique, higher education, student satisfaction, faculty, faculty of education.

Öz. Bu çalışmada üniversiteye devam eden öğrencilerin aldıkları eğitim-öğretim, sınav süreçleri ve destek hizmetlerine yönelik memnuniyetlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de beş eğitim fakültesinin sekiz programında öğrenimlerine devam eden toplam 500 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin deneyimlerinden oluşan hikayelere dayalı olarak kritik olaylar üzerine odaklanılan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler NVivo programı aracılığıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim-öğretim, sınavlar ve destek hizmetlerde memnuniyet durumlarında sırasıyla tutum, işlevsellik ve yeterlik temalarında yer alan yaşantıların kritik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyalleşme, iletişim ve erişim temalarında yer alan yaşantılar öğrencilerin bu hizmetlerden memnuniyet duymalarını sağlarken; yönetim, güvenlik ve ödeme temalarında yer alan yaşantılar memnuniyetsizlik kaynakları olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre yükseköğretim kurumlarının memnuniyet araştırmalarından elde edilen sonuçlara göre politikalarını gözden geçirerek iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenciler, kritik olay tekniği, yükseköğretim, öğrenci memnuniyeti, fakülte, eğitim fakültesi.

Article Info

Received: 30.04.2019

Revised: 25.09.2019

Accepted: 01.10.2019

* Correspondence: Ankara University, Turkey, e-mail: cinikir@gmail.com ORCID:0000-0001-8057-938X

** Ankara University, Turkey, email: yldzsvg@gmail.com ORCID:0000-0003-1116-7896

Introduction

The principal objective of educational institutions is to offer high-quality education and learning service. Universities are institutions where students gain important experiences for the future, socialize and acquire many different types of knowledge during their initial youth years. In addition to the importance of universities for students, students that are considered one of the stakeholders in the education process (Yorke, 1999) constitute the input of the education process while they also represent one of the important output indicators in the evaluation of the education quality at universities being a major representative of the higher education. One of these outputs is the student satisfaction level based on their experiences at the university. Knowing student satisfaction level is an improvement tool that allows identifying the failing and deficient sides of higher education institutions and taking measures to eliminate such deficiencies.

The educational echelons expect students to acquire the intended knowledge and demonstrate the expected practices in real life. Differently than the other educational levels, universities are institutions that offer education-learning and social, cultural and sportive services altogether. Accordingly, universities are expected to develop in line with the student needs and demands and appeal to students. In this context, results that will allow the development of institutions is possible by research on university life that places students in the center. Research that places students in the center is those focusing on the quality of education and therefore must be taken into consideration by higher education management. As evaluation and feedback studies conducted by students may reflect on the education of students (Rawley, 2003) and will enable their personal development as well as their academic development (Çokluk & Yılmaz, 2007), and are an indication of the service quality (Zineldin, Akdağ Camgöz & Vasicheva, 2011), they are considered extremely important. According to Rawley, there are four main reasons for collecting feedback from students. These are providing controllable evidence for the quality improvement by student comments on classes, allowing students to evaluate their own learning process with positive and negative outputs and thus providing an incentive to improve their learning proficiency. Also, such feedback will also provide an opportunity for students to provide indicators allowing comparisons about the university reputation and express their academic experiences and satisfaction level. Across the world, educational institutions generally identify student opinions on all aspects of academic life through satisfaction surveys (Douglas, Douglas & Barnes, 2006). Erdoğan and Uşak (2005) emphasize that the quality of educational institutions has a significant impact on the quality of students. For all these reasons, universities are increasingly interested in student satisfaction practices (Şahin, 2009). Yılmaz, Filiz and Yaprak (2007) state that the service quality of educational institutions is determined by the level of education, socio-cultural activities and satisfaction levels of the students. According to this, it should be seen as a necessity for higher education administrations to carry out studies to determine student satisfaction.

Student Satisfaction at Higher Education

Universities would like to be always preferred by students and be at the top of the university rankings. Law and Cheung (2013) suggest that universities have to understand the students' needs and create appropriate education programs to attract successful students nationally and internationally. For universities focusing on the student market, student satisfaction surveys, for mitigating negative experiences regarding universities and results such as student admissions in

the long term, student attitude, financial stability, etc. can prove to be an important instrument (Douglas, McClelland & Davies, 2007). However, student satisfaction is seen to be a difficult concept to describe in higher education. Richardson (2015) describes student satisfaction as a complex concept due to the difficulty of evaluating the programs and the higher education institutions as a whole. Bandeviča and Līgotne (2014) report that there are two fundamental problems that make the concepts of quality and satisfaction that are intertwined with each other harder. The first is that the concept of quality in higher education is more specific and complex than other fields due to the different objectives of higher education, its members and the impossibility of comparison with other public institutions. The second is that looking at the concept from a different perspective due to the different needs of stakeholders (academia, administrative personnel, management, and students) and the intrinsic diversity of the higher education differentiates the content of the concept.

Another discussion on student satisfaction at higher education is about the student-customer context. Law and Cheung (2013) argue that universities must have a market-oriented approach to understand the objectives of students in different programs of the university. DeShields Jr, Kara and Kaynak (2005) also recommend in a similar way that university administrators apply customer-oriented principles without seeking profit due to the changing nature of the higher education market. On the contrary, Lawson, Leach, and Burrows, (2012) stress that seeing students as customers in higher education is a worrying trend. Lomas (2007) reports that seeing higher education students that are viewed by other public institutions as customers only as students depends on the academic discipline. With the current new trends in higher education, it seems that student-customer discussions will continue.

In spite of the existence of a general opinion that it is a complex concept, according to Elliot and Shin (2002), student satisfaction refers to a subjective assessment by a student of various outputs and experiences related to education. Harvey (2006) reports that the approach of identifying student satisfaction must be seen as a cycle of data collection, reporting and implementation that enables the management's making some improvements with direct student support. Appleton-Knapp and Krentler (2006) report that student satisfaction in higher education is affected by various factors. Students' demographic characteristics (sex, character, preferred learning styles and grand point average) and education experience, as well as the characteristics of the institution (academic structure and quality etc.), are some of the basic factors that affect student satisfaction. Measuring student satisfaction that is affected by these factors may be suggested to get harder.

The main purpose of student satisfaction is maximizing student experience and satisfaction and minimizing their dissatisfaction when they are at university as well as increasing the performance of the institutions. Improvements can be achieved this way. Therefore, improvement activities at universities are closely related to student satisfaction (Douglas, McClelland & Davies, 2007; O' Driscoll, 2012). Sarrico and Rosa (2014) also report that student satisfaction surveys may prove to be an informative mechanism for institutional strategic development and enable institutions to continuously improve their services and go beyond the current status and thereby encourage innovation. Duong (2015) describes student satisfaction as an important part of success in higher education market and finds it necessary to identify the quality of educational programs and learning. Waggoner and Goldman (2005) suggest that with the situation of satisfaction combined with high satisfaction rates, student development levels shall rise and the reputation of the institution shall increase. However, it is known that students consider elements such as employment and quality in the demand for higher education

institutions (Higher Education Council, 2017). In addition to the institutional gains, as Taylor and Machalo (2006) also draws attention to the fact that information acquired from satisfaction studies may help design strategies at institutional level to respond student expectations and the environment that has increasing demands. Kane, Williams and Ansfield (2008) report that satisfaction feedback data may help understand socio-economic, political and cultural effects on the student experiences and show how student priorities and concerns may change over time. Tayyar and Dilşeker (2012) also point out that if universities increase student satisfaction, they will have students who have more loyalty and recommend their university to others and that they can survive in the long term. In this context, satisfaction is a very important variable. The satisfaction of international students is an important criterion especially for the universities that are directed to the overseas market. For this reason, it is observed that studies towards the satisfaction of international students in different universities also increased (Arambewale, Hall, 2009; Selected, Kılıçlar & Sarı, 2012; Bianchi, 2013; Wilkins & Balakrishnan, 2013; Asera-Nuamah, 2017).

Considering all of the above information, criticism by students, who is an important stakeholder of the higher education process, on universities and faculties as well as their current program of study, must be taken into consideration. Feedback on education-learning activities and all types of support services by students who are an important stakeholder may be suggested to be important for universities and faculties to achieve their vision and mission. Benjamin and Hollings (1997) also argue that this important problem should be fully investigated. The present study aims to identify student satisfaction with services offered at their faculties based on their positive and negative experiences during the time they study at a Faculty of Education. In line with this overall objective, answers were sought for the question, “What are positive and negative experiences of teacher candidates regarding education-learning, exams and support services at their faculty?”

Method

Research Design

In this study, the Critical Incident Technique (CIT) and narrative research design were used that are a qualitative research method to collect “freestyle texts” on experiences students remember as positive and negative. In this study, a type of narrative research, personal stories, were used. In personal stories, a person's experiences in a specific time frame or regarding a specific incident are involved (Creswell, 2013). In this study, students' positive and negative experiences on education-learning, assessment and support services were acquired through stories.

Critical Incident Technique

CIT research is that which is conducted in natural environments and is the key instrument for a researcher to collect data by themselves. In CIT research that aims to reveal participant perceptions, data is collected by interviews, participant observations and/or open-ended qualitative questions in the form of words verbally or in writing and data analysis is performed based on induction principle (Creswell, 2012). With CIT, participants express particularly their satisfying and dissatisfying experiences on a specific service in the form of small stories they narrate. CIT is based on using these stories as data and classifying this data (Öztürk, 2000). CIT

is regarded by many researchers as an appealing method recently. However, in higher education, conventional surveys with pre-defined questions and student responses are conducted. On the contrary, CIT enables participants to describe their experiences freely and express their feelings openly without being restricted to certain areas (Douglas, McClelland & Davies, 2007).

Study Group

In this research, the faculty of education of five universities in Turkey was identified as the case study. 500 teacher candidates in total from eight different programs at the faculties of education participated in the study. Sex, department and year information of the teacher candidates that participated in the study are presented in Table 1.

Table 1.

Demographic Information on Teacher Candidates Participating in The Study

Variable	Number	
Sex	Female	322
	Male	178
Department	Computer and Teaching Technologies Teaching	36
	Guidance and Psychological Counseling	77
	Primary Education Teaching	165
	Social Sciences Teaching	38
	Pre-School Teaching	67
	Mentally Disabled Teaching	40
	Turkish Teaching	45
	Physical Education and Sports Teaching	32
Year	2	35
	3	234
	4	231

According to Table 1, the majority of the teacher candidates comprising the sample are seen to be female students. This is in parallel with the female-dominant structure of the faculties of education. However, considering the sufficiency of the experiences of the students on third and fourth-year levels at the faculties, their participation in the study was enabled more. First-year students, on the other hand, were not included in the research since they do not have enough experience at the faculty.

Data Collection Tool and Data Collection

In this study, a data collection tool was developed by the researchers. The first section of the data collection tool comprised of two sections is intended for acquiring demographic information on sex, department and year. The second section contains the participant narratives regarding the positive and negative memories they had with regard to education-learning, exam services and other support services, and questions for identifying their satisfaction level with the faculty. Research data was collected on a voluntary basis by directly reaching the students during the spring term of the 2014-2018 and providing necessary information.

Data Analysis

Following the completion of data collection, data was transferred to computer environment and raw data was edited/arranged by content analysis. Data was analyzed on NVivo program. Thereunder, data acquired by the data collection tool was transferred to the computer environment as was to arrange raw data. Later, data was thematized in line with the research objectives. This data that was interpreted descriptively are presented in italics with participant codes by direct quotation.

Validity and Reliability Study

The content validity of the data collection tool used in the research was referred to two subject-matter experts for their opinion and the form was prepared in final. To ensure the reliability in the study, the researchers identified the views revealed in the texts that were independently decoded and grouped them under themes developed by the researchers together. Creswell (2012) reports that colleague evaluations are an effective method to ensure the conclusiveness of qualitative research.

To ensure the reliability of the research, the agreement percentage among the experts, the views entered into NVivo program by the researchers for the use of Miles, Huberman and Saldaña's (2014) formula and possible themes that were determined were entered into an excel file. In the research, themes created by Johnston (1995) were taken as basis and themes were re-arranged by the researchers according to the concerned context. Later, two experts were asked to group the respective views under the themes. The consensus between the experts was found to be 87%. According to Miles and Huberman (2015), the consensus between the experts must be 70% or above to establish reliability. Also, according to Yıldırım and Şimşek (2013), validity and reliability require detailed descriptions, in other words, direct quotes. For this purpose, the findings were supported by direct quotes.

Results

Positive Experiences of Teacher Candidates about Education-Learning and Exam Services at the Faculty

Information that was acquired as a result of the analysis of the positive stories of the teacher candidates about the education-learning and exam services at the faculty are presented in Table 2. As seen from Table 2, stories of the teacher candidates about education-learning and exams are grouped under the themes of functionality, attitude, proficiency-quality, socializing and communication. One of the students that feel satisfied with the different methods and techniques, group studies and presentations by students in the functionality theme describes their view as follows; *“Presentation we make in the classes are both an experience and are taken into consideration during the assessment process (S14: F, GPC, 3).”* A student reports their view under the attitude theme as follows: *“all of my exams at which the professor had a smiling face and the assistants did not pretend to be professors went well (S21: M, PET. 3)”*, and thus stresses that they prefer academic members to be good-humored and congenial. In the proficiency theme, on the other hand, they stress the quality of the education they receive by saying, *“thanks to our professors who are subject-matter experts, we are able to answer the*

questions asked by the teachers easily during the internship (S334: F, MDT, 4).” In the communication theme, they express their satisfaction with the healthy communication in the education-learning and exam processes by saying, “It was a nice day when the students in the program were gathered in the conference hall to communicate their wishes and complaints to the dean and professors, because it shows that our views are valued (S12: F, GPC, 3).” In the socializing theme, a student stating that they get closer and spends enjoyable time with their friends particularly in group studies and exams expresses their view as follows: “We study till morning with friends on some days when we prepare for exams. We spend more time and get closer well (S221: F, MDT, 4).”

Table 2.

Themes for Positive Experiences of Teacher Candidates about Education-Learning and Exam Services at The Faculty of Education

Themes	Core Relevant Narrative Formed From Quotation
Functionality	<ul style="list-style-type: none"> - Making presentations increase our narration experience. - Different teaching methods and techniques attract our attention. - Double major implementation is very good. - It is very good to have two weeks for final exams. - Great ideas emerge in group studies.
Attitude	<ul style="list-style-type: none"> - Some professors provide material-moral support for us to do graduate study. - Some professors do not make an issue if we are late for the exam. - Some professors provide information on questions in exams we do not understand. - Some professors and research assistants behave positively at exams. - We feel more comfortable if there are research assistants from the department at the exams. - We are asked of our ideas and opinions in some classes.
Proficiency	<ul style="list-style-type: none"> - Teachers with whom we do our internship find us qualified. - Some professors in the department are very well-equipped. - Some professors in the department pay very much interest in us. - Most of our professors are subject-matter experts. - Most of our classes are conducted comprehensively. - Some professors come to the class very willingly.
Socializing	<ul style="list-style-type: none"> - The orientation program implemented at the beginning is very good. - We study with friends for some exams and get closer.
Communication	<ul style="list-style-type: none"> - Particularly, professors communicate with us more closely during the last days of school. - The dean and assistant deans listen to our complaints and demands.

S: Student, F: Female, M: Male

CTTT: Computer and Teaching Technologies Teaching, GPC: Guidance and Psychological Counseling, PET: Primary Education Teaching, SST: Social Sciences Teaching, PST: Pre-School Teaching, MDT: Mentally Disabled Teaching, TS: Turkish Teaching, PEST: Physical Education and Sports Teaching

Negative Experiences of Teacher Candidates about Education-Learning and Exam Services at the Faculty

Information that was acquired as a result of the analysis of the negative stories of the teacher candidates about the education-learning and exam services at the faculty are presented in Table 3.

When Table 3 is examined, one of the students that feel annoyed with the negative attitudes towards them express their annoyance as follows: *“In some classes, some students are discriminated positively. I feel very sour about qualifying people according to their political views and giving them higher grades (S209: F, MDT, 4).”* A student that argues that conventional practices in exams and classes are not effective expresses their view as follows: *“Having exams is very illogical because there should be an ongoing assessment during the process (S10: M, PET, 4).”* In the management dimension, one of the students who think that the education and learning and exam processes are disrupted particularly by acts of violence at the faculty and the campus expresses their annoyance as follows: *“Continuous acts of violence experienced in our faculty and campus. Last year, right before our eyes, everyone stood by and watched when a friend was taken out of the exam and lynched. It was terrible. (S206: F, MDT, 4).”* In the proficiency dimension, on the other hand, one of the students that feel annoyed with the conventional teaching methods and lack of proficiency of some professors expresses their views as follows: *“There are not many professors that use interesting methods and techniques in the teaching process (S12: F, GPC, 3)”*, while another one criticizes as follows: *“Some professors in the subject-matter classes are very incompetent. They definitely do not contribute to me in any way at all (S26: F, CTTT, 3).”*

Table 3.

Negative Experiences of Teacher Candidates about Education-Learning and Exam Services at The Faculty of Education

Themes	Examples of Basic Formatted Quotes
<i>Attitude</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Some professors are very inconsiderate and judgmental. - Some professors chide us as if we were children. - Some research assistants are very priggish during the exams. - Professors that teach using a conventional style snap at us when we recommend a style change. - Some teachers discriminate. - Professors teach biased and incomplete information on sensitive subjects during the classes.
<i>Functionality</i>	<ul style="list-style-type: none"> - In some classes, process assessments should be made instead of exams. - Some professors make students teach the class always. - Some professors preparing the exams do not know how to assess and evaluate. - There should be no attendance requirement. - In exams, cheating is overlooked.
<i>Management</i>	<ul style="list-style-type: none"> - We are scared of political incidents at our faculty. - Collective groups and racist activities are terrible. - The mid-term week is very short. - There should be no grade limitations. - There should be no attendance requirement.
<i>Proficiency</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interesting methods and techniques are rarely used. - Some professors constantly talk about politics during the class. - Memorizing is enough for some exams. - We only acquire theoretical knowledge on teaching. - Classroom capacity is not sufficient.

Positive Experiences of Teacher Candidates about Support Services at the Faculty

Information that was acquired as a result of the analysis of the positive stories of the teacher candidates about the support services at the faculty are presented in Table 4. When Table 4 is examined, the students are seen to express less number of positive views about the support services. A student that feels satisfied with the positive attitude of the support services toward them and their meeting students' needs expresses their view as follows: *"The personnel at the student affairs office treated me quite cordially even if I didn't have my student i.d. with me and gave my student certificate by looking at my photo in my student page (S53: M, CTTT, 3)."* In the functionality dimension for the support services, one student stresses the functionality of the signboards as follows: *"Posting signboards on the walls directing to the classes has reduced the time and energy spent looking for the classrooms (S102: F, PST, 3)."* The student view, *"Giving the opportunity to participate in educational seminars, symposia and congresses is the most positive side of our university (S411: F, SST, 4)"* is an example of the student views expressing satisfaction with the access to the social activities, festivals and unit services. Lastly, few students expressed their view in the proficiency dimension that student affairs and cleaning services were sufficient.

Table 4.

Positive Experiences of Teacher Candidates about Support Services at The Faculty of Education

Themes	Examples of Basic Formatted Quotes
<i>Attitude</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Those in the student affairs office are sometimes helpful. - They can issue a student certificate quickly in emergencies. - Sometimes they can demonstrate an attending behavior.
<i>Functionality</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Having elevators. - WI-FI and the computers at the library help us greatly. - Signboards directing to the classroom make it easier for us to find the classrooms.
<i>Access</i>	<ul style="list-style-type: none"> - We can participate in summer camps, trips, etc. activities for a small fee. - The festival at the faculty (pen festival) is great. - The societies at the faculty are very active.
<i>Proficiency</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Classroom cleanliness is sufficient. - The student affairs office can do what is required. - We can benefit from the services of Special education and GPC units. - We can participate in activities such as educational seminars, symposia, and congresses.

Negative Experiences of Teacher Candidates about Support Services at the Faculty

Information that was acquired as a result of the analysis of the negative stories of the teacher candidates about the support services at the faculty are presented in Table 5.

Table 5.

Negative Experiences of Teacher Candidates about Support Services at The Faculty

Themes	Examples of Basic Formatted Quotes
<i>Attitude</i>	<ul style="list-style-type: none"> - The student affairs employees are grim-faced. - The student affairs employees treat us like dirt. - We are chided at the student affairs office. - Those who are not of the mainstream opinion are treated inferiorly at the school. - The management does not regard our views that do not match their view of the world. - We cannot access the student affairs services for fear of being snapped at. - The student affairs office gives superficial answers.
<i>Functionality</i>	<ul style="list-style-type: none"> - The internet connection at the school is weak. - The library is small. - There is a hall, but it is not used.
<i>Proficiency</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Activities that will help our personal development are not adequate. - Social activity areas on the campus are inadequate. - The cafeteria food is filthy and bad. - The cafeteria food has no meat in it. - The student affairs personnel are not knowledgeable. - Bathroom cleaning is inadequate. - Classroom cleaning is inadequate. - The classrooms are small. - GPC services are inadequate.
<i>Safety</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Campus security is inadequate. - Terrorism supporters are not interfered with at the school. - Terrorism propaganda is overlooked at the school. - Some students eat for free at the cafeteria. - Clashes are not interfered with at the school. - Some groups show violence at the school. - Some groups at the school intimidate those who do not share their views. - Our lives are not safe. - Our families worry about our safety very much.
<i>Payment</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cafeteria prices are too high. - Meal prices are too high compared to other universities.
<i>Access</i>	<ul style="list-style-type: none"> - There are no spring festivals. - We are not informed about department meetings. - We cannot participate in trips.

When Table 5 is examined, teacher candidates are seen to have many negative stories about support services. Particularly, one of the students that feels annoyed with the student affairs offices' failure to help them, chiding students, as well as their negative attitude, express their view as follows: *"We cannot access the student affairs services for fear of receiving a negative response to our questions (S12: F, GPC, 3)."* In the functionality theme, a student expresses their annoyance as follows: *"We have a hall (drama), but no none knows when to use it (S1: M, PET, 3)."* In the proficiency dimension, a student criticizes the inadequacy of the support services in the support services dimension as follows: *"The student affairs personnel have no clue about what they do and each other (S1 : M, PET, 3)."* One of the students that argue that

there is a security gap at the campus summarizes the status as follows: “*There is no security at the campus (S26: F, CTTT, 3).*” In the payment dimension, the students feel annoyed with the high prices at the cafeteria. In the access dimension, a student expresses their annoyance particularly about the socio-cultural activities at the school as follows: “*Few spaces are reserved for school trips (S28: F, CTTT, 3).*”

When tables examined (Tables 2, 3, 4 and 5), the attitude, functionality and proficiency themes are seen to be present in all of the education-learning and exams and support services dimensions. On the other hand, socializing, access and communication themes are present in the satisfaction while the management, safety, and payment themes are present in student dissatisfaction. The model created for student satisfaction in higher education based on these data is provided in Figure 1.

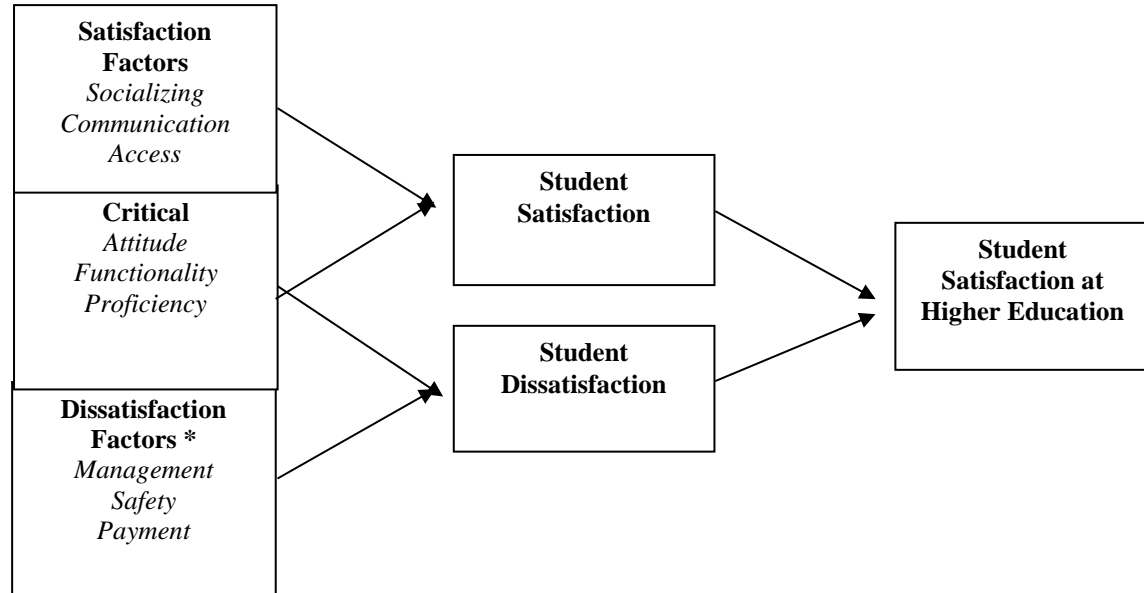


Figure 1. Model for Student Satisfaction in Higher Education Based on Student Experiences[†]

As seen in Figure 1, according to the model explaining the student satisfaction with education-learning and exams and support services in higher education based on their own experiences, experiences under the *attitude, functionality and proficiency* themes are critical for student satisfaction. Experiences under these themes derive student satisfaction and cause their dissatisfaction. Also, experiences under the *socializing, communication and proficiency* themes are influential on student satisfaction while experiences under the *management, safety and payment* themes are influential on student dissatisfaction. According to the model, experiences under the attitude, functionality, proficiency, socializing, communication, access, management, safety and payment themes are consequently influential on student satisfaction.

[†] It is not included in this part of the model since the frequency of access is low.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

This research was conducted to identify student satisfaction with services offered at their faculties based on their positive and negative experiences during the time they study at the faculty of education. According to the research findings, the students of the Faculty of Education reported their views in the attitude, functionality and proficiency themes, respectively, with regard to education-learning and exams and support services. Also, according to the research findings, while positive experiences under the socializing, communication and access themes increase student satisfaction with the education-learning and exams and support services, negative experiences under the management, safety and payment themes lead to student dissatisfaction.

According to the views of the students of the Faculty of Education, experiences under the *attitude, functionality and proficiency* themes, respectively, are found to be critical for ensuring student satisfaction in higher education. These experiences are shared matters that may both derive student satisfaction and cause student dissatisfaction. In addition to these themes, experiences under the *socializing, communication and management* themes are found to be satisfaction factors in education-learning and exams. Accordingly, students may be suggested to pay importance to attitudes towards them in the context of satisfaction. Students wish to be paid attention by the academic personnel and feel satisfied with cordial, warm and positive behaviors. Teacher candidates are seen to be satisfied with the material-moral support and want a positive atmosphere particularly during the exams. Similarly, in the research conducted by Zineldin, Akdağ Camgöz and Vasicheva (2011) and Yıldız and Gizir (2018), *relationships and communication* in the universities in Turkey proved to be the most important factor for the student satisfaction. Douglas, McClelland, and Davies (2007) identified that the communication atmosphere in the faculty was critical for satisfaction. Oluseye, Tairat and Emmanuel (2014) also found in the study they conducted in Nigeria that strong relationships increased student satisfaction at universities. The findings of the research conducted by Çınkır and Yıldız (2018) with graduate students also suggest that these students have similar expectations, too. Accordingly, professors may be suggested to adopt positive communication toward students on every stage of higher education.

On the other hand, students draw attention to functionality and quality in terms of academic aspects, they object to conventional methods especially in classes and find different teaching methods and techniques, group studies and classes in which students actively participate functional. Students feel annoyed with exams based on memorization, classes conducted by students only and professors' doing politics. Students enjoy doing classes with well-equipped professors and think that their qualities increase with such classes. Similarly, the studies conducted by Douglas, Douglas and Barnes (2006) in England; by Duong (2015) in Vietnam; by Guo, Teng, Guo and Sun (2014) in China; by Yusoff, McLeay and Woodruffe-Burton (2014) in Malasia; and by Wilkins and Balakrishnan (2011) in the United Arab Emirates have established that the quality of the academics and the academic processes have an effect on the university student satisfaction. Douglas, McClelland and Davies (2007) and Machado, Brites, Magalhães and José Sá (2011) point out that satisfaction with academic aspects is a fundamental determinant of student satisfaction. Also, Joseph and Joseph (1997) report that suitable learning environments equipped with information and communication technology will increase the academic satisfaction of students. Accordingly, improving the quality of the learning environments of students may also be suggested to have an effect on their academic satisfaction.

Indeed, the research (Coles, 2002; Yusoff, McLeay & Woodruffe-Burton, 2014; Wilkins & Balakrishnan, 2011; Zineldin, Akdağ Camgöz & Vasicheva, 2011) shows that learning environments affect student satisfaction. It can be said that the functionality of academic processes critical to student satisfaction and the quality of academics and learning environments should be taken into consideration by the university administration. Considering the opinions and suggestions received from the students, these processes can be made more qualified.

One of the most important reasons for negativity as expressed by students with regard to classes and exams are experiences concerning faculty management. Feeling annoyed with practices such as shortness of exam weeks, passing grade, attendance requirement, students are concerned about political incidents and clashes that they think are caused by the security gap within the faculty. Also, students pay importance to their demands regarding education-learning process being paid attention by the management and the relationships with the management. Other researchers (Elliot & Healy, 2001; Elliot & Shin, 2002; Douglas Douglas & Barnes, 2006; Şahin, 2009) have also found results similar to the effect of the relationships with the faculty management on student satisfaction. According to this, the management's taking the demands of the students about the academic processes seriously can increase their satisfaction by making them feel important.

In addition to the critical themes in the support services, experiences expressed by the students of the Faculty of Education in the *access, safety and payment* themes are found to have an impact on their satisfaction and dissatisfaction. Particularly, situations caused by attitude and communication such as the way the student affairs are not helpful, are grim-faced, and chide and snap at the students are noted as problems students feel annoyed with most. Also, the students feel annoyed with the administrative personnel that is not sufficiently knowledgeable and do not help the students with the solution to their problems. The research findings of Barutçu Yıldırım, Yerin Güneri and Çapa Aydın (2015) suggest that support services provided by the administrative personnel are the areas with which the students feel satisfied least. Douglas, McClelland and Davies (2007) and Zineldin, Akdağ Camgöz and Vasicheva (2011) also draw attention to the fact that solving the student problems is critical for their satisfaction. In general, it can be said that support services have an effect on students' satisfaction and that increasing the quality of these services will support the increase in students' satisfaction.

In the support services, students especially demand that the school library be improved quantitatively and qualitatively and that the functionality of services such as the Internet and computer be improved. In other words, students expect that services supporting education-learning be improved in terms of capacity and quality and modernized technologically. Similar results regarding the quality and technological infrastructure of the supporting learning environments have also been revealed in the findings of Machado, Brites, Magalhães and José Sá (2011), Wilkins and Balakrishnan (2013) and Yusoff, McLeay and Woodruffe-Burton'un (2014). Also, increasing the number of educational services supporting education-learning and social, cultural and sportive activities is another factor that increases student satisfaction. Joseph and Joseph (1997) argue that increasing in-campus social facility opportunities will increase student satisfaction.

Another important experience causing student dissatisfaction with support services is related to safety. Situations experienced at school and the campus, particularly politics-related threats, acts of violence, fights, clashes etc. cause student reaction. The high number of student views arguing that security is inadequate draws attention to a security gap at the faculty and campus as one of the striking findings of the study. Despite the security problem revealed by this research,

it is remarkable that no research is found in the national literature revealing the existence of a security problem at university campuses. Adeyemi (2009) found that student incidents that endangered the campus security in Nigeria were caused by the failure of the university managements to meet student demands, and reported as a conclusion that the educational programs deteriorated and that deaths occurred. Karimi (2008) reports that a student demonstration, which is a security problem, is a traditional opportunity for students to have their voices heard by the management. Accordingly, university managements are recommended to use the way of dialogs toward demands and complaints received from all students without discriminating and take necessary measures in cooperation with students. Another reason for the dissatisfaction in the research is that students criticize the inadequacy and expensiveness of the cafeteria and canteen services. Similar findings are also observed in Barutçu Yıldırım, Yerin Güneri and Çapa Aydın (2015). On the contrary, Douglas, Douglas and Barnes (2006) found that catering services were not effective on student satisfaction.

In conclusion, students feel satisfied with academic services and support services provided in line with their intended purpose, and cordial, warm and good-humored behaviors toward them. However, activities and services that do not fit their intended purpose and are dysfunctional, and the way students are disregarded are found to be the most important causes of dissatisfaction among students. In this research, the best functioning and the most failing aspects of the services provided at the faculty have been identified by the overall evaluation of the services by the teacher candidates. While the criticism about the support services provided by the faculty is closely concerning the faculty and university management as well as the administrative personnel, particularly the criticism about the education-learning and assessment process has revealed results that also involve professors. Also, the safety problem [*student protests over broader political issues*] experienced at the faculty and campus, as a finding not found in the national literature, appears to be the most remarkable result of the research. In this context, university managements are recommended to implement such policies and practices that take student satisfaction as basis for them to offer high-quality education and learning service to all students.

In future studies, more comprehensive results can be obtained for student satisfaction in higher education in studies to be carried out on large samples with the participation of undergraduate students from different faculties and universities. In addition to this research, which is used in critical events technique, researchers can perform satisfaction studies using different methods and techniques. In this study, satisfaction results can be examined according to demographic variables. Moreover, it can be carried out with graduate students towards the satisfaction of students in higher education. The co-operation of all stakeholders may reveal the big picture of the satisfaction process in higher education.

References

- Adeyemi, T. O. (2009). Causes, consequences and control of students' crises in public and private universities in Nigeria. *Educational Research and Review*, 4(4), 156-163.
- Alves, H., & Raposo, M. (2009). The measurement of the construct satisfaction in higher education. *The Services Industries Journal*, 29(2), 203-218.
- Appleton Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: the importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264.
- Arambewela, R., & Hall, J. (2009). An empirical model of international student satisfaction. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555-569.
- Asera-Nuamah, P. (2017). International students' satisfaction assessing the determinants of satisfaction. *Higher Education for the Future*, 4(1), 44-59.
- Bandeviča, L., & Ligošne, A. (2014). Higher education study programme quality assessment. *Regional Formation and Development Studies*, 7(2), 6-18.
- Barutcu Yildirim, F., Yerin Guneri, O., & Capa Aydın, Y. (2015). University students' satisfaction level and related variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 521-533.
- Bianchi, C. (2013). Satisfiers and dissatisfiers for international students of higher education: an exploratory study in Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(4), 396-409.
- Coles, C. (2002). Variability of student ratings of accounting teaching: Evidence from a Scottish business school. *International Journal of Management Education*, 2(2), 30-39.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five*. Thousand Oaks, CL: Sage.
- Cinkir, S. & Yildiz, S. (2018). The study of Bologna evaluation: Analysis of attainments of qualifications in educational administration graduate programme. *Journal of Higher Education*, 8(1), 55-67.
- Cokluk, O., & Yilmaz, K. (2007). Analysis of University students' views about the quality of faculty life using various variables. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 179-204.
- Deshields, Jr. O, Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19, 128-139.
- Douglas, J. Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267.
- Douglas, J. McClelland, R., & Davies, J. (2007). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 19-35.
- Duong, M. Q. (2015). University experiences and satisfaction of Vietnamese university students. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 90-99.
- Elliot, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing students' satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-12.
- Elliot, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Erdogan, M., & Usak, M. (2005). The development of prospective science teachers' satisfaction scale. *Gazi University Journal of Gazi Faculty of Education*, 25 (2), 35-54.
- Guo, S., Teng, F., Guo, J., & Sun, Y. (2014). The construction of college student's satisfaction model based on structural equation model. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 6(6), 164-169.
- Harvey, L. (2006). Impact of quality assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, 12(1), 287-90.
- Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: Satisfiers and dissatisfiers. *International Journal of Service Industry Management*, 6(5), 53-71.

- Kane, D., Williams, J., & Cappuccini-Ansfield, G. (2008). Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective. *Quality in Higher Education*, 14(2), 135-155.
- Karimi, F. (2008). Student satisfaction and empowerment through complaining in institutions of higher learning. Doctoral Dissertations. 160. <http://repository.usfca.edu/diss/160>.
- Law, K. K., & Cheung, R. (2013). Mearsuring student satisfaction in distance education in Hong Kong. *Business and Information*. 7-9, 443-470.
- Lawson, A. Leach, M., & Burrows, S. (2012). The implications for learners, teachers and institutions of using student satisfaction as a measure of success: A review of the literature. *Education Journal*, 138, 7-11.
- Lomas, L. (2007) Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31-44.
- Machado, M. L. Brites, R. Magalhães, A. & José Sá, M. (2011). Satisfaction with higher education: Critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415-432.
- Miles, M. B, Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (Third Edition)*. Thousand Oaks, CL: Sage.
- O'Driscoll, F. (2012). What matters most: An exploratory multivariate study of satisfaction among first year hotel/hospitality management students. *Quality Assurance in Education*, 20(3), 1-21.
- Oluseye, O. O. Tairat, B. T., & Emmanuel, J. O. (2014). Customer relationship management approach and student satisfaction in higher education marketing. *Journal of Competitiveness*, 6(3), 49-62.
- Ozturk, S. A. (2000). A new approach to measuring service quality: Critical events technique. *Anatolia: Journal of Tourism Research*, 11, 57-68.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142-9.
- Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2014) Student satisfaction with Portuguese higher education institutions: the view of different types of students. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 165-178.
- Secilmis, C. Kiliçlar, A., & Sarı, Y. (2012). The relation between the perception of satisfaction and academic success in students from Turkic world: the case of tourism students. *Milli Eğitim*, 195, 118-130.
- Sahin, A. E. (2009). Assessing service quality in faculty of education via student satisfaction scale (FE-SSS). *H. U. Journal of Education*, 37, 106-122.
- Taylor, J. S., & Machado, M. L. (2006). Higher education leadership and management: From conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 12, 137-160.
- Tayyar, N., & Dilseker, F. (2012). The effect of service quality and image on student satisfaction at state and private universities. *Mugla University Journal of Social Sciences Institute*, 28, 184-203.
- Waggoner, D. & Goldman, P. (2005) Universities as communities of fate. Institutional rhetoric and student retention policy. *Journal of Education Administration*, 43, 86-101.
- Wilkins, S., & Balakrishnan, M. S. (2013). Assessing student satisfaction in transnational higher education. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 143-156.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Publishing.
- Yıldız, S., & Gizir, S. (2018). A phenomenological study of the perceptions of candidate teachers about the concepts of school, teacher and student in their dreams. *International Journal of Instruction*, 11(2), pp. 309-324.
- Yilmaz, V., Filiz, Z., & Yaprak, B. (2007). Service quality measurement in the Turkish higher education system with SERVQUAL method. *Anadolu University Journal of Social Sciences*. 7 (1), 299-316.
- Yorke, M. (1999). Assuring quality and standards in globalised higher education. *Quality Assurance in Education*, 7 (1), 14-24.
- Yusoff, M. McLeay, & F. Woodruffe-Burton, H. (2015). Dimensions driving business student satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 23(1), 86 – 104.

- Higher Education Council (2017). *YOK'un yaptığı anket sonuçları: Bilinli tercih, istihdam, kalite*. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yok-tercih-anketi-sonuclandi>
- Zineldin, M., Akdag Camgoz, H., & Vasicheva, V. (2011) Assessing quality in higher education: New criteria for evaluating students' satisfaction. *Quality in Higher Education*, 17(2), 231-243.

Authors

Dr. Şakir ÇINKİR earned his MA degree in 1989 from Ankara University's, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Management and Planning and his PhD in 2000 from the School of Education, at Leeds University. His major areas of study are; Educational Management, Educational supervision, school management and school leadership, continuing, professional development, restructuring and capacity building, cross-cultural leadership, teacher training and development, performance management and performance evaluation.

Research assistant Sevgi Yıldız is a PhD. candidate at Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Management. Her major areas of study are; higher education, restructuring and capacity building, teacher training, educational management, and educational inspection.

Contact

Doç. Dr. Şakir ÇINKİR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye. e-mail: cinkir@gmail.com

Research Assistant Sevgi Yıldız, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye. e-mail: yldzsvg@gmail.com

An Example of STEM Education in Turkey and Distance Education for Sustainable STEM Learning

Türkiye’de bir STEM Eğitimi Örneği ve Sürdürülebilir STEM Eğitimi için Uzaktan Eğitim

Gizem Tekin Poyraz*
Evrım Genç Kumtepe**

To cite this article/ Atıf için:

Tekin Poyraz, G., & Genç Kumtepe, E. (2019). An example of STEM education in Turkey and distance education for sustainable STEM learning. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1345-1364. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.2m

Abstract. Global competition, which affects the future of all living things on earth, relies on the economic powers of countries. Education, on the other hand, is the most sensible investment that countries can make for their future. Having emerged from these considerations, STEM education aims to raise the knowledge and skills acquired by students to the synthesis and evaluation stages in Bloom’s taxonomy with an interdisciplinary perspective. The first aim of this two-stage multiple case study was to explore STEM education project in Kayseri, Turkey, and evaluate on site by determining the opinions of all the stakeholders. The results from the first stage were related to readiness, practices, problems, and suggestions regarding STEM education. Considering the pivotal role of technology among other STEM education disciplines, the fact that this new generation of learners, also called digital natives, take this education only face-to-face in schools is an element that will affect its sustainability. Based on this premise, the second aim of this study was to explore the feasibility, sustainability, and extensibility of distance STEM education based on distance education’s expert opinions. The results from the second stage had implications for the design and implementation of STEM education. Conducted based on the opinions of almost all relevant stakeholders, this study includes an example of STEM education practice implemented in Turkey and multidimensional evaluations of delivery of STEM education via distance education.

Keywords: STEM education, distance education, distance STEM education case study, exploratory approach.

Öz. Dünya üzerinde yaşayan tüm canlıların geleceğini etkileyen küresel rekabet, ülkelerin ekonomik güçleri üzerine kuruludur. Eğitim ise ülkelerin geleceğine yaptığı en akıllıca yatırımdır. Bu düşünceler üzerine ortaya çıkan STEM eğitimi, öğrencilerin elde ettiği bilgi ve becerileri disiplinlerarası bir bakış açısıyla Bloom’un taksonomisinde yer alan sentez ve değerlendirme basamaklarına yükseltmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda iki aşamalı olarak yapılandırılan bu çoklu durum çalışmasının ilk aşamasında ülkemizde yürütülen Kayseri ili STEM eğitimi projesi eğitimdeki tüm paydaşların görüşleri dikkate alınarak yerinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda, bu eğitime ilişkin hazırbulunuşluğa, uygulamalara, sorun ve önerilere yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Teknolojinin STEM eğitimi disiplinlerinin başında geldiği göz önünde bulundurulduğunda, dijital yerliler olarak adlandırılan bu son yeni kuşak öğrenenlerin, bu eğitimi sadece yüz yüze okulda alması eğitimin sürdürülebilirliğini etkileyecek bir unsurdur. Bu düşünceden yola çıkılarak çalışmanın ikinci aşaması olan uzaktan STEM eğitiminin yapılabilirliği, sürdürülebilirliği ve yaygınlaştırılabilirliği uzman görüşleriyle araştırılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan STEM eğitimi tasarımı ve uygulamalarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Konunun hemen ilgili tüm paydaşlarının görüşleri ile yürütülen bu çalışma, ülkemizde uygulanmış bir STEM eğitimi örneği ve bu eğitimin uzaktan yürütülmesine dair çok yönlü değerlendirmeler içermektedir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, uzaktan eğitim, uzaktan STEM eğitimi, durum çalışması, keşfedici yaklaşım

Article Info

Received: 23.06.2019

Revised: 09.09.2019

Accepted: 30.09.2019

*Bozan Veli Topçu Middle School, Ministry of National Education, Turkey, e-mail: gizemtekinpoyraz@gmail.com ORCID: 0000-0002-8257-0108

** Correspondence: Anadolu University, Turkey, e-mail: egkumtepe@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-2568-8054

Introduction

Throughout history, the effort to keep pace with competition has guided nations' independence, economies, and welfare, or their future, in other words. In the last century, physical power lost its significance and was replaced by economic power that bought the brainpower. Economic power seems to be in parallel with the importance given to education of nations as well as investments and innovations. There is a need for a generation capable of responding to changing and evolving global conditions and having a share in global competition, that is, using innovative means in solving problems rather than knowing the knowledge. In line with this need, STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) education, which aims to equip individuals with knowledge and skills from an interdisciplinary perspective, is seen as an important tool for economic development and leadership in scientific field (Lacey & Wright, 2009, p. 89).

STEM education, which emerged as a result of the collaborations in the fields of science, mathematics, engineering and technology in the previous years and which now serves as an umbrella term, is an educational movement that embraces the disciplines it contains in an interdisciplinary and interconnected approach. As a relatively young educational movement, it actually flourished during World War II and the Sputnik Program. Finally, in the early 1990s, the National Science Foundation (NSF) first proposed the abbreviation of SMET and then STEM (Sanders, 2009, p. 20). Although no sound consensus has been achieved yet for many issues, common STEM education practices are based on silo approach, embedded approach or integrated approach (Roberts & Cantu, 2012). In this education, the integrated approach is the one with the most acceptance as it creates a single learning area by intertwining all STEM fields. Shaped by the influence of various historical events, economic policies and opinions, STEM education has also been a controversial issue about its name. For example, some suggest using the term STEAM by adding "arts" to STEM while there are others who advocate that there should be STREAM education models with the addition of "reading" to represent literacy area (Feldman, 2015). Although there is still a need for clear definitions regarding the theoretical framework, curriculum and in-class practices of STEM education, the objectives of STEM education have been determined (Wang, Moore, Roehrig, & Park, 2011, p.3).

STEM has a structure that is open to improvement and there is at least a consensus on its primary objective: to raise individuals who can adopt a creative, innovative, questioning and critical attitude towards problems. In fact, the whole world, especially countries such as the United States, China, and Australia, supports the innovations in education with political policies and high budget funds in order to reach these goals. Compared with other countries, Turkey's STEM policy seems to have been a belated initiative without a sufficient budget allocated.

Realizing the implications of this education around the world, the president of Turkish Industry & Business Association, a non-governmental organization composed by people shaping Turkish economy, highlighted the need for STEM education starting from pre-school ages by saying, "In order to raise the quality of education as well as to move our country to the top of global competition, the solution is clear: starting from early ages in education, we do not have any other option but to invest more in science, technology and innovation, in STEM" (Basaran, 2015).

There have been discussions in Turkey about how these disciplines can be expanded in educational settings and how children can experience learning by doing-living-feeling, critical thinking, designing and creating new ideas and products starting from the early childhood period, peak years of curiosity and creativity.

The objectives stated by Turkey's Vision 2023 and the Ministry of National Education (MoNE) strategic documents require defining STEM education on a national scale (Corlu, Adiguzel, Ayar, Corlu, & Ozel, 2012). In June 2017, regulations in national education policies announced that STEM education would be applied for the first time in secondary school level in Turkey. This education would be gradually expanded to all grade levels starting from the 5th grade and be covered in the last unit in all grade levels. With the curriculum revised at the beginning of the 2018-2019 academic year, schools started offer STEM education under the name "Science, Engineering and Entrepreneurship Practices" starting from 4th grade. This revised curriculum states that science, engineering and entrepreneurship practices will be embedded in all units within an academic term and students are expected to realize the design and production process of products in connection with the related units in the school environment (MoNE, 2018).

The age of innovation, which we are already in, guides a generation to lead the country in the future. Called as "Generation Z" or "digital natives/digital settlers", these children interact and socialize with mobile communication tools. Unlike the generations preceding them, these digital natives are exposed to information and communication technologies since the moment they are born. Providing this generation, which constitutes 17% of Turkey's overall population, with a well-planned STEM education will make it possible to create a sustainable economy and having a greater say in global competition. While a new generation is expected to lead the changing world, it is unthinkable that education is not affected by this change.

In this respect, STEM education to be delivered through distance education could allow teaching to emerge from the boundaries of traditional schools, to ensure equal opportunities in education and to provide students with the skills of the modern age. However, while research on distance education has been increasing recently, studies on distance STEM education have been limited. In addition, how to ensure the sustainability and feasibility of STEM education is a problem to be discussed. Therefore, distance STEM education can be considered as an alternative education approach that can provide solutions to these problems. As a matter of fact, it should be taken into consideration that this education is an inevitable need for career development of students, teachers and administrators and for the future of countries. Within Turkey context in particular, the status of current STEM education practices and the feasibility of STEM education could be considered as issues that should be investigated in detail. In order to apply STEM education in Turkey, the existing curriculum, infrastructure and teachers' competence for this education should be identified and supported within the framework of an innovative educational policy.

The overall purpose of this study was to investigate over one of the first STEM education practices in Turkey and to discuss the role of distance education on sustainable STEM education. For this purpose, in the first phase of this multiple-case study, which consists of two stages, STEM education which was designed by Kayseri Provincial Directorate of National Education and carried out in certain pilot schools (kindergarten, secondary school and science and art center for gifted students) was investigated through the process and outputs. In the second phase of the study, how to integrate distance education to this system for a sustainable STEM education was examined by expert opinions. The study addressed the following questions:

- (i) How was one of the widely implemented STEM education which is conducted in Kayseri, Turkey?
- (ii) What is the ideal role of distance education in a sustainable and feasible STEM education?

Research Method

This study adopted a case study approach to explore the factors related to a single or multiple situations with a holistic approach and to elaborately investigate the mutual effects of these factors and the situation(s) on each other (Yıldırım & Simsek, 2006, p.2). In fact, this study utilized an exploratory case study approach because it focused on the opinions, experiences, and practices related to the objectives, functioning, and outcomes of STEM education and how distance STEM education should be. The exploratory approach is used to explore new or emerging situations with limited preliminary research and no clear or single set of outcomes, and it is generally employed as a basis for explanatory case studies (Mills, Durepos, & Wieb, 2010). In addition, since this study involved two cases and each case was examined by dividing them into sub-units, an *embedded multiple-case study* approach was utilized (Yin, 2014). Two separate cases for this embedded multiple case study were examined in two different environments.

Participants

The multiple cases in this study were examined with qualitative data collected in Kayseri and Eskisehir, two cities in Central Anatolia Region in Turkey. In Stage 1, the first case, the state of the STEM education project in Kayseri, one of the first STEM initiative in Turkey, was examined. Stage 2, the feasibility of distance STEM education, was conducted with experts from a higher education institution with over 35-year experience in delivering open and distance education services and STEM experts in Turkey. The study samples were determined using the maximum variation sampling method, a purposive sampling method. The maximum variation sampling method (List, 2004; Patton, 2002) aims to explain a situation by reaching all possible parties in a target audience. For this purpose, in Stage 1, the researchers tried to reach many different stakeholders such as senior administrators of Provincial Directorate of National Education (PDNE) in Kayseri, school administrators, teachers, students, parents and different types of schools. Briefly, while selecting the schools coded with the letter "S", the researchers tried to select schools in different grade levels to diversify the data. The number of participants was determined based on some factors such as voluntary participation and permission by administrators. Detailed information about these factors is given in Table 1.

Table 1. Distribution of Participants

	Stage 1					Stage 2						
	Place	Administrator	Teacher	Student	Parent	Total	Professor	Associate Professor	Assistant Professor	Graduate Degree	Total	
S1		1	1	0	1	3	Female	1	2	1	0	4
S2		1	2	2	0	5	Male	1	4	1	2	8
S3		1	2	1	1	5						
S4		1	2	0	0	3						
STEM Research & Development (PDNE)		1	*	*	*	1						
Total		5	7	3	2	17	Total	2	6	2	2	12

Star (*) symbol indicates that the corresponding participant was not available in that field.

In Stage 2, the feasibility of distance STEM education was investigated through interviews with numerous experts working in different fields and places. A total of 12 participants were interviewed: 7 of them through face-to-face interviews and 5 of them via e-mails. In order to increase the variety of data in this research, the researchers selected individuals with different academic titles and expertise in different fields such as science, technology, engineering, mathematics, assessment in education and distance education. Face-to-face interviews were conducted with field experts working in a distance education institution in Eskisehir that is specialized in open and distance teaching (ODE). In addition, the researchers tried to reach experts working in STEM education or distance education in Turkey or abroad via e-mail. When it was not possible to conduct face-to-face or online interviews with the people who responded to the e-mail, the opinions of these experts were received via e-mail.

Data Collection Tools

In this multiple case embedded study, the researchers developed measurement tools in order to ensure the research validity and reliability and to answer the research questions. In the data collection process, data collection tools were developed in line with previous literature, the research objectives and the participants' characteristics.

For Stage 1, five different interview protocols developed by the researcher and prepared specifically for the participant groups were used. The interview technique was the most suitable technique for this study because interview protocols adopt semi-structured interview techniques and provide a certain level of standard and flexibility. The total interview duration was 40 minutes with STEM R&D, 55 minutes with administrators, 80 minutes with teachers, 30 minutes with students and 15 minutes with parents. Also, another interviewer attended the sessions to ensure that the coherence was not disturbed during the interviews and all of the responses were

noted down. According to Karasar (2004), it is useful to have more than one interviewer to take part in interviews as much as possible. This situation allowed the interviewers to make a division of labor between them. Therefore, it was easier to save the notes by recording the data instantly. This also made it possible to recognize the clues and to raise additional questions during the interviews.

The structured and semi-structured interviews designed based on the interview protocols were also conducted for Stage 2. Each participant who is expert in various fields answered the questions in the interview protocol. Like stage 1, there were no time constraints for the participants to respond to the questions in the interview protocol and also in these stages the researchers made additional explanations for the participants when necessary for face-to-face interviews. Those participants included in the data collection part of the study via e-mail responded to the structured interview protocol sent to them. In addition, semi-structured interviews were recorded using a voice recorder with the permission of the participants so that their statements could be recorded and analyzed completely. The face-to-face ones lasted for a total of 66 minutes and the duration of each interview session ranged from 5 to 20 minutes. The researchers transcribed the interviews and prepared them for analysis.

According to Yin (2014), credibility, reliability, verification and data driven determine the value of case study process. Considering these, four types of tests are mentioned: structural validity, internal validity, external validity and reliability. In this study, data triangulation and researcher triangulation contribute to the effect of structural validity. Also, study which has explanatory and causality principle may explain the cases depending or affecting factors (Akar, 2016). That is related with external validity and applied in this paper. Moreover, explaining analytic generalization of findings to various factors is detailed for external validity. All in all, the size of the sample was adequate, the data were collected by more than one researcher, the researchers tried to make use of as many opinions and resources as possible, the data were protected in accordance with the relevant principles and the researchers remained impartial to the study outcomes. In order to ensure validity, this study also used peer examination and multiple data collection tools, too. In general, the validity of this study was based on the researchers' impartial observation and evaluation of the research subject. The reliability of the study, on the other hand, was enhanced by ensuring cross-time stability, independent inter-observer agreement and internal consistency criteria. Consequently, all these contribute to the validity and reliability of the study.

Data Analysis

In this study, the content analysis method was used as a qualitative data analysis method for both of the case studies. According to the process for data analysis presented in Figure 1, as the first step in the qualitative data analysis, the voice recordings in both stages were transcribed. Then, for the content analysis, the researchers elaborated on the data in order to identify the concepts and relations that can explain the collected data. Taylor, Bogdan and DeVault (2016) propose that researchers should read data collected in a content analysis several times, get an overall sense of comments and thoughts, identify themes and interpret the structure. The first stage of this analysis in this study was coding the data.

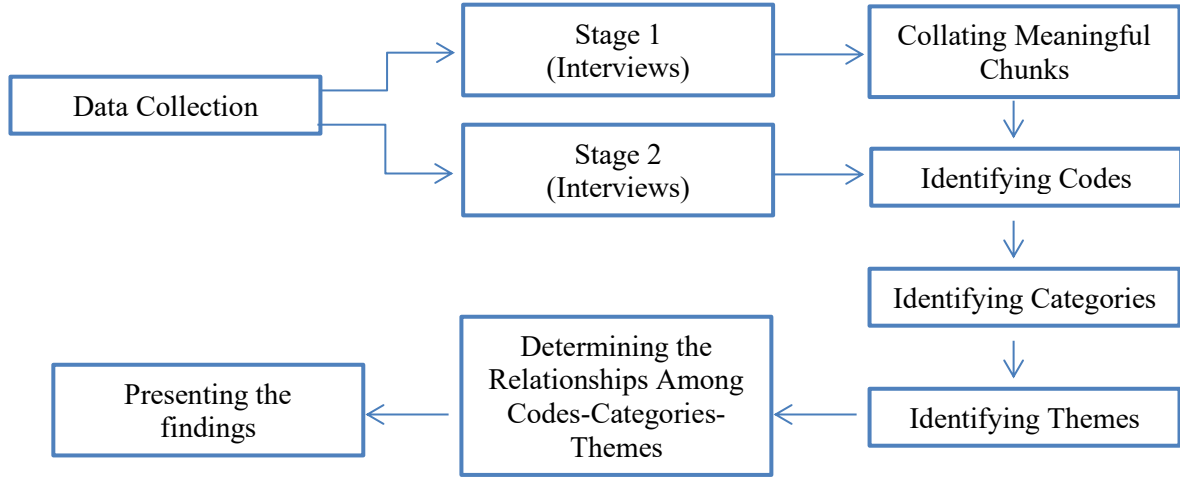


Figure 1. Data Analysis Process

Coding involves categorizing words and sentences, or meaningful chunks of data in other words. After the coding process, categories and themes were created based on the codes of the interviews. Category and theme creation is briefly the classification of codes. In other words, the categories that gave an overall description of the generated codes and the themes that collated the categories were determined. In addition, the researchers developed the categories and themes required for data analysis based on the research questions. In final stage of the analysis, the relationships among the codes, categories and themes were identified and the findings were interpreted.

Results

This study investigated the cases in Stage 1 for the current STEM education in Kayseri and in Stage 2 for the feasibility of distance STEM education. Also, as a secondary outcome of this study, a STEM education model was developed by taking into consideration the results from these two cases. Figure 2 shows the themes and categories that emerged from the data.

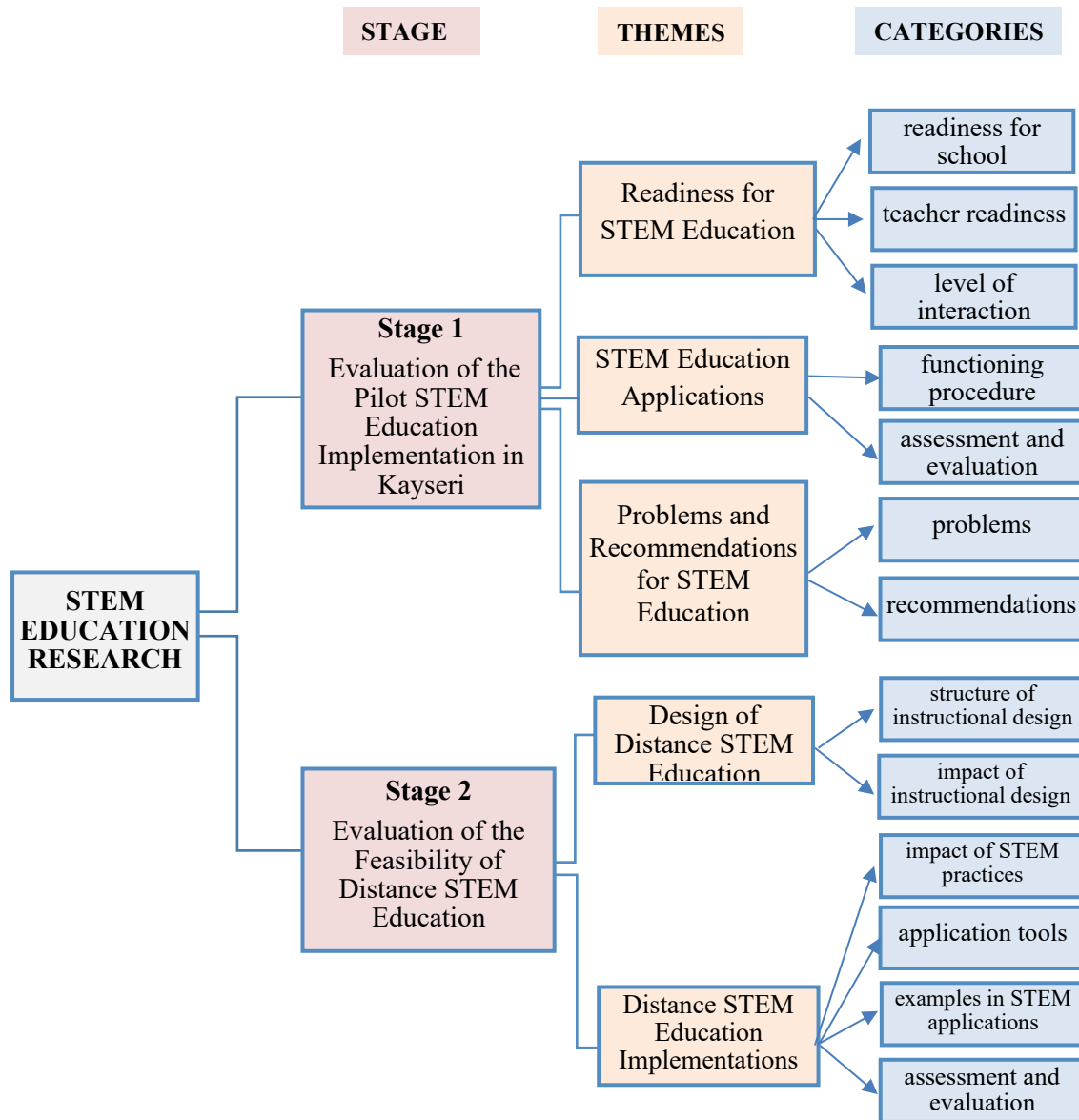


Figure 2. Themes and Categories of the Results

Results and Interpretation – Stage 1

The following three main themes related to the evaluation of the pilot STEM education implementation in Kayseri emerged from the interviews: opinions on readiness for STEM education, opinions on STEM education implementations, and problems about and recommendations for STEM education. Moreover, in this part of study, like school code “O”, participants are also coded with letter such that administrator is “A”, student is “St”, teacher is “T” and parent is “P”.

Readiness for STEM education. Three sub-categories were identified under the theme of readiness for STEM education: readiness of schools, readiness of teachers, and level of interaction.

The sub-category of readiness of schools dealt with the strengths and weaknesses of schools while preparing for and implementing this education. The participants' focus was particularly on the time schedule of this education and the physical conditions of the school. About the time schedule of the education, for example, a participant from the PDNE said,

Addressing the fields of technology and engineering, out of school activities are conducted through robotics and software. In-class activities scaffold the fields of science and mathematics with science and mathematics courses. In addition, the extracurricular time allocated for STEM education is 6 hours.

However, the school administrators' statements showed that the time schedule for implementations varied in practice. For example, a kindergarten principal mentioned that they adapted the schedule according to the school structure instead of following the standard procedure and said, "STEM education is implemented over five days depending on the activity and conditions of classrooms" (S1-A). A middle school administrator expressed his objection to implementing this education during the time outside of classrooms was a disadvantage by saying "t would be better if they offered STEM education as an elective course" (S3-A). A student at another middle school said, "It would be better if our friends participated more and STEM were covered by other courses" (S2-St) and pointed out that attendance was low when this education was offered during the time outside of classrooms and integrating it with other courses would be more effective. A teacher at O2 school said, "Such activities should be initiated in the scientific practices course and be continued in science courses. It should also be integrated into the existing curriculum", which hints at the problems encountered in placing STEM education in the overall schedule for school subjects. Some of the responses given by the participants addressed the significance of schools' physical conditions (e.g. building design, material, etc.) at the beginning of this education for school readiness. A participant from the PDNE unit, for example, stated, "Particularly, the materials for robotics were insufficient at the beginning" but added that these problems were gradually eliminated. O2 administrator pointed out that schools should be prepared for this education before launching it by saying, "Schools should be made ready for STEM education. Materials must be completed in the laboratory. Materials should be distributed to schools fairly." A teacher at O2 agreed with the opinion that the number of materials between schools should be proportional to the number of students and said, "Our teachers perform the applications with the STEM materials given. However, we do not have sufficient materials for the number of our students. Our need for materials is much more than that." Modifications at schools vary in the process of preparing for this education. For example, when asked if there were any arrangements at their schools for STEM education, an administrator answered, "Yes. We have a special STEM classroom" (S3-A) whereas another school principal said, "There is no change or something new except for the materials given" (S2-A). To the same question, the kindergarten administrator, on the other hand, answered, "We are the first pilot school among kindergartens. After designing the *STEMbus*, we became a leader for other schools" (S1-A). These responses revealed the differences among the pilot schools in terms of their readiness for this education.

The second sub-category of STEM education readiness was readiness of teachers. This sub-category included the status of teachers, the practitioners, in the process of starting STEM education. The primary results that emerged from the interviews were that teachers were not

knowledgeable about the content of STEM education and they were not enthusiastic about it. To begin with, the teachers made it clear that they started this education without knowing what it really was when they started it. A middle school teacher said,

They sent us materials, but they didn't show any interest in us at all afterwards. It was two or three months after we started practicing that they summoned us for in-service training. We had difficulties in this process. First, we tried to find out what STEM was with our own efforts and then we explained it to students. The fact that the resources were in English also made our job difficult. Since there were no schools that could set an example for us, we tried to do something on our own. (S3-T).

Another teacher said, "Generally, STEM should be introduced first and then implemented after that" (S2-T). These statements suggest that such a program should not be initiated without preparing teachers for this education first. Another important result regarding the teachers' readiness was their reluctance or lack of enthusiasm. Not being knowledgeable about the subject, which has already been mentioned above, could have resulted in reluctance or loss of motivation among the teachers. Referring to the lack of interest by the authorities once they sent the materials, a teacher admitted, "No one was willing to open a STEM course because they would not be supported this year, too" (S3-T). It was not only teachers that mentioned teachers' reluctance. A middle school administrator, for instance, addressed the difficulties encountered in administrative processes and mentioned teachers' reluctance by saying, "Teachers' unwillingness to open courses was one of the toughest challenges" (S3-A). The participant from the PDNE added, "Also, when some teachers were told about STEM education, they said that they did this education already and they were indifferent towards it". On the other hand, each school administration followed a different procedure about teachers' participation in this education. A kindergarten administrator said, "All of our teachers were involved in STEM education" (S1-A) while a middle school administrator said, "Teachers who were willing to go were sent to this training" (S2-A). However, one of the teachers protested, "This should not be put only on science teachers' shoulders, but it should be on voluntary basis" (S3-T), which hints about the frustration among those teachers that were sent to the training without asking their opinion.

The third sub-category of STEM education readiness was interaction. The need for a strong interaction between students, teachers, supervisors and the local PDNE lies at the heart of the sustainability of the programs. When asked about the changes anticipated in the long term, one of the administrators answered, "It is no longer applicable due to personal issues" (S3-A). This attitude was caused by the lack of communication between the teachers and the PDNE. In addition, the problems with readiness, which were already mentioned in the preceding sub-categories, had a role in this communication problem. On the other hand, the level of communication between teachers also varied among the schools. For example, as a response to the question about teacher collaborations on this education, a teacher replied "Every Monday before the STEM day, we meet and exchange ideas about what we will do" (S1-T) whereas another one said, "No, we did no such work".

Views on STEM Education implementations. The first sub-category regarding STEM education implementations was the functioning procedure. Analysis of the interviews showed that using Lego sets was a common practice in STEM education among other practices. This situation is directly related to the response, "We were given Lego sets by the PDNE" (S2-A). It was observed that there were different opinions about the limited provision of Lego sets, the frequency of its use in STEM education and different STEM education implementations. One of

the teachers stated that she did not merely stick to the materials provided and explained, “STEM materials are generally suitable for physics. Therefore, I usually use STEM materials for robot construction and attracting attention. We produce new materials with materials used in daily life” (S2-T). Another participant teacher stated that they placed Lego use at the center of this education:

They built the STEM laboratory. There were only Legos. We followed the CD packed in Lego boxes sent by the PDNE. We focused on one branch of STEM. During lessons, materials are normally introduced with Lego pieces. Students are given building instructions booklets in Lego sets. Students then follow these instructions to build products. After that, they produce original works (S3-T).

One of the kindergarten teachers, on the other hand, emphasized that STEM implementations were conducted in a different order in their school by saying, “We perform science, mathematics and material applications respectively in the order specified by the textbook. In the free time, the children work with STEM materials in the science center, I mean STEMbus (S1-T). Expressing the inappropriateness of founding this education solely on Lego use, a middle school teacher said, “Other colleagues of mine often use Lego. But I don't use it too often and I think the novelty wears off at some point. I don't use any resources. I let my students produce materials for science fairs and I use some of them in my lessons” (S2-T). A middle school student stated that STEM education should involve a diverse range of materials and explained, “I would like to see different works and be inspired by them. I would like to work with something else apart from Lego sets” (S2-St).

The second sub-category of the opinions on STEM education practices addressed assessment and evaluation. It was observed that different tools were taken into consideration instead of standardized assessment and evaluation tools in measuring the effect of such education on student achievement. The following responses by some teachers confirm this result: “I can see the impact of STEM education through their commitment to the course. The difference of our students from other students in engineering will be seen in the long term. Our success in science fairs is just an example (S2-T) and “No written or oral examinations were carried out. The students explained the mechanisms in their products (S3-T).

Problems and recommendations for STEM education. The results obtained in this category include two sub-categories: funding and STEM education outside the school. The participant from the PDNE explained why funding was needed to expand STEM education: “A significant economic support is required for the science and technology pillars of STEM. PDNE does not have any financial support for this project. Economic problems have been overcome with the support of benefactors.”

For the question about where students who have already learnt about STEM education can improve themselves outside the school, a middle school administrator answered, “No, there are not any practices outside the school that students can benefit from” (S2-A). This problem was also mentioned by two students. One of the students said, “Since there is no Internet and material at home, we are unable to do research or practices on STEM. I wish I had a computer, a tool kit, materials, and a Lego set that I could use outside the school” (S3-St) and the other one said, “I wish there were a STEM truck loaded with materials for everyone. I also wish the materials could be taken home and used at home” (S2-St).

The results obtained in recommendations for STEM education include two sub-categories: student motivation and teachers' STEM education. One of the students stated that permanent

learning through fun occurred when students were motivated by saying, “I participated in a STEM competition with my original project. We couldn't win, but it was a lot of fun” (S3-St). Another category that the participants made recommendations for was teachers' STEM education careers. For example, a teacher said, “Teachers should be provided with more training” (S1-T) and a middle school administrator said, “Exemplary cases abroad can be examined for more successful STEM education” (S3-A).

Results and Interpretation – Stage 2

The following three main themes related to the feasibility of distance STEM education emerged from the interviews: Views on the design of distance STEM education, and problems and opinions on distance STEM education implementations.

Views on the design of distance STEM education. The sub-categories under this theme include the structure and the impact of STEM instructional design.

The interviews with the field experts yielded different views on the design structure. On the structure of system design for a successful distance STEM education, Participant 1 stated that the design structure would play a key role in making the education effective and efficient by saying, “The most important key to instructional design is to develop and design meaningful, effective, attractive, productive learning activities. These can be added to existing courses via design.” Participant 7 emphasized that distance education could contribute this education with its flexible design structure by saying, “Although STEM education tends to involve hands-on activities more, there are more advantages to conducting it or, at least, supporting it with distance education. The case here can be designed for the target audience. For example, the target audience can be teachers or students.”

In addition to the structure of the instructional design, the impact of the design was another sub-category obtained as a result of the interviews. The results showed that, in distance STEM education, the design could have effects on many interrelated components such as students, teachers and system. Regarding the fact that STEM education to be started outside the school by means of distance education design and to be designed according to the target audience would continue in the school and affect students' learning process completely, Participant 3 said “Students can access a number of materials and contents from media they want before coming to class. They can then discuss the results and processes when they bring these experiences into the classroom.” On the other hand, Participant 6 supported the idea that a well-prepared design can be effective in eliminating deficiencies in formal education:

When the teacher is not present in the environment or away, the students can take more responsibility and use a little more creativity in their designs. Sometimes, the whole process may be based on giving assignments and checking. Teachers assign whatever they want. Students then do what they are told. Distance education can put an end to this.

Views on distance STEM education applications. There were four subcategories under this theme: impact of STEM practices, application tools, examples in STEM applications, and assessment and evaluation.

Some of the participants stated that the impact of distance STEM education applications would vary depending on the different components within its structure. For example, Participant 1 stated that STEM education could improve the functioning of the education system by saying,

The existing programs have shown that projects aiming to improve skills such as technology, collaboration, and critical thinking skills have failed. They became burdens on the existing school curricula because they were not transferred outside the school. Distance education component of STEM education can also eliminate such a burden and relieve the school.

Participant 3 agreed that technology, which is one of the pillars of both distance education and STEM education can be used by students in different ways to obtain various benefits by saying, “Nowadays, children should know whatever is providing us with these technologies (...) It is perfectly done with distance training. The theoretical part is taken here and the loss of time is prevented.” Participant 8 stated that implementation would not only offer benefits with the use of technology, but it would also serve as a means of reaching a wider audience by saying, “With distance training, STEM will reach large audiences and information about the movement will have positive results. Some people can participate in this program even as a hobby. It seems that science can lead universities to visually reach out to the public.”

The second subcategory under the theme of distance STEM education implementations dealt with STEM application tools. The interviews with experts from different fields indicated that different instructional tools could be used in STEM education process. Suggesting that distance education can particularly support teaching science as a subject in different aspects, Participant 12 said, “Today we have virtual labs, laboratories with distance access. Instead of dissecting a frog, you can perform dissection multiple times with virtual applications and collect comparative data. You can combine children from different geographies on a single platform, and you can transform a monologue (one-way) education model into a social network.”

In the same way, Participant 4 stated that educational tools could be adapted for use with contemporary technology by saying,

... Especially in simulations in science course, it can be used in very dangerous experiments that cannot be safely done otherwise. Therefore, it may be possible to combine STEM education with augmented reality. In addition, flipped classrooms, use of wearable technology in education, and adaptive learning technologies can be integrated into STEM education.

The third subcategory was implementation examples. The participants mentioned different implementation examples, most of which were experienced abroad by them. Participant 6 stated that STEM education could be expanded through the use of distance education by saying,

We tried to increase the interaction between teachers with Moodle or social networks like LinkedIn. There is a closed area where teachers communicate with each other. There is also a web page of the project. Products from the closed area usually reach the wide audience through the web page, increasing the effect. They implement shared experiences there. They usually have activities such as learning based on adventure. For example, 3-4 teachers go to a mountain to solve a problem for environmental education. As all teachers have no possibility to go there, they synchronously communicate with other teachers. Then teachers share findings their classes. They share the experience of 3-4 people in a synchronous way with millions of people.

Participant 10 stated that the target audience of distance STEM education could be teachers as well rather than students by saying, “...teach integrated online STEM education courses, but these courses are for teachers. In my online courses, they learn what integrated STEM education is, they prepare lesson plans and then they teach them in their classes.” The last category under this theme addressed opinions about assessment and evaluation in distance STEM education. Assessment and evaluation is the basis of the determination, dissemination and sustainability of the improvement, effectiveness and efficiency of any educational activity. For example, Participant 2 said, “Flexibility and variety are inherent in this education, so these should also

characterize the assessment and evaluation activities in this field.” In the same way, Participant 1 mentioned a previous experience of hers and emphasized that appropriate assessment and evaluation techniques should be chosen among a wide range of tools by saying, “It required different assessment and evaluation tools. Unfortunately, teachers had to measure these applications with conventional assessment evaluation methods because they introduced them during extra hours due to the curriculum they had to follow. So it didn’t make any sense.”

Discussion and Recommendations

STEM education has been a popular research topic around the world. On the other hand, in Turkey, the number of implementations and publications in this subject started to increase significantly in 2017. Nevertheless, there is still limited research conducted on distance STEM education in Turkey also in the world. Nowadays, when information and communication technologies advance at a pace difficult to keep up with, conducting studies with relevant technologies and innovative distance education models in order to support STEM education will be an important contribution. Such implementations and studies can carry STEM education to a different level not only in national but also international level. For these reasons, this study aims to contribute to the field by examining the operation of the first nationwide implementation on STEM in Turkey and by examining the feasibility of distance STEM education, which is seen as a way and method in the sustainability of this initiative based on experiences and expert opinions in our country. At the same time, it aims to guide the researchers interested in the subject and future research.

This study was conducted by the researchers in the field of distance education and also science education. Therefore, this study could be an important contribution towards the need in the literature because of the researchers’ characteristics and since the study was designed to be implemented at a national scale, it involved culture-specific cases and it brought a new perspective for the integration of STEM education with distance learning.

Based on two separate cases, this study was conducted in different environments and with the contributions of different stakeholder groups (e.g., students, teachers, parents, administrators, and distance education and STEM field experts). The fact that this study was conducted over a relatively long period of time (January 2016-December 2017) made it possible for the authors to observe different implementations. For example, although STEM education was implemented in Kayseri at the beginning of this study, it is no longer implemented today due to various reasons.

The results also showed that readiness is one of the most important criteria for the proper functioning of any project. Education is a multi-faceted field with many components and variables. To ensure that formal or distance STEM education can be sustainable and disseminated, it is first necessary to ensure that appropriate environments are provided for the appropriate conditions. Otherwise, different problems arise on different components. Some of these cannot be compensated in the process.

When starting STEM education, it is also important to understand the nature of the subject in order to act primarily in accordance with the purpose in the process management. As shown by the results from the interviews, teachers, who we can call the backbone of education, should first understand what this training is and be convinced that this training will be useful for students.

Increasing quality in-service training, setting up partnerships and training prospective teachers according to the integrated structure of STEM education could help improve this education (Oner & Capraro, 2016, p.14; Corlu, Capraro, & Capraro, 2014). In addition to properly planned in-service trainings, continuous academic, technical and social support should be provided to prevent the loss of motivation in the process. For example, considering the STEM education experience in Kayseri, effective introduction of this education to teachers at the beginning of the process could have resulted in more effective implementations of this education. In addition, these trainings and support could have been delivered with distance education. Thus, continuity and flexibility in education, which is one of the most important advantages of distance education, could have been employed. In fact, training on STEM education to be given to teachers, administrators, or all parties through distance education would be beneficial in terms of both time and cost. Besides the problems of budget and hardware, there are problems such as the workload of teachers, guidance and counseling teachers and coordinator teachers (Bumen, Ates, Ural, & Acar, 2012, p. 33). Instead of bringing teachers together in so-called seminars in crowded environments when they do not feel ready physically and psychologically, presenting flexible working and implementation activities through distance learning environments could positively affect motivation and willingness (Taslibeyaz, Karaman & Goktas, 2014, p. 156). Apart from being unfamiliar with the topic, teachers may also have different reasons for their reluctance. According to our results, these include expectations of economic support, expectations of social status, concerns about meeting the deadlines in the curriculum, concerns about the need to prepare students for central exams, and heavy workload (e.g. intensive course hours, paperwork, social studies, training courses etc.). Many of these problems can be solved directly or indirectly by distance education (Erturk & Aydin, 2017, p. 600).

As shown by the results, although STEM education includes various disciplines, it is mostly associated with science teachers. Science teachers normally study science education, which is one of the STEM education disciplines, at undergraduate level, but interdisciplinary approach requires that teachers of other STEM areas be included in trainings as well. For STEM education, environments with multiple perspectives can be created that bring together teachers different subject areas. Moreover, through distance education, STEM education can be open to not only teachers, students or administrators but also to anyone interested in it. The activities to be delivered with open and distance education would be accessible by different groups ranging from experts in the fields of science, technology, mathematics and engineering, to families or other individuals who are willing to learn or who cannot go to school because of their limitations of any kind.

In every attempt related to education, whether physical and time planning of schools is appropriate for this new situation is one of the problems encountered. As a matter of fact, the problem of lack of sufficient materials in schools was mentioned repeatedly during the study. First of all, materials can be diversified according to the nature of STEM education. In other words, this education should not include only robotic or coding materials. However, the number of teachers who stated that they thought or were informed in this way was quite high. This is because STEM education is constantly being announced in association with Lego sets or with robotic and coding activities. This perception must be changed as the first step. The 3R rule (Reduce-Reuse-Recycle), which students are reminded of continuously, can be used in STEM education by means of creative activities. According to Karahan, Canbazoglu Bilici and Unal (2015), students can build a strong student voice on the use of technology and social and environmental problems, and they can strengthen the link between society and schools (p. 234).

In addition, in cases where materials or time at school are not available or limited, students who want to improve themselves at home in addition to a limited number of STEM activities can be supported by distance STEM education. The results also showed that this education requires a serious budget at the national level when it is desired to be multi-faceted. Distance education can reduce the required budget. For example, materials that are disposable or costly can spread through shared experiences. Current education policies provide political support to STEM education (Corlu, 2014, p. 6). Therefore, with this support, the smart board, internet connections and EBA, which are distributed to schools within the scope of a national project, could provide opportunities and infrastructure for distance STEM education initiatives.

One of the problems encountered in this study was the timeframe specified for STEM education implementation sessions. The fact that this education was offered in hours outside the school led to some problems and disruptions. At the end 2016-2017 school period, the ministry announced that all middle school grades (Grades 5-8) would cover STEM education with the upcoming curriculum. However, both this announcement and the results from previous studies showed that kindergarten students and teachers are the most neglected group in terms of the support and studies for STEM education (Kumtepe & Genc Kumtepe, 2014). The revisions projected for 2018-2019 school period could improve the STEM education in Turkey. However, there are limited research findings on how teachers will adapt the activities in order to provide the students with the desired knowledge and skills (Hacioglu, 2018, p.132; Stohlmann, Moore, McClelland, & Roehrig, 2011). It would be useful to include real-life examples of local and global issues in textbooks to improve and guide teachers and students' perceptions of these disciplines. The active process to be undertaken by students in finding solutions to these problems could support STEM education. Otherwise, science festivals to be held at the end of the term may include products that do not go beyond the classical modeling tasks carried out in units instead of original studies. With the help of distance education support for this problem, students can prepare for the applications they will do in the school or they can experience the activities that cannot be done at school.

Another problem encountered in the case of formal STEM education was the lack of assessment and evaluation. As the distance education experts in this study emphasized in STEM education program and evaluation can be done in the process by getting continuous feedback from students and teachers with a good design for purpose. In fact, as a science teacher, the primary author observed that students tend to show more interest in the assignments or course works given in virtual environments like EBA. Therefore, distance education would provide convenience in measurement and evaluation process and contribute to the development and improvement of STEM education (Conrad & Openo, 2018).

In changing world conditions, every sector, including education, has to embrace innovations and make improvements. However, they need to be based on detailed needs analysis, planning processes, periodical assessments and experience. In Turkey, the primary obstacle for STEM education is the lack of expert human resources. This situation negatively affects the quality of education, student performance and motivation. The difference in achievement in our country is not only between western and eastern schools. Considering İstanbul as a major city, achievement and opportunities vary according to the income level of the districts. Today, open learning and open education resources, which utilize various materials and platforms in accessing the right information systems, are considered as important alternatives in raising the human resources and eliminating inequality in education (Downes, 2007, p. 32).

Like the case for all initiatives, the policy to be followed in STEM education should be specified in detail because if the main objective, related strategies and indicators are not carefully planned at the beginning of the process, then these initiatives are either abandoned or considered to be impractical. For example, open and distance learning systems, which have been used for many years in Turkey and around the world today, are accepted as important initiatives in the dissemination, sustainability and delivery of education to different groups. In addition to utilizing similar technologies, these education models provide the expected efficiency because they are designed to respond to local needs during planning. Therefore, both STEM education and existing education can be supported with distance education by determining the policies required for the needs.

In examples of STEM education abroad, various studies are being carried out in order to increase the participation of underrepresented groups such as girls in STEM areas. According to the Council of Higher Education, In 2016-2017 school period, out of approximately 14 million students registered in higher education institutions, 7.7 million were male students, while the number of female students was 6.6 million. The difference between these rates is even greater in student placement for college degrees in STEM (Akgunduz et al., 2015). The reasons for this situation are evident in traditional misconceptions such as “there is no point in sending girls to school” and “girls cannot be engineers” (Gok, 2010). In this regard, open and distance learning systems play an important role in terms of ensuring equal opportunities for women’s access to education especially in eastern Turkey. The results from a 35-year longitudinal data analysis showed that open and distance education helps bring a nationwide balance between the number of female and male students in Turkey (Aktaş et al., 2019). If supported by distance education, STEM education will be accessible to not only women but also to other disadvantaged groups of learners. Many different groups such as those who cannot attend school due to various reasons (e.g., disabilities, illness, convictions, geographical restrictions etc.) will have access to this education by means of distance education.

In summary, training activities for prospective teachers, STEM workshops, competitions for original STEM works, abroad holiday awards for original designs and taking part in international catalogs for original designs are promising developments for the promotion of STEM education. However, launching and terminating such efforts and initiatives without detailed planning due to different policies do not allow long-term measurements and cost-benefit analyzes. Although teachers are mostly considered to be the most important actors in education, it is decision makers that lead reform movements. Since 2015, YOK has limited student quotas in basic science departments such as physics, chemistry and biology. However, these areas are the basis of STEM areas as much as engineering and technology. Supporting this idea, the Dean of METU Faculty of Arts and Sciences said:

One can do nothing without basic science education. First of all, medicine, engineering, health, and most importantly, economy are directly affected. The success of economically developed countries such as South Korea and China is hidden in their investment in basic sciences. Basic sciences are the focus of science. The way to correct the mistakes should not be locking the doors of these programs (Kolcu, 2015).

Failing to train sufficient specialists in these areas will probably result in Turkey becoming a country that depends heavily on foreign resources in information transfer and production for such important disciplines. Unfortunately, the situation of vocational high schools is not much different. It is essential to anticipate today that there will be no local labor force with expertise in these majors and to take measures to prevent this.

The perception of education and science is one of the most important indicators of a country's development level. Therefore, system design, operation and evaluation are not structures that will be designed and modified by quick decisions. As a subject that concerns all educational levels, STEM education is an integrated model that requires the right design and infrastructure in addition to enthusiastic, qualified and expert practitioners. For the expansion and sustainability of STEM education, it would be beneficial to increase initiatives such as *STEMbus* mobile laboratories, science and arts centers, university units such as METU BILTEMM (Science, Technology, Engineering and Mathematics Education Practice and Research Center), overseas project partnerships, Nesin Math Village, children's university and Aziz Sancar GIS project.

One of the problems encountered in education today is the fact that actors of different generations are the parties of the process. Recognizing and understanding generations enables us to see our areas of struggle in the organizational system (Kuran, 2018). It is essential that decision-makers and teachers consider the technologies into which children are born and accept them as effective tools of education process. Children's interest in games and the use of technology can be transformed into enjoyable learning with games specially designed for STEM education. Children who seek solutions to problems from everyday life during games can collaborate with their peers and experts, learn, interact and thus socialize.

In addition to working in a collective understanding and dialogue in STEM education planning, implementation and evaluation processes, the role of schools' infrastructure and professional development training and support in the success of these innovations is indisputable. It is important for all parties to express their ideas clearly and the practices they adopt to be effective in the effectiveness and continuity of education. It is important to support the dialogue between stakeholders from different contexts and professional roles to ensure that various perspectives on STEM education and curriculum can be developed and discussed (Holmlund, Lesseig, & Slavit, 2018). Therefore, policy makers working on a common platform with managers, teachers, students and STEM field experts could benefit from different experiences and solutions to educational and social problems. In addition, the contribution of distance education technologies to the local STEM education activities and STEM training programs to be carried out on a large scale should not be forgotten. These applications, which will be designed to support face-to-face trainings, are also effective tools in expanding and understanding STEM education. In this process, it is possible to understand the opinions of all parties about STEM education by listening to and exploring their individual stories. Therefore, further research is needed to develop a national and global vision for STEM education.

References

- Akar, H. (2016). Durum calismasi. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Egitimde nitel arastirma desenleri* (pp.130-149). Ankara: Ani Yayıncılık.
- Akgunduz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Cavas, B., Corlu, M., Oner, T., & Ozdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: “Gunumuz modasi mi yoksa gereksinim mi?” İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Aktas, S. G., Genc Kumtepe, E., Kantar, Y. M., Ulukan, I. C., Aydın, S., Aksoy, T., & Er, F. (2019). Improving gender equality in higher education in Turkey. *Applied Spatial Analysis and Policy*, 12(1), 167–189.
- Basaran, C. S. (2015). Eğitimde yeni trendler: STEM konferansı. Retrieved from http://www.tusiad.org.tr/_rsc/shared/file/2015-05-29-Cansen-Basaran-Symes---STEM-konferansi.pdf.
- Bumen, N.T., Ates, A., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye baglaminda ogretmenlerin mesleki gelismeleri: Sorun ve oneriler. *Egitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(194), 33.
- Conrad, D., & Openo, J. (2018). *Assessment strategies for online learning: engagement and authenticity*. Athabasca University, AU Press.
- Corlu, M. (2014). FeTeMM eğitimi makale cagri mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.
- Corlu, M.A., Adiguzel, T., Ayar, M.C., Corlu, M.S. & Ozel, S. (2012). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Niğde.
- Corlu, M. S. Capraro, R.M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM Education: Implications for Educating Our Teachers For the Age of Innovation. *Education and Science*. 39(171), 74-85.
- Downes, S. (2007). Models for sustainable open educational resources. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3(1), 29-44.
- Erturk, R. & Aydin, B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu arttıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 5 (58), 582-603.
- Feldman, A. (2015). STEAM rising. *Slate*. Retrieved from <http://www.slate.com/news-and-politics/2018/06/donald-trump-returns-to-race-baiting-as-republicans-stumble-toward-themidterms.html>.
- Holmlund, T.D. , Lesseig, K. & Slavit, D. (2018). Making sense of “STEM education” in K-12 contexts. *International Journal of STEM Education*, 5 (32), 3-18.
- Gok, F. (2010). Türkiye’de eğitim ve kadınlar. Şirin Tekeli (Ed.), 1980’ler Türkiye’inde Kadın Bakış Açısından Kadınlar. İstanbul: İletişim Yayınları, 161-176.
- Hacioglu, Y. (2018). *5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin STEM eğitimi açısından incelenmesi*. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karahan, E., Canbazoglu, B.S., & Unal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 221-240
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kolcu, G. (2015). YOK: Kapatıp güçlendireceğiz Akademisyenler: Bilim biter. *Hürriyet*. Retrieved from <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/yok-kapatip-guclendirecegiz-akademisyenler-bilim-biter-28865916>.
- Kumtepe, A.T. & Genc Kumtepe, E. (2014). STEM in early childhood education: We talk the talk, but do we walk the walk? In H.Y. Yang, Z. Yang, D. Wu & S. Liu (Eds.), *Transforming K-12 Classrooms with Digital Technology*. (pp. 140-163). New York, NY: IGI Global.
- Kuran, E. (2018). Telgraftan tablete. Destek Yayınları.
- Lacey, T.A. & Wright, B. (2009). Occupational employment projections to 2018. *Monthly Labor Review*, 82-109.
- List, D. (2004). Maximum variation sampling for surveys and consensus groups. Adelaide: Audience Dialogue.

- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>.
- Mills, A.J., Durepos, G., & Wieb, E. (2010). *Encyclopedia of case study research*. California: SAGE Publications.
- National Science Foundation. (2016). *Science & engineering indicators 2016 Digest*. Virginia: NFS.
- Oner, A.T. & Capraro, R.M. (2016). FeTeMM okulu olmak iyi öğrenci olmak anlamına mı gelir?. *Education and Science Journal*, 41(185), 1-17.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: CA, Sage.
- Roberts, A. & Cantu, D. (2012). Applying STEM instructional strategies to design and technology curriculum. *PATT 26 Conference, Technology education in the 21st century. 26-30 Haziran 2012 in* (pp. 91-93). Stockholm, Sweden.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Taslibeyaz, E., Selcuk K. & Goktas, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmetiçi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*. 15(1), 139-160.
- Taylor, S.J., Bogdan, R., & DeVault, M.L. (2016). *Introduction to qualitative research methods*. New Jersey: Wiley.
- Wang, H.H., Moore, T.J., Roehrig, G.H., & Park, M.S. (2011). STEM integration: teacher perceptions and practice, *Journal of Pre-College Engineering Education Research*. 1(2). 3-13.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and methods*. 3rd. ed. Thousand Oaks, California: Sage.

Authors

Gizem Tekin Poyraz is a doctoral student in Department of Distance Education, Institute of Social Sciences at Anadolu University, Turkey. She is currently working as a science teacher at Bozan Veli Topcu Middle School in Eskisehir. Tekin Poyraz holds a bachelor's degree in science education from Middle East Technical University and a master's of science degree in distance education program from Anadolu University. Her research interests include STEM education, distance education, educational technology and planning and management of distance education.

Dr. Evrim Genc Kumtepe is a faculty member in Department of Continuing Education, Faculty of Open Education at Anadolu University, Turkey. Her fields of study are distance science education, interaction in open and distance learning and science communication. More specifically, her research interests focus on distance STEM education, MOOCs (Open Mass Online Courses), transactional distance, instructional dialogue and virtual laboratories.

Contact

Bozan Veli Topçu Middle School Alpu,
Eskisehir, Turkey
E-mail: gizemtekinpoyraz@gmail.com

Department of Continuing Education, Faculty
of Open Education, Anadolu University, Office
607, Eskisehir, Turkey
E-mail: egkumtepe@anadolu.edu.tr

Practicing Gender Pedagogy: The Case of Egalia

Toplumsal Cinsiyet Pedagojisine Yönelik bir Uygulama: Egalia Örneği

Tuba Acar Erdol*

To cite this article/ Atıf için:

Acar Erdol, T. (2019). Practicing gender pedagogy: The case of Egalia. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1365-1385.
doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.3m

Abstract. Egalia is a state-funded pre-school that provides education to 1-6-year-old children in Sweden. What separates Egalia from other schools is the gender-neutral pedagogy practiced in the school. The aim of this study was to investigate the dimensions of the gender-neutral pedagogy practiced in the school and the principles it is based on. A document analysis approach was followed in the present investigation. A total of 16 documents have been gathered and content analysis was administered. The results have been grouped under the following themes: school's objectives; philosophy; philosophical principles; educational principles; curriculum approach; gender-neutral pedagogy and the effects of this particular pedagogy on school activities, emotions, character traits, and the language and materials used in the school; recruitment of gender pedagogues, school's recruitment policy, teachers' roles and school-parent relationship. A gender-neutral pedagogy model has been presented based on the results.

Keywords: Egalia, gender, pedagogical approach, early childhood, preschool.

Öz. Egalia bir ile altı yaş arasındaki çocuklara hizmet veren İsveç'te bir devlet anaokuludur. Egalia'yı diğer anaokullarından ayıran uyguladığı yansız toplumsal cinsiyet pedagojisidir. Bu araştırmanın amacı da Egalia Okulu'nda uygulanan yansız toplumsal cinsiyet pedagojisinin boyutlarının ve dayandığı ilkelerin incelenmesidir. Araştırma doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamına on altı doküman alınmış ve dokümanların çözümlenmesi içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları, okulun amaçları, felsefesi, felsefi ilkeleri, eğitim ilkeleri, uygulanan program yaklaşımı, toplumsal cinsiyet pedagojisi ve bu pedagojinin etkinliklere, duygulara, karakter özelliklerine, kullanılan dile, eğitim materyallerine ve kıyafetlere yansımaları, toplumsal cinsiyet pedagoğu uygulaması, okulun personel politikası, öğretmenlerin rolleri ve eğitimleri ve okul ebeveyn ilişkileri başlıklarında sunulmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle yansız toplumsal cinsiyet pedagojisi uygulamasına yönelik bir model önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Egalia, toplumsal cinsiyet, pedagojik yaklaşım, erken çocukluk, okul öncesi.

Article Info

Received: 31.05.2019

Revised: 13.09.2019

Accepted: 30.09.2019

* Correspondence: Ordu University, Turkey, e-mail: redmond24@hotmail.com ORCID: 0000-0002-6954-4968

Introduction

The concept of gender has started to be used as a result of women's struggles to have equal rights to those of men and it, in terms of meaning, has been differentiated from sex. Gender is a concept used to explain the characteristics of being a man or woman in the process of socialization. Gender states that the roles that men and women play in social life, rather than being natural or having developed as a result of an instinctive division of labour, are designated culturally and learned, and can change over time (Çakır, 2007). Gender claims that the differences between men and women are not only biological differences, and the concept has been in use to represent both social and cultural differences that have resulted from biological differences (Marshall, 1999). Sex, on the other hand, describes men and women's genetic, biologic, and physiologic characteristics (Köşgeroğlu, 2010). While sex represents man and woman, gender represents being a man or woman (Oakley, 2016).

The differences between men and women, which result from gender, form gender inequality. According to Wharton (2005), those differences are frequently used to justify behaviours that are inequitable. Because of gender inequality, women are in unfavourable conditions when it comes to reaching resources or education, participating in work life and decision-making mechanisms, dividing household tasks, implementing human rights, and so on. Developed and developing nations adopt ensuring gender equality as part of their policies in order to reverse those unfavourable conditions for women. Gender equality means that men and women have not only equal rights guaranteed by law but also the practice of related laws ensure that men and women can equally benefit from opportunities, resources, and services in social institutions and society (Kalaycı & Hayırsever, 2014). Gender equality does not imply that men and women's roles should change or men and women should be more similar; the point that needs to be emphasized is that men and women should be equal in reaching opportunities and sharing responsibilities.

Various gender indices (i.e. Gender Inequality Index, Global Gender Gap Report, Gender Equality Index, and The Environment Gender Index) are published in order to present countries' positions and development in terms of gender equality. One of those indices is the Gender Equality Index within the European Union countries published by the European Institute for Gender Inequality (EIGE). In this index, differences between men and women and violence against women in areas of work, income, information, time, power, and health are calculated using a scale from 1 (representing complete inequality) to 100 (representing complete equality) (EIGE, 2018). The EIGE results showed that Sweden was in the first place with 82,6 points, Denmark in second with 76,8 points, and Finland in third with 73 points in terms of gender equality (EIGE, 2015). Those results suggest that gender equality has not been completely achieved even in Sweden which is the top country. Nevertheless, Sweden has a number of strategies in practice in order to achieve gender equality. Those strategies include (Egalia, 2018; EIGE, 2019; Government Offices of Sweden, 2019; Oyler, 2015; The Equality Ombudsman, 2011):

- Feminist governance which means that gender equality is one of the priorities of the government,
- An obligatory and paid 90-day paternity leave, and an up to 480 days optional paid paternity leave,

- The Swedish Secretariat for Gender Research responsible for conducting search and funded by the Swedish government,
- Male rape clinics aimed to decrease the effects of shame and labelling for male victims of rape,
- The strategy of mainstreaming gender which means that gender is recognized as one of the main policies,
- The Equality Ombudsman practice which is a government initiative responsible for monitoring the laws for discrimination against gender, transsexual identity and voice, ethnicity, religion, other beliefs, sexual orientation, or age,
- Egalia pre-school which provides education in line with gender pedagogy.

In order to ensure gender equality, individuals should be able to develop a sexual identity that is based on equality and free from stereotypes. Since the middle of the 20th century, after the abolishment of any kind of discrimination and insulting behaviours in policies relating to pre-school education institutions, Sweden has started combatting traditional gender roles and gender stereotypes because of concerns that sexual identity starts to form as early as childhood (Sandström, Stier & Sandberg, 2013). In 1998, Sweden prepared a curriculum for pre-school education. This curriculum has accepted gender equality as one of its basic values and highlighted the similarities between boys and girls (Lind-Valdan, 2014). The Delegation for Gender Equality has published two reports in 2005 and 2006 regarding pre-school education. The first report revealed that pre-school teachers had insufficient knowledge about gender equality. Additionally, the second report stated that, for every 25 members of staff within a pre-school, there should be a pedagogue who is specialized on gender (Regeringen, 2005, 2006 as cited in Sandström et al., 2013). The curriculum prepared in 1998 has been updated with the enactment of the Education Act in 2010. In both the curriculum and the Education Act, pre-school education institutions have been introduced as places that focus on practices that aim for gender equality. The aim is to educate both boys and girls in line with their interests and skills, and combat traditional gender roles by not preventing children's exposure to the limitations of traditionally imposed gender roles (Bayne, 2009; Lind-Valdan, 2014; Sandström et al., 2013; Shutts, Kenward, Falk, Ivegran & Fawcett, 2017). Nevertheless, there was no guide book which including samples that explained how the highlighted components of the curriculum could be realized (Lynch, 2016). The audits conducted in 2011 revealed that traditional gender roles and stereotypes were reproduced in pre-schools, especially in those located in the Södermalm district of Stockholm, as a result of practices applied to combat gender inequality (Lind-Valdan, 2014).

Egalia Pre-school, which aims to contribute to solving the problems relating to gender inequality, has been established in the Södermalm district of Stockholm in 2010. Egalia is a small state-owned and funded pre-school offering education to 1-6 year old children (Lind-Valdan, 2014; Mallozzi & Galman, 2012; Tagliabue, 2012). Egalia is a Latin word and means equality (Leach, 2016). Egalia has been the first institution to declare that it would use a pedagogy that is gender-neutral (Nielsen, 2011b as cited in Sjørup, 2013). As a result of the gender-neutral pedagogy it has been implemented, Egalia has received attention from both the Swedish and international media, and the literature includes both positive and negative viewpoints about Egalia. In fact, the discussions about Egalia have drawn the author's attention and resulted in the present investigation being carried out. The present study aims to reveal the magnitude of the gender-neutral pedagogy that is implemented in Egalia and the principles that their pedagogy is based on.

The analysis of the international literature suggests that research conducted in English on Egalia and the gender-neutral pedagogy it implements is limited (Lind-Valdan, 2014; Lynch, 2016; Shutts et al., 2017; Sjørup, 2013). The present study is significant since it can both contribute to the international literature and reveal the principles of the gender-neutral pedagogy practiced in Egalia through a systematic investigation, evaluation, and examples.

Method

Document analysis has been used in the present study. Qualitative document analysis, like other qualitative research methods, is an interpretative research method that involves investigating models and processes, exploring and defining implicit meanings (Altheide, 2000). The documents that can be used in the research to make systematic evaluation vary. Commonly used documents are official records, letters, newspapers, magazines, autobiographies, advertisements, books, articles, videos, audio recordings and so on (Bowen, 2009; Merriam, 2015). Scientific journals, newspaper articles, videos, project reports and thesis statements were used as documents in this research. The initial plan was to collect data through a research tool including open-ended questions and documents relating to Egalia. The research tool was sent to the Egalia pre-school as an email, but no response was received to the email. Therefore, the final decision was to do a document analysis on collected documents related to Egalia. The documents to be collected were determined in the following way: (1) firstly, the English documents that provided information on the school's website, (2) secondly, the English documents that the school's website suggested, (3) thirdly, the English documents that resulted from a Google Scholar search with the keywords of "Egalia Pre-school", and (4) finally, English documents that resulted from a YouTube search with the keyword of "Egalia" were included in the document analysis. The characteristics of the collected documents are summarized in Table 1.

Table 1.

Details About the Documents

Accessed through	In-text citation	Document type
School's website	Egalia, 2018	Information about the school
The document suggested on the school's website	Scott, 2017	Electronic news article that includes interviews
	Leach, 2016	
	Weller, 2015	
	Hebblethwaite, 2011	
Google Scholar	Tagliabue, 2012	Academic research article
	Shutts et al., 2017	
	Rajalin, 2016	
YouTube	Abend, 2013	Electronic news article
	Lind-Valdan, 2014	PhD dissertation
	Mallozzi&Galman, 2012	Academic research article
	Lynch, 2016	Project report
Sjørup, 2013		
YouTube	VICE, 2017	Video containing information about the school and families
	Wikström, 2015	
	Euronews, 2013	

Data Analysis

Content analysis has been conducted to analyse the collected data. The following steps were followed in data analysis: (1) documents were skimmed and initial themes and categories were created; (2) documents were scanned in detail and initial themes were further developed by adding categories and/or sub-categories; and (3) in order to accommodate the new categories the data were recoded and a number of themes were either merged with existing ones or deleted. The resulting themes and categories are presented in Table 2 (see the Conclusion, Discussion and Recommendation section).

Validity and Reliability

The originality and accuracy of the documents analysed is one of the factors that affect the reliability and validity in document analysis. In order to determine the originality of a document, the researcher should be able to answer questions relating to a document's date, source, and author (Merriam, 2015). The present study investigated and presented such details about the analysed documents in Table 1. Most of the analysed documents were accessed through Egalia's website.

The consistency of the study was entailed by providing a "thick description" in relation to the themes found (i.e. themes were explained in detail and supported with direct quotations). Each theme and category was based on multiple documents. Attention was paid to ensure that information provided in a document was consistent with other documents in order to establish confirmability.

The Role of the Researcher

Unlike quantitative research, the researcher is the person who uses their experience in data collection and analysis in qualitative research. In the analysis of documents that are the subject of the research, it is important that the researcher knows and understands the relevant subject area closely (Yıldırım, 1999). This research was carried out by a researcher with theoretical and practical experience in the field of gender education.

Results

This section presents results about Egalia's objectives and philosophy, the philosophical and educational principle it adopts, the curriculum approach practiced in the school, the gender-neutral pedagogy practices, teachers' roles and training, and the relationship between the school and parents.

Egalia's Objectives

Although gender equality is one of its priorities, Egalia is also functioning in harmony with the policies, rules, and regulations just like any other pre-school in Sweden and has a strong commitment to the goals specified for pre-schools (Lind-Valdan, 2014). On the other hand, the objectives peculiar to Egalia are (Hebblethwaite, 2011; Lind-Valdan, 2014; Sjørup, 2013; Weller, 2015):

- Teaching and showing children that everybody regardless of their sex, age, physical and intellectual skills, or ethnical roots has the same rights, opportunities, and responsibilities,
- Raising children free from gender-based expectations,
- Forming and practicing a pedagogy which focuses on a child's personal identity rather than sex and which is based on complete equality,
- Ensuring that children learn the principles of democracy in both theory and practice to become good world citizens who do not discriminate others,
- Showing that sex is not a reliable category for evaluating and judging others, and
- Preparing children for a changing world.

Egalia's Philosophy and the Philosophical Principles it Adopts

Equalitarian values that have been adopted in Egalia and the gender-neutral pedagogy are based on the philosophy of the "whole life spectra" presented in Figure 1. According to this philosophy, everybody should have the right to access the opportunities that life offers (Rajalin, 2016; Scott, 2017).

Red, purple, pink, yellow	Blue, black, brown, grey
Tiny, narrow, tight, additional accessories (ribbon, butterfly, heart)	Comfortable, wide, flexible
Shy, emotional, sensitive, calm, timid, sad	Furious, aggressive, angry
Nice, cure, lovely, good, weak, helpful, tidy, tender, careful, compassionate	Strong, coldblooded, brave, harsh, impolite, messy, naughty, dowdy, fast, firm
House play, babies, handicraft, singing, ballet, gymnastic, stitching	Football, running, jumping, technology, construction, car games, climbing, mechanical toys, dinosaur
Passive	Active

Figure 1. Whole life spectra

Source: Rajalin, 2016, 17:51-17:57

According to Rajalin, the school director (2016), in most societies, the life spectrum is divided into two. The characteristics on the left are generally attributed to girls and those on the right to boys (see Figure 1). The categorizations of the characteristics within the life spectrum are not based on biology but rather on culture and gender. While the colours on the left side of the spectrum are lighter and smoother, those on the right are darker and rougher. The analysis of clothes category in the spectrum shows that clothes on the left are smaller, shorter, narrower,

tighter, and include more number of elements than those on the right. It is more difficult to move, run, or climb in such clothes (those on the left) and children wearing those clothes need to be more careful. On the other hand, clothes on the right hand are wider and more comfortable. Children wearing such clothes can complete activities such as running or climbing easier. Such differences limit the possibilities for children and cause children to access half of the opportunities in life, not all (Hebblethwaite, 2011).

Thanks to the gender-neutral pedagogy practiced in the school, Egalia aims to allow children to reach all of the opportunities in the life spectrum without the limitations. Rajalin explained her views on this matter as following (VICE, 2017, 9: 44-11:00):

- *“We are trying to eliminate obstacles that or event both boys and girls from doing what they want to do. We want children to have equal opportunities in experiencing their emotions, explaining themselves, loving the colours they want, and playing the games they want to play. We are not changing children whilst practicing this philosophy. We are changing our own thoughts.”*

The life spectrum is frequently mentioned in the activities and conversations within Egalia (Rajalin, 2016). The philosophical principles adopted in Egalia are as following (Rajalin, 2016; Wikström, 2015):

- Boys and girls can be different. However, skills cannot be differentiated based on sex.
- Children’s or adults’ orientations do not change based on sex, age, ethnicity, or cloth preferences.
- Everybody has the right to fully experience and express their emotions.
- Each child may have different interests or needs and each child is unique.
- Sex does not essentially reflect who the individual is.
- Differences are power.

The Educational Principles that Egalia Adopts

The results of the content analysis suggested that Egalia adopts the following educational principles:

Being Integrated into Life: It means that everything that relates to life is presented to children at different times through games, activities, and expression of emotions. All of the pictures shown, books read, and drama activities conducted within Egalia include examples from real life (Rajalin, 2016). For example, the school provides children with the opportunity to grow and nurture plants (Wikström, 2015). This way, children participate in natural life activities in addition to social ones.

Accepting Differences: Attention is paid to accept and live with differences through selection of books and pictures which include different examples and cases (Rajalin, 2016). The books, toys, and educational materials used in the school are selected in a way that will allow various roles, dreams/fiction, and activities. Different family types are rendered visible and acceptable through role playing activities, conversations, and books (Egalia, 2018). For example, in addition to classic stories such as “Sleeping Beauty” and “Cinderella”, the school also allows for the story of a baby crocodile that was abandoned by its family and the two giraffes who adopted that baby crocodile (Hebblethwaite, 2011).

Providing Choices: Egalia provides children with a choice. Different activities are carried out concurrently in different corners of the class and children can participate in the activities that they prefer (Rajalin, 2016). The school also includes variety in the educational materials it uses. This way, children can make choices and play with the materials that they choose (Tagliabue, 2012).

Including Affective Education: Egalia provides an education that allows children to become aware of and regulate their emotions. Life skills meetings- in which children are informed about respect, feelings, ethics, and manners- take place weekly. In those meetings, teachers aim to allow students to express their concerns, feelings, and ideas about a predetermined topic through, for example, questions such as “What is/are necessary to be a good friend?”. Books are read, games are played, or role-play activities are carried out those topics based on children’s age and maturity levels. Alternatively, children are provided with EQ dolls (An EQ doll set consists of six dolls and each doll represents a different feeling.) in order to allow them to recognize, express, and deal with those emotions (Lind-Valdan, 2014).

Creating A Rich Learning Environment: It is considered that presenting children with all of the components within the life spectrum will enrich children’s lives. Therefore, Egalia provides various activities ranging from playing football to playing with dolls, various forms of dancing, singing, reading books, shooting films, observing the nature, painting, drawing, and drama. Additionally, Egalia pays attention to conduct those activities in an enjoyable, reliable, and educational way in order to maximize children’s participation (Egalia, 2018; Lind-Valdan, 2014; Rajalin, 2016).

Ensuring Trust: Each child is paid attention to and valued in Egalia. Attention is paid to create a school environment that is based on trust and this, to an extent, is achieved by looking in children’s eyes and establishing rapport with them (Egalia, 2018). It is also important that children view each other as friends and trust one another (Wikström, 2015). Therefore, collaborative learning is used as a strategy and students are provided with an opportunity to evaluate issues from multiple perspectives. Children are encouraged to share their opinions, develop solutions together, and help each other (Egalia, 2018).

Providing Freedom: There are no limitations in Egalia. Children are emancipated to challenge and overcome limitations regarding sex. Each child is supported to freely express their views and be listened to by others (Rajalin, 2016; Scott, 2017).

Providing Encouragement: Children are encouraged to participate in different activities and develop an attitude to try everything since the school’s aim is to allow children to touch on different areas of life. Children are encouraged to be versatile in game, activity, friend, place, or material selections (Egalia, 2018; Rajalin, 2016).

Ensuring That Children Are Active: Attention is paid to allow children to become active and take responsibility in maintenance work, activities, games, and decision-making in the school. The school strives to render each child as a visible individual (Egalia, 2018).

The Curriculum Approach Practiced in Egalia

The educational principles adopted in Egalia (see above) are parallel to the principles of the learner-centered curriculum approach (LCCA). The principles of the LCCA are as follows:

Focusing on the individual, importance on feelings, optional education, developing creativity, encouragement, an enjoyable learning environment, freedom of moving around, and an environment of trust. “Freedom” and “opportunity” are the key concepts of the LCCA (Ellis, 2013) and the pedagogy practiced within Egalia frequently mentions those concepts. The use of those concepts allows learners to address their needs and interests by providing opportunities to pursue and explore what they wonder, make a choice, and take responsibility (Ellis, 2013). The documents analysed in the present study showed that “Frobel” education model is influential in Egalia (Lind-Valdan, 2014) and methods relating to the “social constructivist approach” are practiced in Egalia (Sjørup, 2013). Frobel has established an educational institution where children can grow naturally and which is based on trust, games, physical activity, and creativity. Frobel’s childhood experiences and views regarding games are included in the developmental education philosophy (Ellis, 2013; Ornstein & Hunkins, 2016) and the LCCA is based on the developmental education philosophy. Constructivism- evaluated under the categories of cognitive, radical, and social constructivism- is a LCCA which claims that learners should construct their own understanding by relating new knowledge with their previous experiences (Henson, 2003). In the light of this information, it is concluded that the school practices a LCCA.

Gender-neutral Pedagogy Practices

At first glance, there does not seem to be any practices in Egalia that is different from practices of other schools in Sweden which provide LCCA (Scott, 2017). Nevertheless, the most significant difference that distinguishes Egalia from other schools is the gender-neutral pedagogy (GNP) that it adopts. GNP posits that the society will become more equal by treating everybody in the same way regardless of their sex. This pedagogical approach opposes the idea that character traits, emotions, interests, and wishes change based on sex. GNP requires a democratic education environment that focuses on accommodating all individuals’ feelings (Leach, 2016; Lind-Valdan, 2014). Rajalin’s statement with regards to GNP is as following (Lind-Valdan, 2014, p. 227):

- *“We don’t want to deny the biological sex. It is the gender we are working with. And the most important part is how adults relate to the children. Research shows that gender determines how children are approached - already as a crying baby. – We think we are free, but whenever we make suggestions it is almost always something within the gender category. And most people abide by the gender roles they have been assigned [...] We believe that everyone should grow up to be as they want.”*

There is a relationship between gender and physical environment. Norms, stereotypes, and expectations regarding gender are reflected through objects in a place in addition to the layout and design of the place. The language used in order to talk about the physical world affects how an individual within a certain environment views that particular environment and whether they feel that they belong to that particular environment. This language, in addition to the language conveyed through the environment itself, has the potential to emphasize or nullify gender discrimination and hierarchy (Lynch, 2016). Therefore, by dismantling normative sex categories, GNP aims to combat gender stereotypes and traditional gender roles (Lind-Valdan, 2014). The GNP practiced in Egalia has a number of effects in activities, emotions, character traits, language, educational materials, clothes, the attitudes and behaviours of the staff in the school, and school-parent relationships. GNP’s effects in these areas are further explained in the sub-categories below.

Activities

Whilst carrying out activities that are compatible with the national education strategy, Egalia pays special attention to gender equality. Students in the school are encouraged to try out activities that do not suit traditional gender roles. For example, whilst not all girls are expected to enjoy playing football, necessary conditions are arranged to allow girls to try football (Rajalin, 2016). Rajalin explains (Nielsen, 2011b as cited in Sjørup, 2013, p. 35):

- *"It is difficult for a boy to have ballet as his main interest. It is difficult for a girl to choose a sport where your muscles grow extensively. We limit the lives of people by saying things are girlish or boyish. We enhance the children's feeling of 'me' or 'I' by working with genuspedagogy. I am me, and I am alright as I am.... It is okay that we are different... We are also a part of the breaking down of fixed roles of gender when it comes to choosing an education, which will bring dynamics to the different professions."*

Teachers do not try to categorise children based on their sex or they do not deter children from doing certain activities. Girls who want to play house or boys who want to play with blocks are not deterred from completing those activities. Their weekly schedule includes activities ranging from dance and movement to drama, creativity, language, and mathematics. Stories, songs, and dramas in such activities include examples from different family types and their life styles (Scott, 2017; Tagliabue, 2012). Abend's observation of a girl playing in the sandbox is as following:

- *"[A] 5-year-old girl played in a sandbox. The box contained more mud than sand, and as she whacked at it with a plastic shovel, globs of dirt stained her pink dress [...] No teacher chastised her, and certainly, no one told her that girls aren't supposed to play like that."*

Emotions

What makes Egalia unique is that it does not only treat children equally in terms of teaching/learning opportunities, access to physical spaces and teachers, but it also ensures that students experience their emotions equally. Egalia abstains from limiting children not only from gender stereotypes but from all kinds of stereotypes (race, religion, physical appearance, and so on). Experiencing emotions such as happiness, curiosity, anger, disappointment, despair, and sadness is not restricted to a certain sex (Lind-Valdan, 2014). Rajalin's (2016, 10.05- 12.31) views on categorising emotions are as following:

- *"We know that people all over the world got the same emotion system. We need emotions to handle life and relations. But even emotions we divide into groups. We more often say about baby girls if they just are two, three weeks old and scream.... they want to eat then we more often use words like right nerd shy and emotional and for boys we are more often saying oh he's so angry, frustrated and what can this lead to in life? We think that boys learn to be called frustrated and they get to know about anger and girls train to be more emotional to do."*

In Egalia, it is believed that emotions do not have sex and all children have the right to freely experience their feelings and Egalia strives to provide equal opportunities to children to live all kinds of feelings. For example, a crying boy does not hear statements such as "You should be strong, enough, stop crying!". Regardless of their sex, students are counselled to allow them to recognize, express, and regulate their emotions. Just like girls, boys are also provided with the same opportunities to express their feelings when they get hurt, for example, whilst playing and teachers try to comfort boys and girls in the same manner (Tagliabue, 2012). The school has a number of dolls (EQ dolls) designed to teach feelings. Each doll reflects a different emotion. For example, one of them smiles and another frowns. With the exception of their Scandinavian hats,

all the dolls are completely naked. The aim of this is to show that genders do not have a particular sex (Abend, 2013).

Character Traits

Different standards are used to interpret boys' and girls' character traits. Those standards can cause the same behaviour to be interpreted differently based on whether it is a man or a woman who displays the behaviour. Moreover, this situation is rarely realized by adults (Nielsen, 2003 as cited in Sjørup, 2013). For example, when a girl is observed to be shy, this situation is attributed to sex and it does not raise any concerns. However, when a boy is observed to be shy, it is considered that something is wrong. Nielsen defines this double standard as "gender attribute". In gender attribute, the two sexes are considered as the opposite of each other. It is considered that a quality attributed to one of the sexes is the opposite of the other sex. A hierarchy is built as a result of this differentiation and while the qualities attributed to males are considered as the norm, the qualities attributed to females are considered as the "other" (Sjørup, 2013). Because of the effects of the gender attribute, GNP considers that the qualities used to describe individuals also reflect the expectations from them. In order not to reflect society's expectations, Egalia abstains from categorising and/or labelling children through such standards. Rajalin's (2016, 13:29-14:36) explanations with regards to this are as following:

- *"We give expectations on what we want from them, what we think about them, what we believe in them. we mean that all human beings have to train all these positions to have in different situations in life to end to be able to and feel free to be in different situation. So what we do in our school is to not put labels on the shield Rabia we don't say we avoid to say for example three - she's so beautiful or cute or helpful or Mohammed he's so wild and tough."*

Egalia abstains from stereotyping children or adults according to their sex, age, ethnicity, or cloth preferences. For example, it is not assumed that girls are calm, cute, and affectionate; or boys are wild, naughty, and furious. It is believed that each individual is unique in terms of their emotions and expressions (Egalia, 2018).

Language

GNP has a gender-neutral language extension. In their study investigating the relationship between objects and grammatical gender, Philips and Boroditsky (2003) have found that the grammatical gender attributed to an object can affect individuals' perceptions with regards to the similarities between human beings and objects. The way an individual perceives an object is affected by the pronoun it is linked to. As such, Egalia also considers that grammatical gender affects the way children think. The school tries to abolish gender roles by ignoring grammatical gender in language. The school does not use terms such as "boys", "girls", "women", or "men". Members of staff use terms such as "friends", "children", the name of the group students are part of, or students' names in order to address them. The reason for this is to create an inclusive affective connection for children (Egalia, 2018; Lind-Valdan, 2014; Sjørup, 2013). In relation to this, Rajalin highlights (Nielsen, 2011b as cited in Sjørup, 2013, p.4):

- *"It is not because they are wrong or dirty words. But we as adults are full of facts, experiences and information that is adherent. In order to break this and think freely, we change the words. If we need a group designation we say 'friends' and 'children'. Are there any savvy girls, who want to help in the kitchen? It is a way to exclude."*

Statements such as “Girls, sit down!”, “Jack, help the boys!”, “Come on boys, let’s go and play football” are not used in Egalia. The reason for this is not to cause children from the opposite gender to feel excluded. The word “friend” is frequently used within the school in order to allow children to feel equal to their counterparts and since it is more inclusive. Another reason why that word is used is that the school wants children to see each other as friends (Hebblethwaite, 2011; Leach, 2016; Shutts et al., 2017). Students’ statements are corrected in cases where their speech includes stereotypes or traditional gender roles. In addition to this, if a child makes a statement such as “Girls cannot play football, football is a game played by boys.” then the teacher asks a number of open-ended questions to the child in order to understand why the child thinks in that particular way (Leach, 2016).

“He” and “she” which include grammatical gender are replaced by “hen” which is used to represent the third-person pronoun (Weller, 2015). After the latest revisions to the Discrimination Act, “opposite- gender identity and expression” has been introduced and accepted as the foundation of discrimination. Therefore, the use of “hen” has been legalised (Lind-Valdan, 2014). In relation to the use of the “hen” pronoun, Wikström, the school coordinator, explains (Leach, 2016):

- *“For example, if a firefighter is coming in and we don’t know if they are a man or woman we would call them ‘hen’,” says Wikström. “We assume it’s a ‘he’ because we get that image in our head.” They also use “hen” in songs where they’ve noticed that more assertive or aggressive animals tend to be called “he” and sweeter ones “she”. Why is that? In Egalia, “hen” is used for such instances.”*

Educational Materials

The educational materials used in Egalia are organized in a way that reflects gender equality (Lind-Valdan, 2014). Just like any other pre-school, it is possible to see toys such as dolls, tractor, and sandbox in Egalia. However, in Egalia, there is not any corner labelled as “block corner” that includes building blocks, “play house corner” that includes dolls, or “car corner” that includes cars. As part of the GNP, all toys and materials are mixed. The reason for that is to allow boys and girls to play together (Hebblethwaite, 2011; Leach, 2016; Scott, 2017).

The school strives to create as much variety and diversity as possible in the materials used. There are both black and white, both male and female dolls in the school. In addition to books that include gender stereotypes such as “Cinderella” and “Snow White”, the school includes books that are about single-parent or homosexual families as well as adopted children in its library. The inclusion of different family models in the books is significant. This practice is considered as an important standard to explain the structure of today’s society. The purpose of this practice is to abolish traditions and taboos and allow children to realize different sexual identities. The school mostly prefers materials that include roles, plays, or characters that challenge stereotypes. For example, one of those materials is “Pippi Longstocking”. Pippi Longstocking is a series of books about an adventurous girl who is curious to learn and try new things (Rajalin, 2016; Tagliabue, 2012; Wikström, 2015). It is important to have a gender balance in educational materials. Therefore, for example, if leadership is to be discussed then examples which include both boys and girls as leaders should be presented.

In cases where the educational materials used in the school include gender stereotypes, the related part of the material is either changed or skipped. For example, whilst reading a fairy tale, the teacher can either change the part where the prince saves the princess into princess saves the prince or the teacher skips that part (Egalia, 2018; Scott, 2017; Shutts et al., 2017).

In Egalia, children can play with whichever toy they want to play with. If they prefer, boys can play with cars and girls with dolls. Under no circumstance, the materials are taken out of the teaching environment but rather new ones are added on a regular basis (Wikström, 2015). Rather than removing the traditional toys, the GNP embraces the idea of adding new toys next to the traditional ones.

Clothes

In general, the school does not allow commenting on clothes that are associated with certain sex. For example, girls do not receive comments such as “What a beautiful dress you have!” or boys do not receive comments such as “You look sturdy in your new t-shirt.”. Instead, questions such as “Do you like your t-shirt?”, “Do you feel happy in your clothes?” are directed to the children. The aim of this is to prevent reinforcement of stereotypes (Rajalin, 2016; Shutts et al., 2017). The school does not interfere with the way families dress their children. Children can wear the clothes they like whenever they want. Gender pedagogues and teachers try to be role models with their cloth preferences and body language. Boys in Egalia, if they want, are free to wear a dress (Hebblethwaite, 2011). Rajalin, explains (Hebblethwaite, 2011):

- *“It is all about giving children a wider choice, and not limiting them to social expectations based on gender.”*

Gender Pedagogues

Sweden has trained gender pedagogues in order to combat gender discrimination (Sandström et al., 2013). One of the main duties of gender pedagogues is to identify staff’s perceptions of gender and observe their behaviour. In order to do this, the gender pedagogues in Egalia have recorded members of staff for a day and then watched the recordings with them. The most significant discrimination has been observed in teachers’ behaviours. It has been observed that teachers used different tones of voice while talking to boys and girls. In addition, teachers scolded girls who displayed rude behaviours; however, when it was boys who repeated a similar action, teachers were more tolerant. Similarly, it has been observed that while teachers tried to comfort a crying girl, they tried to avoid a crying boy. Rajalin stated that “[a]fter we had been filming and observing each other, we understood that it's not the children we have to change, it's ourselves” (Scott, 2017). After watching the recording, gender pedagogues interviewed teachers and directed questions such as “Why do we treat children differently?”, “What can we change?”, “Why is it important that we change this?” (Lind-Valdan, 2014, p. 226). Other duties of gender pedagogues include ensuring that teachers use a language that is sensitive to gender equality and supporting children’s development of behaviours, discourse, and attitudes that are sensitive to gender equality.

Teachers' Roles

Egalia has the principle of recruiting individuals with different backgrounds (i.e. a Swedish female teacher who is in her 20s and has recently graduated, and a 50-year old male who has Iranian roots). 40 % of the staff are male (Leach, 2016) and the staff have devoted themselves to ensure gender equality. Emelie, who is 27 years old and has recently completed her teacher training, explains (Hebblethwaite, 2011):

- *"I want to change things in society. When we are born in this society, people have different expectations on us depending if we are a boy or a girl. It limits children."*

Teachers' roles in order to provide gender equality are as following (Egalia, 2018; Shutts et al., 2017; Tagliabau, 2012; Wikström, 2015): (i) Purifying the language they use from sexism and grammatical gender, (ii) encouraging children to play and work together, (iii) selecting songs or stories which challenge or do not include gender stereotypes or roles, (iv) being a role model who is sensitive to gender equality through their attitudes, discourse, and behaviours, (v) talking to children about gender issues and asking them questions that prompt them to think about those issues.

School-Parent Relationship

Each term teachers meet parents individually to talk about their children's development. Teachers and parents exchange information with regards to how the child's development and learning continue in and out of the school. Egalia also has a parents' council in which all parents can participate. The council meets at least once every term and allows parents the opportunity to discuss the activities carried out in the school. Additionally, every spring, Stockholm City Council administers a questionnaire to all parents whose children are registered to pre-school. The results of that questionnaire are effective in shaping the school's strategy (Egalia, 2018).

The reason for why families prefer Egalia is the GNP it adopts and its libertarian nature (Hebblethwaite, 2011; Leach, 2016; Lind-Valdan, 2014; Tagliabue, 2012). For example, a metal designer mother and a dancer father decided to send their children to Egalia. The mother explained that they had to continuously tackle stereotypes because of the jobs she and, especially, her husband had chosen. The parents stated that they wanted to send their children to Egalia in order to allow them to grow up free from limitations and social expectations (Hebblethwaite, 2011).

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the research results are examined that the educational objectives in Egalia are raising children free from gender expectations, creating and practicing a pedagogy that focuses on the personal identity of children and that is completely based on equality, and teaching the principles of democracy. The school's philosophical principles include the following: skills do not change based on sex; differences are power; tendencies do not change based on sex, age, or ethnicity; and sex does not reflect who the individual is. Similarly, the educational principles adopted by the school include: being integrated into life, accepting differences, providing a choice, including affective education, creating a rich learning environment, ensuring trust, ensuring freedom, providing encouragement, and ensuring that children are active. The school adopts a

learner-centred teaching approach. Egalia practices a gender-neutral pedagogy and this pedagogy has effects on activities, emotions, character traits, language, educational materials, clothes, staff's attitudes and behaviours, and the relationship between the school and parents. Educational activities provide children with an opportunity to try new things and allow children to experience their feelings freely. It is believed that each individual is special and unique and the language used in the school does not include sexist language or grammatical gender. In the interview by Leach (2016), according to neuroscientist Daniel Glaser, language plays a significant role in developing behaviour. Even the slightest detail in the language can have a distinct effect. Therefore, language has the potential to influence children's perceptions (Leach, 2016). There is not a placing order for the educational materials used in Egalia, those materials include variety and diversity, and the school allows presentations of different family models in their materials. Moreover, children's wishes are taken into consideration in the selection of those materials. The school does not interfere with families and children's choice of clothing and children are free to wear the clothes they want to wear. Gender pedagogues, who aim to combat gender discrimination, are recruited in Egalia. The primary duty of those pedagogues is to support teachers' and students' discourse, behaviours, and attitudes that are sensitive to gender equality. In terms of recruitment policies, the school endeavours to recruit members of staff with different backgrounds and prioritises recruitment of male staff. It is believed that recruiting more numbers of male staff will increase the level of gender equality. It is argued that children need male role models as much as female ones (Bayne, 2009). Teachers' roles in Egalia include: Using a language sensitive to gender; encouraging students to play together; challenging gender roles and stereotypes; and talking to children about gender issues. The analysis of the relationship between the school and parents showed that the school held development evaluation meetings for parents to discuss their children's development and there was a parent council that aimed to negotiate the nature of activities held within the school. The reasons why parents prefer Egalia include the GNP practiced in the school and the democratic nature of the school.

The results of the present investigation bring up the questions of what the effects of the education based on the gender-neutral pedagogy practiced in Egalia would be in the short and long term. Although there is still a need for more time to find out the long term effects of it, the study conducted by Shutts et al. (2017) presents the short term effects of the GNP practiced in Egalia. Shutts et al.'s (2017) findings revealed that children in Egalia can better communicate with the opposite sex and are less likely to adopt stereotypes when compared to their counterparts in other schools. GNP decreases children's gender considerations.

Experts have different views on the pedagogy practiced in Egalia. While there are researchers who support the idea that GNP has a substantial effect on combatting gender roles and stereotypes, there are also researchers who claim that the efforts to abolish gender differences are aimed to brainwash children; boys are limited and prevented from doing activities peculiar to their sex; boys are raised like girls and girls are raised like boys; children are encouraged to become homosexual; the aim of this pedagogy is to reverse the gender hierarchy; biological differences are ignored; gender equality has become an obsession; abolishment of gender roles prevents children from preparing for real life; and children are isolated from the real world (Euronews, 2013; Hebblethwaite, 2011; Lind-Valdan, 2014; Mallozzi & Galman, 2012; VICE, 2017). Rajalin, nevertheless, asserts that those critiques have been misguided and those who make the critiques do not really understand what is aimed to be achieved in the school (Scott, 2017). In spite of all the negative critiques, there is a long waiting list of parents who want to register their children to Egalia (Hebblethwaite, 2011). The Södermalm district considers and

supports Egalia as a role model for realizing the judicial objectives aimed to combat gender roles and stereotypes and as a source for informing and training those working in pre-schools in the district about GNP (Lind-Valdan, 2014). Furthermore, Egalia has become a source of inspiration for other schools (ibid.).

Evaluating the question of whether the pedagogy practiced in Egalia can be implemented in another country, it can be said that Sweden is in the leading position in policies and practices regarding gender equality. Therefore, Swedish society's readiness to adopt this pedagogy can be considered to be higher in comparison to other countries. Nevertheless, societies who are relatively in a lower place compared to Sweden can still be advised to adapt the GNP practiced in Egalia.

According to the results of 'The Global Gender Gap Report 2018' conducted by the World Economic Forum, Turkey ranked as 130th in 149 countries while Sweden is in the 3rd place. (World Economic Forum, 2018). This situation shows that Turkey is located in a more negative position with respect to Sweden in terms of gender equality. Turkey needs the policies and practices to ensure gender equality. However, even practices regarding gender equality that existed in the past are terminated. The project 'Promotion of Gender Equality in Education' was conducted and completed in the years 2014-2016 by Republic of Turkey Ministry of National Education (MoNE). Projects aimed at achieving gender equality in schools affiliated to the Ministry of National Education has been suspended (MoNE, 2019). A similar situation is observed in the decision of Council of Higher Education (CHE). In 2016, CHE published 'Attitude Note on Gender Equality' and it stated that lectures, activities and projects on gender issues should be carried out in universities (CHE, 2016). However, CHE abolished the attitude note on the grounds that the concept of gender equality leads to "different perceptions and is not compatible with our social values and assumptions and is not accepted in society in 2019 (Turkish Medical Association, 2019). Although the implementation of the 'gender-neutral pedagogy' model in public schools does not seem possible in the current education policies due to the lack of ongoing projects aimed at achieving gender equality, it may be suggested to integrate the various dimensions of the model into the existing education processes.

There is need for gender equality in institutions at all levels of education in Turkey (Acar-Erdol, 2018; Acar-Erdol & Gözütok, 2017; Alptekin, 2014; Engin-Demir, Kılıç, Çalışkan, Hanbay-Çakır, Güney-Karaman & Özbek, 2016; Esen, 2013; Sayılan & Özkazanç, 2002). In the research studies conducted in the field of preschool education, it was observed that children in this period make their play, toys, clothes and color choices according to gender preferences, that they have gender stereotypes, and that women expressed their characteristics more negatively and generally tended to play with their fellow (Aydilek-Çiftçi, 2011; Şıvgın, 2015; Yağan-Güder, 2014; Yağan-Güder & Alabay, 2016). It was found out that gender stereotypes exist in the stories, fables and story books prepared for the preschool period, that women and men are presented in accordance with gender roles and that sexist language is used in the books (Çatalcalı-Soyer, 2009; Gündüz-Şentürk, 2015; Gürşimsek & Günay, 2005; Kaynak & Aktaş, 2017; Kösel, 2009). It has been determined that the preference of the play centers in the school and the time spent in these centers vary according to the gender of the child (Ramazan, Arslan-Çiftçi & Tezel, 2018). The gender-neutral pedagogy model, which aims to ensure gender equality in the areas of need, can be applied to the roles and training of teachers, personnel policy, reflection of the pedagogy on activities, emotions, character traits, language, educational materials and clothes.

Gender pedagogue works at the Egalia school where gender-neutral pedagogy is applied. After giving the necessary training (gender education; education on different family types and structures such as rainbow family; training on rights and education of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender individuals) to the psychological counselors of the kindergartens in Turkey, it may be suggested that they take on the roles and responsibilities of the gender pedagogue.

The results of the present investigation can be used to create a GNP model whose principles are presented in Table 2.

Table 2.

Gender-Neutral Pedagogy Model

Objectives	Effects of the pedagogy on activities
Teaching that everyone has the same rights	Trying out new things
Raising children free of expectations based on their sex	Prioritising children's preferences
Raising children as world citizens	Effects of the pedagogy on emotions
Practicing a pedagogy that is focused on personal identity	Experiencing emotions freely thanks to equal opportunities
Teaching the principles of democracy	Talking about feelings
Preparing the children for a changing world	Regulating emotions
Philosophy	Effects of the pedagogy on character traits
Equalitarian values	Each child is special and unique
Access opportunity for everything in life	Children cannot be restricted to certain traits
Philosophical principles	Effects of the pedagogy on language
Skills do not change based on sex	Not allowing sexism
Sex does not reflect who the individual is	Not using grammatical gender
Emotions do not have sex	Not using terms such as women, men, girls, or boys
Differences are power	Creating an inclusive connection
Tendencies do not change based on sex, age, or ethnicity	Effects of the pedagogy on educational materials
Educational Principles	Not categorizing the materials
Being integrated into life	Including variety and diversity
Accepting differences	Embracing different family models
Providing a choice	Achieving a gender balance
Including affective education	Being used in line with children's requests
Creating a rich learning environment	Changing or taking out the sexist language in the materials
Ensuring trust	Changing or taking out traditional gender roles from the materials
Providing freedom	

Table 2. (continued)

Providing encouragement	Not removing the materials from the teaching environment and adding new ones
Ensuring that the children are active	
The practiced teaching approach	Effects of the pedagogy on clothes
Learner-centred	Not commenting on appearances
Characteristics of the teaching approach	Not interfering with cloth choices of families
Focus on personal identity	Not interfering with cloth choices of families
Based on equality	Allowing children freedom in selecting clothes to wear
Requiring a democratic learning environment	
Staff policy	Staff becoming a role model with their cloth preferences
Hire members of staff who have different backgrounds	
Prioritise hiring male members of staff	Gender pedagogue
Teachers' roles	Combatting gender discrimination
Using a language sensitive to gender	Supporting attitudes, discourse, and behaviours that are sensitive to gender equality
Encouraging students to play together	
Being a role model	
Challenging gender roles and stereotypes	School-parent relationship
Talking to children about gender issues	Development evaluation meetings
	Parent council: negotiation of school activities
	Listening to parents' voice in creating the school's strategy

Research studies can be conducted on the application of the gender-neutral pedagogy in different schools and the effects of this pedagogy can be investigated.

References

- Abend, L. (2013, December 16). In Sweden, boys won't be boys. *Time*, Retrieved from <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,2159265,00.html>
- Acar-Erdol, T. (2018). An analysis of high school students' participation in decision making mechanisms in terms of gender. *Education and Science*, 43(196), 152-170.
- Acar-Erdol, T., & Gozutok, F. D. (2017). Needs assessment for gender equality curriculum among high school students: An example of an Anatolian High School. *Education and Science*, 42(190), 39-65.
- Alptekin, D. (2014). Celisik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu: Üniversite gençliğinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 203-211.
- Altheide, D. L. (2000). Tracking discourse and qualitative document analysis. *Poetics*, 27(4), 287-299.
- Aydilek-Ciftci, M. (2011). *Ogretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik duzeye sahip anne babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve ekran etkilesimleri ile iliskisinin incelenmesi* (Unpublished Master Thesis). Cukurova University, Adana, Turkey.
- Bayne, E. (2009). Gender pedagogy in Swedish pre-schools: An overview. *Gender Issues*, 26(2), 130-140.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- CHE. (2016). Yuksek ogretim kurumları toplumsal cinsiyet estliđi tutum belgesi. Retrieved from https://tip.mcbu.edu.tr/db_images/file/cinsiyet-esitligi-tutum-belgesi-3092TR.pdf
- Cakır, S. (2007). Feminizm: Ataerkil iktidarın eleştirisi. In B. Ors (Ed.), *19. yuzyıldan 20. yuzyıla modern siyasal ideolojiler* (pp. 415-475). Istanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çatalcalı-Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 13-27.
- Egalia. (2018). About us. Retrieved from <http://www.sodermalmsforskolor.se/egalia/extern/english.htm>
- EIGE. (2015). Gender equality index 2015 index score (2015)/ EU-28. Retrieved from <https://eige.europa.eu/gender-equality-index>
- EIGE. (2018). gender equality index 2017: Sweden. Retrieved from <https://eige.europa.eu/rdc/eige-publications/gender-equality-index-2017-sweden>
- EIGE. (2019). The Swedish secretariat for gender research. Retrieved from <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/structures/sweden/swedish-secretariat-gender-research-gothenburg-university>
- Ellis, A.K. (2013). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Routledge.
- Egin-Demir, C., Kilic, A. Z., Caliskan, B., Hanbay-Cakir, E., Güney-Karaman, N., & Ozbek, U. Ş. (2016). Okulların toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından değerlendirilmesi başlangic durum değerlendirmesi ve ihtiyac analizi raporu. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43280534/arastirma_raporu.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEgitimde_Toplumsal_Cinsiyet_Esitliginin.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190910%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190910T185353Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=b7220ba5864d501a9143d6b8520f574ce4f02b09431740cea8bee600e369e52f
- Esen, Y. (2013). Egitim sureclerinde cinsiyet ayrımcılığı: Ögrencilik deneyimleri üzerinde yapilmis bir cozumleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 757-782.
- Euronews. (2013). Has Swedish feminism gone too far? Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=9HwfVPmFNlg>
- Government Offices of Sweden. (2019). Gender equality policy in Sweden. Retrieved from <https://www.regeringen.se/4afec2/contentassets/efcc5a15ef154522a872d8e46ad69148/161219-infokit-uppdatering2.pdf>
- Gunduz-Senturk, S. (2015). *Okul oncesi donem cocukları icin basılan resimli oyku kitaplarının toplumsal cinsiyete iliskin kalipyargular yonunden incelenmesi*. (Unpublished Master Thesis). Ege University, İzmir, Turkey.

- Gürsimsek, I., & Gunay, V. D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin islenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 53-63.
- Hebblethwaite, C. (2011, July 8). Sweden's 'gender-neutral' pre-school. *BBC*. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/world-europe-14038419>
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16.
- Kalaycı, N., & Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1065-1072.
- Kaynak, D., & Aktas, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 21(72), 67- 85.
- Köseler, F. (2009). *Okul öncesi oyku ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet olgusu* (Unpublished Master Thesis). Adnan Menderes University, Aydın, Turkey.
- Kosgeroglu, N. (2010). *Toplumsal cinsiyet ekseninde kadın, kalın duvar ince zar*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Leach, A. (2016, February 2). 'It's all about democracy': Inside gender neutral schools in Sweden. *The Guardian*. Retrieved from https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/feb/02/swedish-schools-gender-alien-concept?CMP=tw_t_gu
- Lind-Valdan, A. B. (2014). *The feminist preschool? Swedish policy and practice* (Unpublished doctoral dissertation). The State University of New Jersey, New Jersey, USA.
- Lynch, L. (2016). Walking the rainbow: Using the environment as a catalyst for the dissolution of gender norms in the preschool. Retrieved from <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20880/WalkingtheRainbowF.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Mallozzi, C. A., & Galman, S. (2012). Gender doesn't matter. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 11-27.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*, O. Akinbay & D. Komurcu, (Trans.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, S. Turan (Trans. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MoNE. (2019). Basın açıklaması. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/17798/tr>
- Oakley, A. (2016). *Sex, gender and society*. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=IB2oDQAAQBAJ&pg=PT101&hl=tr&source=gbs_toc_r&ad=3#v=onepage&q&f=false
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*, A. Arı (Trans. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oyler, L. (2015, October 20). Why Sweden just opened the first male rape clinic in the World. *VICE*, Retrieved from https://www.vice.com/en_us/article/ezjwbz/why-sweden-just-opened-the-first-male-rape-clinic-in-the-world
- Phillips, W., & Boroditsky, L. (2003). Can quirks of grammar affect the way you think? Grammatical gender and object concepts. In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 25(25), 927-933
- Rajalin, L. (2016). Gender-neutral pre-school: Something for my kid? Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=C1G1K7-kJxY>
- Ramazan, O., Ciftci, H. A., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflardaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Sandström, M., Stier, J., & Sandberg, A. (2013). Working with gender pedagogics at 14 Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 123-132.
- Sayılan, F., & Ozkazanc, A. (2012). İktidar ve direnis bağlamında toplumsal cinsiyet. In F. Sayılan (Ed.). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim* (pp. 103-142). Ankara: Dipnot Yayınları.

- Scott, K. (2017, September 28). These schools want to wipe away gender stereotypes from an early age. *CNN*, Retrieved from <https://edition.cnn.com/2017/09/28/health/sweden-gender-neutral-preschool/index.html>
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C. (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1-17.
- Sjørup, K. (2013). Conflicting discourses on gender. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/19096940.pdf>
- Sivgin, N. (2015). *Cinsiyet rolleri eğitim etkinliklerinin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarına etkisinin incelenmesi* (Unpublished Doctoral Dissertation). Gazi University, Ankara, Turkey.
- Tagliabue, J. (2012, November 13). Swedish school's big lesson begins with dropping personal pronouns. *The New York Times*, Retrieved from https://www.nytimes.com/2012/11/14/world/europe/swedish-school-de-emphasizes-gender-lines.html?smid=fb-share&_r=0
- The Equality Ombudsman. (2011). About the Equality Ombudsman. Retrieved from file:///C:/Users/tuba/Downloads/Sweden_info_about_Equality%20Ombudsman_en.pdf
- Turkish Medical Association. (2019, April 22). "Toplumsal cinsiyet eşitliği tutum belgesi" hakkında etik kurul görüşü. Retrieved from http://www.ttb.org.tr/makale_goster.php?Guid=c383f5a2-64e9-11e9-a960-88f73c48b3ac
- VICE. (2017). Raised without gender. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=4sPj8HhbWHS>
- Weller, C. (2015, October 5). The 13 most innovative schools in the World. *Business Insider*, Retrieved from <https://www.businessinsider.com/the-13-most-innovative-schools-in-the-world-2015-9>
- Wharton, A. S. (2005). *The sociology of gender: An introduction to theory and research*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Wikström, F. (2015). Teachings for the whole life spectra. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=fJH0_P42C5c
- World Economic Forum. (2018). The Global Gender Gap Report 2018. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf
- Yagan-Guder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi* (Unpublished Doctoral Dissertation). Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Yagan Guder, S., & Alabay, E. (2016). 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 91-111.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

Author

Tuba Acar Erdol is currently Assistant Professor of Curriculum and Instruction at the Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Ordu University, Turkey. Her research interests include gender education, curriculum development, program evaluation, educational philosophy and classroom assessment. She taught courses, such as principles and methods of teaching, gender education, educational philosophy and educational sociology.

Contact

Assist. Prof. Dr., Ordu University, Turkey
e-mail: tubaacarerdol@gmail.com

A Phenomenological Study on the School Concept of the Children Attending the Forest School

Orman Okuluna Devam Eden Çocukların Okul Kavramına Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma

Deniz Kahriman Pamuk*
Berat Ahi**

To cite this article/Atf için:

Kahriman-Pamuk, D., & Ahi, B. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1386-1407. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.4m

Öz. Söz konusu bu araştırma okul öncesi eğitimi orman okulunda alan çocukların okul fenomenine yönelik deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma 32 çocukta oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın verilerini çocukların okul hakkındaki çizimleri ve çizimlerine dair yapılan görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Elde edilen veriler post-pozitivist felsefe temelinde araştırmacı merkezli yöntemlerden biri olan üçgenleme tekniğine dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların ormanı bir mekân olarak algıladıkları ve bu şekilde deneyimledikleri tespit edilmiştir. Orman okullarının çocuk-doğa ilişkisi, keşif duygusu, arkadaşlık ilişkileri ve oyunun çocuğun okul hayatındaki yeri açısından güçlü yönlerinin varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların önemli bir bölümü orman okulunda kendilerini iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlardan hareketle araştırmacılar farklı paydaşlarla yürütülen çalışmaların önemine dikkat çekmekle birlikte orman okulunun okul denilen fenomü yeniden şekillendirebileceğini ve bunun araştırılmaya değer olduğunu düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Orman okulu, okul fenomü, çocuk, fenomenoloji.

Abstract. The current study aims to understand the experiences of the preschool children attending forest school in relation to the school phenomenon. To this end, the current study was conducted on a study group comprised of 32 children. The study was carried out on the basis of the phenomenological model, one of the qualitative research methods. The data of the study were collected through the children's drawings and interviews. The collected data were analyzed by using the triangulation technique, one of the researcher-centered methods built on post-positivist philosophy. As a result of the study, it was concluded that the children perceive the forest as a place and experience it in this way. The forest schools were found to have some strengths in terms of child-nature relationship, sense of discovery, friendship relations and the place of the play in the child's school life. Moreover, a significant number of children stated that they feel good in the forest school. On the basis of all these findings, the researchers point out the importance of the studies to be conducted with different associates and it can be argued that the forest school can reshape the phenomenon called the school and that this is worth researching.

Keywords: Forest school, the phenomenon of school, child, phenomenology.

Article Info

Received: 15.04.2019

Revised: 23.09.2019

Accepted: 03.10.2019

* Correspondence: Mersin University, Turkey, e-mail: denizkahriman@gmail.com ORCID: 0000-0002-7028-6097

** Kastamonu University, Turkey, e-mail: bahi@kastamonu.edu.tr ORCID: 0000-0002-8744-7213

Introduction

While in the past, there were many opportunities for children to spend time outdoors, nowadays, especially in big cities, this is not much possible. Instead, children are provided with spaces surrounded by concrete walls at home, on the street and in the school (Davis, 2014). Children get distanced from their natural areas and are raised with the tablet, telephone and television trio in closed spaces that are devoid of nature and naturalness (Palmer, 2018). This has many negative effects on children. Attention disorder, hyperactivity, emotional dissatisfaction, lack of social skills, emotional-behavioral problems such as depression (Louv, 2016; Tranter & Pawson, 2001) are accompanied by physical health problems such as obesity and high cholesterol (Ebbeling, Pawlak & Ludwig, 2002).

The increasing number of electronic items around children and the fact that they spend most of their lives in indoor places have given rise to the necessity of reviewing the practices in the field of early childhood education (Brundrett, 2012; Connolly & Haughton, 2017). Limitedness of the learning environments within the school and the changing perception of the child and learning in this century also influenced educational policies, allowing teachers, academics and program development experts to discover the restrictive effect of school curricula limited by closed spaces on children's learning (Bergen, 2017; Rivkin, 1995).

Another important issue to be emphasized at this point is the importance of play in terms of children's present and future lives. Scientific research in many fields, such as child development, psychology, educational science and medical sciences, suggests that playing fosters the healthy development and learning of the child (Bergen, 1988; Sutterby & Frost, 2014). It is clear that the more affectively children use their senses in the learning process, the more permanent learning takes place. This means that during the play where learning potential is optimal, it is important to activate for more than one of the senses of vision, hearing, smell, touch and taste; if possible all together (Brooker, Blaise & Edwards, 2014). Children can play anywhere, anytime, but they require a rich stimulating environment to be able to capitalize on the potential benefits of play. As such, child-centered and play-based curriculum should be implemented in pre-school education institutions (Bredekamp, 2014).

Known as a child-centered and play-based alternative approach in early childhood, forest schools also offer children a variety of opportunities to experience learning outside of the classroom (Knight, 2011). Forest schools benefit from natural environments to conduct play-based learning activities, aiming to improve children's problem-solving and collaboration skills, self-esteem, intrinsic motivation and self-confidence (Knight, 2009; O'Brien, 2009). Forest schools contribute to the health and physical development of children, strengthen their positive attitudes towards learning and help children develop their life skills by allowing them to explore, to play in a rich, stimulating and flexible natural environment, by emphasizing learning through direct experiences and by encouraging children to take appropriate risks (Maynard, 2007).

The idea that the child's learning process is more enjoyable and permanent in nature with the ties established with nature goes back to Frobel, the founder of preschool education (North American Association for Environmental Education, 2010). The Forest School movement first emerged in Scandinavia in the 1950s and gradually spread throughout Europe and the UK (O'Brien & Murray, 2007). This approach, which was later adopted in Canada, the USA and

Japan (Sobel 2014), now affects nature education initiatives in New Zealand and Australia (Elliott & Chancellor 2014).

The philosophical approach that nurtures the practices of the forest school coincides with many principles of early childhood education (Kenny, 2013). Forest schools are long-term establishments built in a forest or a natural environment having periods that are continuous rather than a school visits once or occasionally in order to support a strong bond between children and natural life. Forest schools, which adopt a learner-centered approach, aim to ensure a holistic development of everybody in the school by encouraging students to be flexible, self-confident, independent and creative (Forest School Association, 2007; Knight, 2009).

The most characteristic and important feature of forest schools in terms of early childhood education is the developmentally appropriate learning environment created by children to start their own learning process. The most important feature that differentiates the practices in the forest school from other outdoor activities is that as mentioned above, learning process is started by the student and that it is a pedagogical approach allowing the student to explore his/her environment like an explorer in line with his/her interests and curiosity (Knight 2009, 2012, 2013; Mackinder, 2017; Williams-Sieghfredson 2012). Young children, who can benefit from the forest school approach, have countless possibilities to improve their understanding of the natural environment in this discovery process. They are able to involve the development of basic elements of life such as trees, plants, soil, animals, air and water into the learning processes (Kahriman-Pamuk, 2019). Ridgers, Knowles and Sayers (2012) and Nawaz and Blackwell (2014) reported that children's experiences in natural environments have positive effects on their environmental awareness. In addition, children who spend time in the forest can also improve their skills such as imagination and creativity through unstructured play experienced through natural materials (Wilson 2012).

Another feature that distinguishes forest school practices from other approaches is the risky play opportunity offered to children. Risky play provides children with options such as climbing great heights and jumping down from there, jumping, remaining in balance on high objects, high-speed swaying, gliding, running, using dangerous tools such as knives, hammers, ropes (Sandseter, 2007, 2009a, 2009b). During these risky games that are played with excitement and enthusiasm, children recognize their environment and self, test their boundaries, have self-confidence, become resilient, act independently, solve problems, create cause-effect relationships, manage risk and avoid dangerous situations, balance their senses of fear and fun, overcome their phobia and develop audio-motor and creative thinking skills (Little, 2015; Little & Wyver, 2008; Little & Eager, 2010, Sandseter, 2012). In the case studies conducted with children attending the forest school, O'Brien and Murray (2006) emphasized that attending the forest school has positive effects on their communication and self-esteem while Dowdell, Gray and Malone (2011) found that it has very positive effects on the development of children's cooperation skills. Due to improving social skills of children in forest schools, their relationships with adults have been reported to be improved (Slade, Lowery & Bland, 2013).

To summarize, the forest school supports the development of physical, cognitive, affective and social skills of pre-school children with a holistic approach. The pedagogy of the forest school offers a learning experience fits the nature of the young children as it provides learning experience which is both enjoyable and promotes discovery.

Pre-school education is the child's first learning and school experience. Children experience the first time to act together with a group, or participate in learning activities as a group or under the guidance of an individual leader. School experiences of children in the pre-school period are thought to have an effect on children's perceptions of school and learning. Aksoy and Baran (2010); in their study focusing on preschoolers' perceptions of school, emphasize that the content of preschool education environments is influential on their perceptions of school and that children should be introduced to preschool education environments which are sufficient in terms of quality and quantity. Geyik, Çalışkan and Bay (2018) conducted a study on pre-school children's perceptions of school and they reported that while the majority of the children have positive perception of school, this perception does not differ depending on the gender of the children and whether they are enrolling pre-school education. It was also emphasized by Kanyal and Cooper (2010) that it is important to explore the opinions of preschool children on different educational approaches.

Thus, it seems to be important to examine and understand the experiences of children attending forest kindergartens, which are an alternative approach, to fill this gap in the literature. Another point that makes this research important both at international level and in Turkey is that it elicits a portrait of the reflection of the forest school pedagogy, which has become a popular childhood education approach in recent years, on children. With the last regulation made in 2013 about pre-school education in our country, it was emphasized that the child should be in the center of education. In this context, determining the opinions of children who are the main stakeholder of pre-school education about the school is also important for the child's right to participate. In the 21st century, society's perception of the child has changed considerably, and children have been seen as active pioneers of many changes in society as citizens of the future. Children's perspectives are influenced by their social, cultural and historical context, and these contexts, such as the school, are shaped according to their existence; therefore, children and the system they are in reciprocally shape each other (Bruner 1996; Graue & Walsh 1998; Warming 2005). In light of these discussions, the purpose of the current study was set to be to understand how the children attending forest schools, which refer to an up-to-date and widespread approach, make sense of the concept of school by revealing their school-related experiences.

Method

Research Model

The purpose of the current study is to understand the school concept of the children aged 60-72 months attending forest schools. In this phase of the current study, the school which is the central phenomenon of the current study is defined as “*the place where any type of education and instruction is carried out in an integrated manner*” by the researchers (Turkish Language Association, 2019).

Phenomenological studies are conducted to understand the lived experiences of one or more than one person in relation to a phenomenon (Creswell, 2013). Van Manen (1990) expresses the most basic concern of phenomenological research as the reduction of an individual experience-based definition into universal characteristic. Husserl (1931), who forms the basis of the phenomenological research, emphasizes that the most fundamental event in understanding the ideas is the elimination of prejudices. From this point of view, the concept of transcendental

phenomenology has emerged. Moustakas (1994) emphasizes that the perception of a phenomenon as something new for the first time is a basic understanding of transcendental phenomenology. Moustakas (1994) emphasizes that the perception of everything related to a phenomenon as something new encountered for the first time is the basic tenet of transcendental phenomenology. As in the current study, it is aimed to understand how children experience the school as a concept and how they make sense of it, the opinion of each child who is receiving his/her pre-school education in the forest school will be evaluated as free of prejudices. Therefore, the current study was designed as a phenomenology-based qualitative study.

Setting

In the forest school where the current research was conducted, a school director, an education expert and four teachers and two assistant personnel are employed. A total of 35 children aged 50-70 months are educated in the school. The teacher-child ratio is 17/18 children for two teachers. Apart from the school director conducting the school's administrative affairs, an education expert is recruited to design the curriculum, to monitor its implementation and to coordinate its day-to-day implementation. The school has two staff members assigned separately for indoor and outdoor works of the school such as cleaning and meals. There are two groups of students in the Forest Kindergarten, which is a private kindergarten. Groups were formed on the basis of the students' age. In the school, the national preschool curriculum (MEB, 2013) is followed and the principles of the curriculum are integrated into the pedagogy of the forest school. The flow of the typical daily instruction in the school is as follows:

Table 1.

Daily Schedule of Forest Kindergarten

08.15	Opening of the school Free time in the playground Breakfast
08:45	Yoga-Conscious awareness activities Preparation for the forest
09.30-12.00	Forest time - Discovery in the forest - Free play in the forest - Non-structured, semi-structured and structured activities in the forest
12.00-13:00	Lunch
14:00	Free play or activities in the forest or school. Branch courses (English/Music/Drama)
15.00	Time for foodstuff Free play
16:30	Closure of the school

As can be seen in the Table 1, majority of the daily flow of the curriculum is consisted of free play. In the afternoon, mostly art, music and story-telling activities are performed. Science and math-related opportunities are usually presented as semi-structured during forest visits to children. Every day, each group makes a visit to the forest. While the children only perform eating and large group activities with their own groups, the groups sometimes come together during free play. After each visit to the forest, teachers and children make an assessment of the day in the circle time and plan for the next day. Evaluations made at the end of the day provide

information for the teachers and the education expert about how free the children are during the day, what they experience and what they learn, and data that can contribute to the curriculum development.

The kindergarten is located next to the forest area and has a large outdoor land area. The kindergarten uses an area not restricted with borders within this forest area. The daily flow of the instruction offered in the school occurs in the forest area; in addition, daily forest walks and discoveries are performed. The school garden completely surrounds the school building. In the front side of the school (entrance), there is an empty area, followed by the main road; in the back side and other sides of the school is there the forest area. In the kindergarten having only one main building, children spend almost the whole day outdoor. In winter months, the temperature drops up to -5 degrees and the children can go on spending time outside. Children's spending time in any weather condition is also supported by families. Being outdoor has many benefits for children and teachers. For example, children rarely get sick. Woolen underwear, woolen socks and waterproof clothing (raincoat, pants and rain boots) are among the items kept ready for the children not to be adversely affected by the cold.

There is no classroom inside the school that is used permanently by each group; all classes can be used in common. There is also a kitchen, administrative offices, a teacher's room, a warehouse and a toilet inside the school. Although the garden has direct access from the classes, the main door in the hallway is mostly used. In front of this door is designed a quite broad dressing area. While groups spend their breakfast and lunch hours mostly in the school yard, some days, meals are eaten in the forest where some of the groups get after a short walk. The breakfast and lunch are provided by the school for the children; yet, in the afternoon at about five o'clock, they eat what they have brought from home and some snacks given by the school.

In the school garden, there are two large and four small materials depots, toilets, two sand pits, a slide, a swing, a climbing ladder, a sowing-planting area, wooden benches, open and closed wooden patios, small wooden structures (play house, boat) that can be entered into, wooden and stone sculptures made by a local artist, large trees, shrubs and a wooden amphitheater area.

While the part of the garden surrounded with trees has typical features of a forest such as pits, recesses, wetlands, shrubs, there are some other areas with plank flooring, soil and gravel floorings.

The teachers are in the role of a guide in both the class and the forest area. They intervene in the children very little (in case of an accident or a serious conflict); they only offer their help when required by children. Moreover, the teachers observe children mostly in free play time and sometimes participate in for short periods of time.

Study Group

The study group of the current research is comprised of 32 children attending a forest school in the city of Mersin located in the south part of Turkey. The children in the study group come from families with middle and upper middle socio-economic levels. They have been enrolling in forest school for six months when the study conducted. In the construction of the study group,

the homogenous sampling technique was used. Though this method, widely used in qualitative studies, decreases differences between the participants, it was preferred as it facilitates focusing on the target phenomenon and simplifies the analysis process (Miles & Huberman, 1994). Though the reduction of differences is a limitation, as only the children receiving education in a forest school were focused on in line with the general purpose of the current study, this limitation is believed not to have any negative effect on the credibility of the study.

The city of Mersin, where the children live, is one of the Turkey's largest, most cosmopolitan cities and it is also one of the most developed cities in industrial, commercial and humanitarian respects. According to the statistics issued by the Turkish Statistics Institute (2019), the city of Mersin is well over the Turkey average in the fields of education, health, culture and economy. Therefore, the children making up the study group are believed to have better social, humanitarian, health and educational opportunities than their counterparts living in other parts of Turkey. As this has the potential of directly affecting the children's experiences related to the target phenomenon, it is of special importance to the researchers.

Data Collection

The data of the current study were obtained from the children's drawings about the concept of school and the follow-up interviews conducted individually with the children to elicit their opinions about their drawings. During the data collection process, first a meeting was held with the children's parents and they were explained that a scientific research would be carried out and their children would be asked to draw within the context of this research. The parents who did not want their children to take part in the study were asked to inform the researchers about this. From the parents allowing their children to participate in the study, consent forms were obtained. At the beginning of the study, children were asked whether they would like to participate in or not and they were told that they could leave the drawing session whenever they wished. The same procedure was also followed in the interviews.

In order to facilitate the data collection from the children, a ready-made document was provided for the children to draw on. This document consists of two parts. The first part was for the drawings to be produced by the children. The second part was for indicating the codes found in the drawing and for the interviewer to take notes. This drawing session was performed with all the children in the class. Various measures were taken to prevent the children from being affected from each other. Each child was individually explained the instructions. The children produced their drawings by using the technique they wished. A high majority of the children used crayons. During the drawing sessions, the children were given the instruction "to draw what they think about school" and no intervention or dialogue was established. In this way, it is aimed to provide trustworthiness of the data. The drawings lasted for about 40 minutes. After the completion of the drawings, one of the researchers asked some questions to children one by one about drawings to determine the codes found in the drawings and these codes were noted down.

Another source of the data is the interviews which are individually conducted with the children. Each interview lasted for 3.48 minutes on average. For the interview, the children were invited to a suitable place in the forest school. This place is a suitable place within the school that meets the minimum requirements of conducting an interview. The interviews with the children were conducted by one of the researchers. The interviewer was someone known by the children and having conducted some instructional and educational activities with the children for a while.

Thus, all the possible influences that could harm the data collection process such as feeling anxious about talking to a stranger and about being alone with a stranger were eliminated.

Considering the developmental characteristics of preschool children, the obtained data could be sufficient for a transcendental phenomenology study. As Moustakas (1994) points out, reflecting participants' thoughts openly makes transcendental phenomenology studies stronger. Ages of children in the study group ranged from 48 to 72 months; hence, their concentration and attention skills have not developed well (Wortham, 2002). In this regard, duration of the interview was sufficient for the researchers. In addition, Berk (2009) emphasizes that verbal methods of self-expression may be limited for preschool children due to characteristics of language and social - emotional development. Therefore, drawing technique used in the research strengthens the structure of transcendental phenomenology.

Role of Researcher

The researcher who collected the data has regularly been to the forest kindergarten therefore, she is recognized by children. The data collection process was conducted in the participants' natural environment (forest kindergarten) by a person whom they know strengthened the objectivity of the research. Therefore, the participants could express their experiences more comfortably and reliably. Finally, researchers stand out from their own prior knowledge and experience during the data analysis process to take a role in accordance with the nature of phenomena.

Data Analysis

The data collected in the current study were analyzed on the basis of the concept of transcendental phenomenology. In this regard, both the textural and structural description of the collected data was made. According to Creswell (2013), the textural description focuses on the understanding of what the participant has experienced about the phenomenon and the structural description focuses on the understanding of how the participant has experienced it in terms of the state and content. Through the drawings, it was intended to determine the structures remaining in the minds of the students about the concept of school (codes). More clearly, the drawing enables us to understand what the children have experienced about the phenomenon of school and the construction of the school as a result of these experiences in their minds, leading to emergence of textural description.

The interview data were used for the structural description. Through the data collected from the interviews, it was intended to elicit how the children see and experience the phenomenon in terms of the state and conditions in which they are. With both the textural and structural descriptions, it was intended to understand how the phenomenon has taken place in the minds of the children and how they have understood and internalized the phenomenon. All these analyses were conducted with the analysis method developed by Colaizzi (1978). As a requirement of this analysis technique, important sentences in the interview data were determined; in light of them, specific meanings were developed and in light of these meanings, the themes were constructed.

Credibility

One of the most important problems of qualitative studies is the credibility of the results derived from the findings. There are many methods to ensure this. In this regard, in the current study the researcher employed the triangulation technique built on the researcher-centered post-positivist paradigm. By using the triangulation, the researcher brings various and different resources together and then interprets to elicit evidence to support the finding (Creswell, 2013). Furthermore, Creswell and Miller (2000) contend that the triangulation is a popular credibility technique and this method allows the collection of data via different means and thus in-depth analysis of the collected data.

Within the context of the current study, the data were collected both visually and through the interview technique. In order to complete the triangulation, a person who is a pre-school education expert was assigned as an external observer during the analyses. After the researchers completed their analyses, the opinions of the external observer about the process were sought; moreover, the external observer was also asked to analyze the findings. The agreement between the themes of the researchers and the themes of the external observer was calculated with Kappa Fit Index and it was found to be .92. Thus, it was concluded that there is a considerably high agreement between the external observer and the researchers. In addition, to ensure trustworthiness, the codes in the drawings are presented in detail and a sample drawing is presented. Moreover, the data obtained from the interviews were thematically presented with details.

Findings

Findings Obtained from the Drawings

Within the context of the current study, the children were asked to draw what comes to their minds when they hear the word “school”. The codes obtained from the drawings produced by the children are given in Table 2.

Table 2.

Codes from Drawings

Codes	Female		Male		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Biotic factors						
Tree	9	52.9	8	47.1	17	100
Grass	5	50	5	50	10	100
Forest	0	0	3	100	3	100
Plant	2	66.7	1	33.3	3	100
Flower	8	80	2	20	10	100
Cactus	1	100	0	0	1	100
Carrot	0	0	1	100	1	100
Butterfly	4	100	0	0	4	100

Table 2. (continued)

Insect	2	66.7	1	33.3	3	100
Spider	2	66.7	1	33.3	3	100
Snail	3	75	1	25	4	100
Bird	5	83.3	1	16.7	6	100
Eagle	1	100	0	0	1	100
Fly	0	0	1	100	1	100
Bee	0	0	1	100	1	100
Worm	3	100	0	0	3	100
Dog	0	0	1	100	1	100
Cat	1	50	1	50	2	100
Horse	1	100	0	0	1	100
Crocodile	0	0	1	100	1	100
Snake	1	100	0	0	1	100
Rabbit	1	100	0	0	1	100
Abiotic factors						
Sun	8	53.3	7	46.7	15	100
Cloud	6	46.2	7	53.8	13	100
Log	1	100	0	0	1	100
Sky	2	40	3	60	5	100
Stone	1	33.3	2	66.7	3	100
Soil	5	71.4	2	28.6	7	100
Human	7	77.8	2	22.2	9	100
Artificial Environment						
School (Building)	1	50	1	50	2	100
Tent	6	66.7	3	33.3	9	100
Car	0	0	2	100	2	100
Ship	0	0	1	100	1	100
Plane	0	0	1	100	1	100
Classroom	0	0	1	100	1	100
Schoolyard	1	25	3	75	4	100
Sandbox	3	50	3	50	6	100
Toy	0	0	1	100	1	100
Harrow	1	100	0	0	1	100
Shovel	1	100	0	0	1	100
Symbol						
Heart	1	100	0	0	1	100
Bubble	1	100	0	0	1	100
Fact of Nature						
Rain	3	60	2	40	5	100
Lightning	1	50	1	50	2	100
Wind	2	50	2	50	4	100
Mist	1	100	0	0	1	100
Rainbow	3	75	1	25	4	100

As can be seen in Table 2, a total of 47 different codes were derived from the drawings produced by 32 children making up the study group. These derived codes were subsumed under the sub-dimensions of biotic factors, abiotic factors, artificial environment, symbols and natural events. Biotic factors sub-dimension includes living things, abiotic factors sub-dimension includes life-supporting factors, artificial environment sub-dimension includes man-made media or objects, natural events sub-dimension includes the natural events depicted in the drawings and finally symbols sub-dimension includes the symbols indicating emotions in the drawings.

The most frequently produced codes by the children in their drawings are tree ($f=17$), sun ($f=15$) and cloud ($f=13$). They are followed by grass ($f=10$) and flower ($f=10$). The most frequently depicted codes are in the biotic and abiotic factors sub-dimensions. There are many codes only once depicted in all the drawings and majority of them are in the artificial environment sub-dimension. One of the findings remarkable is that animals are depicted in great diversity in the biotic factors sub-dimension. In general, it is noteworthy that trees and animals are associated with the school by the children who are trained in the forest school.

Another important finding is that while the children were depicting natural events in their drawings, they depicted them in closed areas such as school ($f=2$) or classroom ($f=1$) to a considerably small extent. Thus, it can be thought that the generally accepted experience of school does not find much place in the school experiences of the children. In the artificial environment sub-dimension, the most frequently produced code is tent ($f=9$). The tent is the closed area of the forest school where they receive their education. Thus, it can be thought that the children have not internalized the tent within the general definition of the school phenomenon and perceive it differently. One sample drawing is shown as Drawing 1.

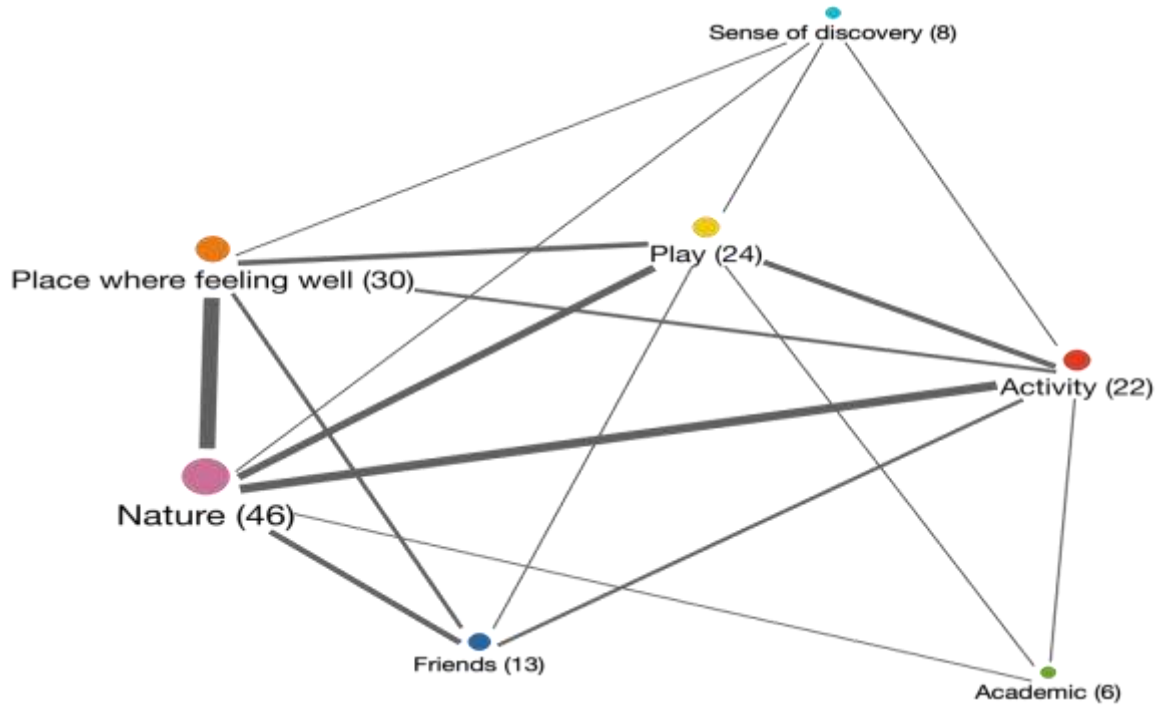


Drawing 1. An Example from Children's Drawings

Codes from drawing: Tree, human, tent, eagle, bird, cloud, heart, sun, butterfly, grass, spider, dog

Findings Obtained from the Interviews

The greatest limitation related to the interviews was the difficulty of locating the sentences created by the children into a context due to their age. In general, situations such as short sentences formed and mentioning various topics that destroys the coherence were frequently experienced during the interviews. As a result, shortness of the direct quotations made increased the limitation as well. When the interviews conducted with the children were analyzed, a total of 149 codes were elicited from 32 children. The raw states of the themes constructed for these codes are presented in Graph 1.



Graph 1. Raw data matrix of themes obtained from MAXQDA (Trial Version)

As can be seen in Graph 1, the 149 codes were gathered under 7 themes. The Graph presents a matrix. Accordingly, the thick lines represent the power of the relationship between the themes, and the size of the symbol points belonging to the themes represents largeness of the number of codes in it. According to this, it is observed that children who take education in the forest school have defined the school as primarily related to nature. In addition, the children also emphasized that they feel good at school. Another remarkable finding is that children have a very low perception that school activities are carried out in an academic environment. According to the themes obtained, the experiences of children in the study group can be grouped under various headings.

The Place Where Interaction with Nature Occurs

On the basis of the data obtained from the interviews, a total of 46 codes were found under the theme of nature. The children were found to be assigning meanings to school in their responses given to the questions “What comes to your mind when you hear the word “school”?, What does school mean to you?”. Codes such as forest, trees, mud, insects, and squirrel were the codes repeated during the interviews. Responses given by some students are as follows: *“When I hear the word “school” what comes to my mind first is the tree, and then walking in the forest.”* and *“There are insects, squirrels in the school. Moreover, there are trees.”* Particularly the forest was found to be frequently used as a code. Some children tended to replace the word “school” with the word “forest school”: *“The word “school” reminds me of our forest school. Forest comes to my mind, there are trees. That is, the forest school.”* Thus, it can be thought that the children perceive the forest as a place and more importantly they experience the forest as an environment of learning. Furthermore, animal species are also involved in their experiences. *“What comes to my mind is rabbits, squirrels.”*

The Place Where Feeling Well

Another theme frequently emphasized by the children is the theme of a place where the children feel good. All of the children interviewed stated that they feel good in the school. The dialogue with one of children is a good example of this:

I: How do you feel in the school?

C: Good and happy.

I: Nice. What makes you feel good and happy?

C: I am happy here because I am always playing in the forest. This makes me happy.

I: Are there other things that make you feel good and happy? Or just playing and being in the forest?

C: There are some other things that make me happy; there is Kahve and Dossy (the dogs of the school). They are wonderful. And playing with the mud also makes me happy.

As can be understood from the example given above, the general structure of the school leads to arousal of positive feelings in the children. *“I feel good here because playing is nice, we are climbing trees.”* Many more examples like this can be given. The most important finding here is that the school gives rise to positive feelings in all the children and the main reasons causing these positive feelings are the basic tenets of the forest school such as open air and playing freely.

Play as a Means of Learning

The codes gathered under this theme were selected from among the opinions emphasizing the importance of playing and realization of learning by means of playing. *“I am playing in the school. I am playing with the mud, I am playing with trees, and I am learning.”* *“Playing in the forest is wonderful. I am learning in the forest. I am having fun.”* Moreover, playing on its own emerges as an experience frequently lived by the children within the phenomenon of school. *“I am playing in the forest school.”* ; *“I am very happy because I am playing.”* ; *“I am very good*

and energetic because I am playing.” For the researchers this finding is of special importance. The establishment of a play-based learning approach is very important in terms of pre-school education. In the forest school, the children can directly experience this.

The Place Where a lot of Activities are Done

During the interviews conducted with the children, it was elicited that what comes to their minds when they hear the word “school” is the activities done in the school. From the statements of the children in the study group, it was concluded that the activities they do in the school make up important experiences within the concept of school. *“There are activities in the school.”* ; *“What the word “school” reminds me of is activities.”*; *“Activities are done in the school. We are doing a lot of activities. I am having fun.”* Moreover, all of these activities were associated with nature in the children’s experiences. When the children were asked what these activities are or what they are doing in these activities, some of them responded as follows: *“There is a climbing wall, we are climbing trees, we are playing with the mud”*; *“Eating in the forest and drawing; they are wonderful.”* One of the children complained about the multitude of the activities; *“Sometimes there are a lot of activities and I feel exhausted.”*

Friends and Friendship

One of the remarkable themes emerging during the interviews is friends and friendship. Some children stated that what comes to their minds when they hear the word “school” is friends and friendship and that establishing friendships make them very happy. *“I have friends in the school. I love them.”*; *“When I hear the word “school”, what comes to my mind is A....”* Within this concept of friendship are there the dogs of the school, Kahve and Dossy.; *“There is Kahve and Dossy. I really like them.”* Some other children also expressed opinions about their friendship with the animals of the school.

Sense of Discovery

During the interviews, some children remarked that when they hear the word “school”, what comes to their minds is making discovery. *“Making discovery in the forest is very enjoyable.”*; *“The word school reminds me of discovery.”* and *“There are some discoveries we make in the school. The school reminds me of discovery.”*

Education and Instruction (Academic)

Some of the children in the study group emphasized that when they hear the word “school”, what comes to their minds is academic education. *“What comes to my mind is mathematics.”*; *“(…) what comes to my mind is homework. Our teachers are teaching us, we are growing.”*; *“What comes to my mind is courses; there are courses in the school.”*

When all the findings are considered, the experiences of the children attending a forest school in relation to the phenomenon of school can be summarized as follows: a place where direct interactions can be established with nature in open air, a lot of activities are done, stronger friendship relations can be established; even animals can be seen as friends, and the sense of

discovery is promoted. The codes obtained from both the drawings and the interviews seem to support these experiences of the children.

Discussion and Conclusion

The current study was conducted to determine how the pre-school children enrolling in a forest school experience the concept of school. When the findings obtained from the drawings of the children and from their responses to the question “What is school?” were examined, it was observed that the children’s concept of school is shaped around biotic factors (tree, flower, grass and animals) and abiotic factors (cloud and sun). Interestingly, the children also depicted natural events such as rain, wind and rainbow and instead of closed places as the elements of artificial environment, they drew tent and sand pit. The data obtained from the interviews also support this finding. It was determined that the children mostly assign nature-related meanings to the concept of school. What comes to the minds of the children when they hear the word “school” was found to be elements such as forest, trees, mud, insects, squirrel etc. It is seen that special emphasis was put on the forest. In this connection, it is thought that the children perceive the forest as a place and more importantly experience the forest as a learning environment. Moreover, different animal species are involved in their school experiences.

One of the most important principles of nature-based approaches such as the forest school is to strengthen children's bond with nature (Ernst & Theimer, 2011; Otto & Pensini, 2017). Children who love and protect the natural environment also learn many things about ecosystem in their learning processes in nature (Cheng & Monroe, 2012; Kossack & Bogner, 2012). In a report published by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001), it was stated that the relationship between children and the natural environment should form the basis of all early childhood education approaches. In this context, it is an expected result that the children participating in the present research associate their school experiences with the natural environment. In the learning process in the forest school, children are engaged in many experiences associated with a natural environment such as exploring the habitats of many reptiles and insects such as worm and ant, getting to know many species of trees and plants, observing the life cycles of all the living things in nature and witnessing the traces of different seasons. It has been discussed in many studies that this process experienced by children causes them to have more positive and protective attitudes towards nature and to increase their environmental knowledge (Chawla, 1988; Phenice & Griffore, 2003). However, the time spent by children in nature is very limited due to reasons such as increasing traffic problems, distorted urbanization and reduction of green areas (Clements, 2004; Louv, 2010). At this point, it would not be wrong to say that the responsibility for increasing the time spent in nature by children qualitatively and quantitatively should be assumed by schools (Malone & Tranter, 2003). However, as noted by Davis (1998), the time spent in nature should not be perceived as “just spending time”, but also the effective bonds to be established by children with nature should be supported and environmental education should be integrated into existing learning processes. In this context which the current study was conducted, children associated the school with a variety of natural elements. This also implies that forest school pedagogy often provide opportunities children to meet with nature and in this regard, environmental education is already integrated existing daily routines, curriculum and learning process of children.

Another remarkable finding from the interviews conducted with the children is that they associate the concept of school with feeling good. All of the children frequently emphasized that they feel good in the school. This is because they feel very happy while playing, they love playing with Kahve and Dossy (the dogs of the school) and with mud, they enjoy themselves very much while climbing trees. The most important finding here is that the school leads to arousal of positive feelings in the children and the main reasons causing these positive feelings are the basic tenets of the forest school such as open air and playing freely (Knight, 2009). In forest schools, there is a holistic approach to children's development and learning. It aims to maximize the potential of each child in their intellectual, emotional, social and physical spheres with the learning processes they experience by discovering, researching and, most importantly, by having fun (Knight, 2013; Maynard, 2007). Every child in the forest school takes the responsibility of their own learning and reflects their originality and competence with their own way of thinking, feeling and practice in the forest where they spend time almost every day. In other words, the forest school supports their self- development, taking into account the individual differences of children (Knight, 2012; Williams-Siegfredsen, 2017; O'Brien, 2009). The fact that all the children participating in the current study feel good in the forest school can be based on the grounds discussed above.

Another important finding from what the children expressed about school is related to their learning by playing in this school. The children's associating the school with play in the forest school is of special importance to the current research. The fact that a play-based learning approach is rooted in forest schools is an indication that the forest school approach adopts an important principle of developmentally appropriate early childhood education practices (Bredekamp, 2014; Bredekamp & Copple, 1997). Another element of the forest school approach is that it allows children to play outside in natural environments. The forest offers children a space where they can move freely and have fun (Ridgers, Knowles & Sayers, 2012). Bilton (2002) stated that movement is the most natural and important way to learn for children. With the numerous opportunities to move they offer, forest schools are ideal not only for physical games but also for fantasy games that will increase children's imagination and creativity (O'Brien & Murray, 2007; Ouvry, 2003). The natural learning center that the forest offers to children allows children to become more creative in their games (FjØrtoft, 2001); what differentiates this from the experience of playing in any outside place is the natural environment in which children play because the learning center in the forest constantly renews itself and offers opportunities for new and creative games (Kahriman- Pamuk, 2019). Playing in natural environments such as forest supports all areas of development and at the same time free play; in other words, the play in which children play without adult support or intervention, enables them to learn in the background and supports their learning (Rivkin, 1995; Sobel, 2014; Wood & Attfield, 2005). Besides free play, the forest school approach is ideal for children to experience many semi-structured and structured activities. In forest schools, activities covering different learning areas such as language, readiness for reading and writing, mathematics and science can be carried out (Cevher-Kalburan, 2019; Knight, 2009; Maynard, 2007). The findings of the current research also show that children associate their experiences related to the concept of school with their activities and academic processes as well as play. In this context, the curriculum and practices conducted in forest school are also appropriate for the frame drawn by National Curriculum of Pre-school Education (2013). In other words, the forest school pedagogy provides opportunity for language, mathematics, science etc. activities and learning process for children as offered by national curriculum.

Another important finding of this research is the emphasis of children on friends and friendship. It is noteworthy that children associate the school concept with their friends and that the school's dogs are included among their friends. Supporting children's social development and providing an environment in which they can communicate effectively with their peers is among the principles of pre-school education (Bredenkamp, 2014; Niffenegger & Willer, 1998; Wortham, 2002). Forest schools offer children learning environments where they can work together, collaborate and learn sharing, helping and solidarity (Constable, 2012; Knight, 2009; Maynard, 2007, Williams-Sieghfredson, 2012).

Waite (2010) emphasized that children's memories about the games they played in the open air are related to their friends. Similarly, Coates and Pimlott-Wilson (2019), in a study on the friendship experiences of children attending a forest school, emphasized that children who attend forest schools enjoy learning together with their peers. Moreover, they emphasized that the learning environment in the forest school increases the peer interaction of children, improves their social and cooperative skills and in such an environment children invest greater efforts to solve conflicts between friends (Coates & Pimlott-Wilson, 2019).

Based on the findings of this research, the last point to be discussed is that children associate school experiences with discovery. In the forest school approach, children are often offered the opportunity to explore in nature. During this exploration, children have the opportunity to examine their environment in depth. During the discovery process, scientific process skills such as making observation, guessing, classification, establishing communication and evaluation are actively used (Knight, 2009). As O'Brien (2009) points out, forest schools are places where children go after their curiosity and explore the life through questioning and exploring. Children are engaged in discovery as a part of the school routines (Cevher-Kalburan, 2019). Therefore, it is an expected result in this research design that children associate school experiences with discovery.

In the current study, it was aimed to understand the experiences of the children receiving their pre-school education in a forest school in relation to the concept of school. In this regard, the most remarkable result is thought to be that the children in the forest school perceive the school as a place and that they experience it as a phenomenon. In addition to this, in the children's school experiences are there biotic and abiotic factors frequently involved while the artificial environment is not frequently involved in their perceptions of the phenomenon of school. In the current study, it has also been revealed that the forest school promotes the development of peer relationships, the nature-child relationship is frequently involved in their daily experiences and the sense of discovery is continuously nurtured. The results of this study also show the importance of the forest school approach as an alternative education approach in the early childhood period as; besides the above-mentioned benefits, it allows the integration of school and learning with fun and play and allows learning and teaching to occur outside the class, within nature. On the basis of all these results, the researchers think that the forest school transforms the school phenomenon, which has a long historical basis as a school model, from pedagogical and sociological point of view. This also emerges as a subject that should be examined by experts from different fields.

Though more systematic and objective research relying on data sources other than the self-report of children is needed to explore forest schools (Maynard, 2007), research focusing on the opinions of all the parts of the forest school mezzo-system such as family, teacher, assistant staff is needed so that a holistic perspective including different viewpoints of the forest school can be

introduced to the literature. On the basis of the data produced by the children about the school phenomenon, it can be concluded that forest schools force the school phenomenon to change in pedagogical and sociological respects and in terms of the evaluation of philosophical opinions about education. This subject is believed to be worth investigating in different disciplines.

References

- Aksoy, P., & Baran, G. (2010, November). 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).
- Bay, D. N., Geyik, S., & Caliskan, Y. M. (2019). Okul öncesi dönem çocukların okul algılarının belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Bergen, D. (Ed.). (1988). *Play as a medium for learning and development: A handbook of theory and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bergen, D. (2017). Technology and outdoor play. T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E.B.H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies & S. & Wyver (Eds.). *Handbook of outdoor play and learning*. United Kingdom: Sage.
- Berk, L. E. (2009). *Child development*. (Eight Edition). Boston: Pearson.
- Bilton, H. (2002). *Outdoor play in the early years: Management and innovation*. David Fulton Publishers.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs. (Revised Edition)*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.
- Brooker, E., Blaise, M., & Edwards, S. (Eds.). (2014). *SAGE handbook of play and learning in early childhood*. Sage.
- Brundrett, M. (2011). The National Curriculum review: remit and response, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 217 – 220.
- Cevher-Kalburan, N. (2019). Riskli oyunun çevre eğitimi açısından önemi ve alternative yaklaşımlar. D. Kahrıman-Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chawla, L. (1988). Children's concern for the natural environment. *Children's Environments Quarterly*, 13-20.
- Cheng, J. C. H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40.
- Colaizzi, P., F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Vaile & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Connolly, M., & Houghton, C. (2017). The perception, management and performance of risk amongst Forest School educators. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 105-124.
- Constable, K. (2012). *The outdoor classroom ages 3-7: Using ideas from forest schools to enrich learning*. Routledge.
- Creswell, J., W. (2013). *Qualitative inquiry & research methods: Choosing among five approaches*. (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., W. & Miller, D., L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123.
- Davis, J. M. (Ed.). (2014). *Young children and the environment*. Cambridge University Press.
- Dowdell, K., Gray, T., & Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 15(2), 24-35.
- Ebbeling, C. B., Pawlak, D. B., & Ludwig, D. S. (2002). Childhood obesity: Public-health crisis, common sense cure. *The Lancet*, 360(9331), 473-482.

- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45.
- Ernst, J., & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577-598.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Forest School Association (FSA). (2007). Retrieved from www.forestschoollassociation.org
- Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. (D. Carr, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Kahriman-Pamuk, D. (2019). Erken cocukluk doneminde cevre egitimi. D. Kahriman-Pamuk (Ed.), *Erken cocukluk doneminde cevre egitimi ve surdurulebilirlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kanyal, M., & Cooper, L. (2010). Young children's perceptions of their school experience: a comparative study between England and India. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3605-3613.
- Kenny, E. (2013). Forest kindergartens: The cedarsong way. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 239-241.
- Knight, S. (2009). *Forest school and outdoor learning in the early years*. London: Sage.
- Knight, S. (2012). *Forest school for all*. London: Sage.
- Knight, S. (2013). *International perspectives on forest school: Natural places to play and run*. London: Sage.
- Kossack, A., & Bogner, F. (2012). How does a one-day environmental education programme support individual connectedness with nature? *Journal of Biological Education*, 46(3), 180-187.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316. doi: 10.2304/ciec.2012.13.4.300.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 15(1), 24-39.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Louv, R. (2010). Dogadaki son cocuk. *Cev. C. Temurcu*. Ankara: TUBITAK. (Original Title: *Last child in the wood*).
- Mackinder, M. (2017). Footprints in the woods: 'tracking' a nursery child through a Forest School session. *Education 3-13*, 45(2), 176-190.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children Youth and Environments*, 13(2), 87-137.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331.
- Miles, M., B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. (2nd edition). Thousand Oak, CA: Sage.
- Ministry of National Education, (MoNE). (2013). Okul oncesi egitim programı. Ankara: MEB.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nawaz, H., & Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498-503.
- Niffenegger, J. P., & Willer, L. R. (1998). Friendship behaviors during early childhood and beyond. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 95-99.
- North American Association for Environmental Education (NAAEE) (2010). *Early childhood environmental education programs: Guidelines for excellence*, Washington, DC: NAAEE.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). OECD Country Note: early childhood education and care policy in Denmark. <http://www.oecd.org/dataoecd/31/56/33685537.pdf>.
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94.
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. Jessica Kingsley Publishers.
- Palmer, S. (2018). What is toxic childhood?. R. House & D. Loewenthal (Eds.), *Childhood, well-being and a therapeutic ethos*. United Kingdom: Routledge.
- Phenice, L. A., & Griffore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167-171.
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., & Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49-65.
- Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's right to play outside*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC.
- Sandseter, E. B. H., Little, H., & Wyver, S. (2012). Do theory and pedagogy have an impact on provisions for outdoor learning? A comparison of approaches in Australia and Norway. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 167-182.
- Sandseter, E.B.H. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E.B.H. (2009b). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education ve Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
- Sandseter, E.B.H. (2010). 'It tickles in my tummy!' -Understanding children's risk-taking in play through reversal theory. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 67-88.
- Sandseter, E.B.H. (2012). Children's risky play in early childhood education and care. *Childlinks*, 3, 2-6.
- Sandseter, E.H.B. (2009a). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446.
- Slade, M., Lowery, C., & Bland, K. E. N. (2013). Evaluating the impact of Forest Schools: a collaboration between a university and a primary school. *Support for Learning*, 28(2), 66-72.
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children Youth and Environments*, 24(2), 228-238.
- Sutterby, J.A. & Frost, J. (2014). Creating Play Environments for Early Childhood: Indoors and Out. B. Spodek & O.N. Saracho (Eds.). *Handbook of research on the education of young children*. United Kingdom: Routledge.
- Tranter, P., & Pawson, E. (2001). Children's access to local environments: a case-study of Christchurch, New Zealand. *Local Environment*, 6(1), 27-48.
- Turkish Language Association (2019). *Turkish dictionary*. Retrieved from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
- Turkish Statistical Institute. (2019). *City indicator*. Retrieved from tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=istgosterge
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. NY: New York University Press.
- Williams-Sieghfredson, J. (2012). *Understanding the Danish Forest School Approach. Early Years Education in Practice*. Oxon: Routledge.
- Wilson, J. K. (2012). *The German forest: Nature, identity, and the contestation of a national symbol, 1871-1914* (Vol. 11). University of Toronto Press.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. United Kingdom: Sage.
- Wortham, S. C. (2002). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Authors

Contact

Dr. Kahrıman-Pamuk has been working as an assistant professor at Early Childhood Education Department of Mersin University. She has been active in many research areas of early childhood education in which she focuses on education for sustainable development in early years and forest school pedagogy.

denizkahrıman@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Berat Ahi is an academician working at Early Childhood Education Department of Kastamonu University. His research interests are focused on early childhood environmental education and he had several scientific studies about environmental issues.

bahi@kastamonu.edu.tr

Nitel Araştırma Dersinin Lisansüstü Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarınca Bütüncül Olarak Değerlendirilmesi

A Holistic Evaluation of Qualitative Research Course by Graduate Students and Academic Staff

Yağmur Şahin*
Selami Uysal**
Lütfi Saraç***
Kerim Gündoğdu****

To cite this article/ Atıf için:

Şahin, Y., Uysal, S., Saraç, L. ve Gündoğdu, K. (2019). Bir nitel araştırma dersinin lisansüstü öğrenciler ve öğretim elemanlarınca bütüncül olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*. 7(4), 1408-1429.
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.5m

Öz. Bu çalışma ile bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde Eğitim Bilimleri Bölümünde verilen Nitel Araştırma Yöntemleri dersini alan lisansüstü öğrenciler ile bölümde bu dersi veren öğretim üyelerinin bakış açısından nitel araştırma derslerinin farklı değişkenlere göre derinlemesine değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya, ilgili üniversitenin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, gönüllülük esasına dayalı olarak 18 lisansüstü öğrenci ile bu dersi veren 3 öğretim üyesi katılmıştır. Veri çeşitlenmesi sağlanması bakımından veriler görüşme, gözlem ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir ve verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma yöntemlerini eğitim bilimleri alanında önemli gördükleri; dersin işlendiği fiziksel ortama yönelik olumsuz görüşlerin yer aldığı; dersin işlenişinde araç-gereç ve materyal olarak en çok bilgisayar, projeksiyon, tez, makale ve kitapların kullanıldığı; dersin bir izlencesinin var olmasının olumlu bulunduğu; gözlem konusuna daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği; değerlendirilmede öğrenci sunumlarına, ürün odaklı çalışmalarına, okul dışı ödevlendirmelere ve sınavlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nitel araştırma, nitel araştırma yöntemleri, lisansüstü eğitim

Abstract. In this study, it is aimed to have those graduate students who are taking the qualitative research and those professors who are giving the course at the department of Educational Sciences, in the faculty of Education of a public university evaluate the course and previous courses in depth, depending on different variables. 18 postgraduate students and 3 professors participated in the study on a voluntary basis in the Department of Educational Sciences of the related university. Data were obtained through interviews, observations and documents in order to provide data triangulation, and content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was seen that graduate students consider qualitative research methods important within the field of educational sciences; negative opinions about the physical environment in which the course is taught; computer, projection, thesis, articles and books are mostly used as tools and materials in the course; the presence of a course outline is found to be positive. It was also concluded that student presentations, product based studies, assignments and exams were generally included in the evaluation of the students' success.

Keywords: Qualitative research, qualitative research methods, postgraduate education

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.01.2019

Düzeltilme Tarihi: 18.10.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, e-mail: yagmur.sahin8838@gmail.com ORCID: 0000-0002-0566-5058

** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, e-mail: selami.uysal@adu.edu.tr ORCID: 0000-0001-5020-806X

*** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, e-mail: saraclutfi@gmail.com ORCID: 0000-0002-2510-0492

**** Sorumlu Yazar / Correspondence: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, e-mail: gundogduk@gmail.com ORCID:0000-0003-4809-3405

Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden beri kendini, çevresini, yaşadığı dünyayı ve hatta evreni anlamaya çalışmaktadır. Benimsediği bu amaç uğruna pek çok farklı alanda araştırmalar yapmış ve çalışmalarını zamanla daha sistematik bir hale getirmiştir. Bu araştırmaların gerçekleştirilmesinde merak, tetikleyici bir unsur olmuş; insanlar bilime ve bilimsel süreçlerin sistematik kontrolüne adım adım yaklaşmıştır. Peki, temellerinin Prometheus'a kadar dayandığı söylenen ve uğruna tanrıların ateşinin çalındığı 'bilim' nedir? Büyüköztürk vd. (2010), bilimi çağdaş bireyin ve toplumların bilgi edinmede, sorunlarını çözmede kullandığı temel yol olarak; Ayhan (2009), bilimsel keşiflerle ve pratik amaçlarla insanlığın hizmetine sunulmuş olsa da, teorik bilginin bir türü olarak; The National Academy of Sciences (Ulusal Bilimler Akademisi) (2008), doğal fenomenlerin test edilebilir açıklamalarını ve tahminlerini oluşturmanın yanı sıra bu süreçle elde edilen bilgi birikimini kullanmak olarak; Hohenberg (2017) ise sonuçların sıklıkla çatıştığı evrensel ve kamusal bilgi, bir insan faaliyeti olarak tanımlamaktadırlar.

Bilime dair farklı tanımlamalar bulunsa da, bilimin doğası gereği elde edilen bilgilerin sistematik ve geçerliğinin ispatlanabilir olması gerektiği, pozitivist yaklaşımdan kalan bir miras olarak kabul görmektedir. Bu nedenle bilimsel bilgiye ulaşmada izlenen yol ve kullanılan yöntemler de bütüncül ve sistematik olmalıdır. Çalışmalarda hem tümdengelim hem de tümevarım birlikte kullanılabilir ve bu çalışmalarda temel amaç var olan problemi çözmek olmalıdır (Yaşar, 1998). İnsan faktörünün yer aldığı sosyal bilimlerde var olan problemlerin yalnızca pozitivist mantıkla ele alınamayacağı ve insanla ilgili çok sayıda değişkenin varlığının bilimsel araştırmalarda dikkate alınması gerekliliği günümüzde kabul görmektedir. Bu açıdan bakıldığında, problemlerin çözümüne yönelik bilimsel araştırmalar yalnızca geçmişin çözüm yollarıyla ve tekil olarak ele alınamaz. Bu gereklilikten dolayı bilim ve bilimsel araştırmalar insanın doğası gereği her zaman nesnel sonuçlar vermeyebilir. Bir problem temelinde şekillenen bilimsel araştırmalar en geniş haliyle *nicel* ve *nitel* olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Nicel araştırmada veriler sayılar yoluyla analiz edilebilirken, nitel araştırmada sayısal veri kullanımı olmadan kişiler ve olaylar tanımlanabilmektedir (Best ve Kahn, 2006). Tarihsel süreç içerisinde farklı ve karşıt görüşleri/yaklaşımları temsil ediyor görümler de, nicel ve nitel araştırmalar sonuç itibarıyla bir uzlaşmaya dayalı hareket edebilir. Bu durum, artık iki paradigma arasında bir savaşı değil birlikte var olarak bir gücü temsil etme noktasındadır. Artık, nicel ve nitel gelenek, kendi aralarında uzlaşmış, dışarıya bakış açısında yöntem bakımından ortaya konulan farklılaşma ve değişikliğinin değerli bir zenginliğin göstergesi görüşünde birleşilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bogdan ve Biklen'in (2007) belirttiği gibi 20. Yüzyıl başlarında sosyologların bütüncül olarak ele aldığı toplumsal varlıklar bireylerin hayat hikayelerinden ayrı düşünülemezdi. Aynı yüzyılın ortalarından itibaren bu yönelimin eğitim alanında verdiği ürünlerle (örn. Gömülü Kuram) nitel çalışmalarda tümevarımsal çalışmaların da temeli atılmıştır. Merriam (2013), alanda çalışan birçok nitel araştırmacının (Bogdan ve Taylor, 1975; Glasser & Strauss, 1967; Guba, 1978; Guba ve Lincoln, 1981; Patton, 2014) alana katkılarının varlığı bütüncül olarak algılama konusunda farklı disiplinlere büyük hizmet ettiğinden bahsetmektedir. Bu bakımdan nitel araştırma olguları doğal ortamında ele alan, algılayan, anlamaya çalışan ve olgulara insanların ne anlamlar yüklediğini gözlemciyi merkeze alarak sergileyen bir şemsiye etkinlik olarak farklı araştırmacılar tarafından görülmektedir (Denzin ve Lincoln, 2005, Akt. Merriam, 2013). Her ne kadar, herkes tarafından kabul görülebilecek bir tanımını yapmak zor olsa da, nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve

olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulabildiği ve bu süreçte nitel bir sürecin takip edildiği bir araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yin (2015) ise, nitel araştırmaların yaşamları ve gerçek hayattaki sosyal davranış ve düşünceler ile rolleri anlamaya çalışmak; görüş ve perspektifleri vermek; bağlamsal koşulları aktarmak; tek bir kaynak yerine çoklu kanıtlara ulaşmak olduğuna dikkati çekmektedir.

Bireylerin ya da grupların sosyal ya da insani bir soruna yüklediği anlamı keşfetmede kullandığı bir araç olarak görülen nitel araştırma, ilk örneklerini sosyoloji ve antropoloji alanlarında vermiştir. 19.yüzyılın sonlarında çıkan ve 20.yüzyılda da devam ettirilen nitel çalışmalar, post pozitivist bir dünya görüşünün oluşmasında önemli katkılar sağlamıştır. Bu görüş sayesinde çalışmalar artık sonuca odaklanmak yerine, sonuçların nedenselliğine de yer vermektedir. Post pozitivistler tarafından incelenen problemler, sonuçları etkileyen faktörleri belirleme ve değerlendirme ihtiyacını yansıtmaktadır (Creswell, 1994). Kaynağını insan ve yaşamın kendisinden alan nitel araştırma yöntemleri daha çok sosyal bilimler alanında tercih edilmektedir. Bogdan (1972), nitel araştırmaların kavramsal ve teorik olarak sosyal bilimler üzerinde iz bıraktığını belirtir.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, nitel araştırmalar gerçekliği yansıtmada ve açıklamada, başkalarına ait duygu ve düşünceleri öğrenmede, farklı yapılardan da veri elde etmede oldukça etkilidir. Nitel araştırma, gözlemciyi dünyada konumlandırın yerleşik bir faaliyettir (Mertens, 2014). Bu nedenle, yapılan her bir çalışma ile dünya görünür kılınmaktadır. Nitel araştırmayı insanın, kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisi olarak (Özdemir, 2010) görmek, çalışmalarda anlamı derinleştirmek adına önemlidir.

Öğrenenlerin gözünden nitel araştırmanın doğasını anlama amacıyla, ilgili alanyazın incelendiğinde; özellikle lisansüstü öğrencilerin nitel araştırmaya ilişkin becerilerini, algılarını ve deneyimlerini yakından inceleyen çalışmaların (Ersoy, 2015; Saban 2007; Som, 2017) bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ortak vurgusu, öğrencilerin edindikleri kuramsal bilgilerin bir çalışma aracılığıyla açığa çıkarılması ve uygulamalar yoluyla öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Turner ve Crane (2016) düzenledikleri bir çalışmada, bu görüşü destekler nitelikte; nitel araştırma derslerinin teorik ön bir anlayış sağlamasının yanı sıra, öğrenenlere kendi başlarına çalışma yapmaya olanak tanıyan, “yerinde” deneyim kazanmalarını destekleyen bir zenginlikte de olduğunu belirtir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Kalkınma, gelişmişlik düzeyi ve nitelik arasında doğrusal bir ilişki vardır. Nitelikli insan gücünün oluşturulmasında çağdaş üniversite kavramı ve bu kavram içerisinde, maliyeti yüksek olsa da, bilimsel araştırma ve geliştirme çalışmalarının ana kaynağı olan lisansüstü eğitim büyük öneme sahiptir (Arslan, 2004; Aslan, 2007; Karakütük, 2001; Okçabol, 2004). Nitelikli ve çağdaş kalkınmanın en önemli faktörlerinden biri şüphesiz ki öğretmen ve öğretmen eğitimidir. Eğitimcilerin, yeni nesli en güncel bilgilerle donanık, en çağdaş yöntem ve tekniklerle yetiştirmesinde en önemli rollerden biri de eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerine düşmektedir. Bu eğitimcilerin eğitim bilimleri alanında geçmişten günümüze değişen anlayışlara sahip olması, onların bilimsel araştırma yaklaşımları konusunda yeterli kılınması ile gerçekleştirilebilir. Modern dünyada niteliğe ilişkin arayışlar sürekli bir araştırma geliştirme etkinliğiyle anlaşılmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği gibi, nicel ve nitel araştırma paradigmasının birbirini anlaması aracılığıyla aslında iki paradigmanın birbirini tamamlaması

anlamına geldiği günümüzde tartışılmaktadır. Bu bakımdan bu araştırma, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin eğitime yapacakları katkı çerçevesinde bu paradigmatik dönüşüm ve tamamlamayı anlamaları beklenmektedir.

Yapılan bu çalışma ile benzer yapıdaki devlet üniversitelerinde verilen nitel araştırma derslerine yönelik farklı bakış açılarının sunulması ve katılımcılarca nitel araştırma deneyimlerinin açıklanmaya çalışılması yoluyla ilgili alan yazına katkı sağlanabileceği öngörülmektedir. Nitel araştırmada her deneyimin öznel bir yaşamı algılama çabası olduğu ve özellikle vermiş oldukları derse yönelik öğretim üyelerinden elde edilen veriler, bir anlamda öz-değerlendirmeye dayalı veriler olarak düşünüldüğünde az sayıdaki araştırmalardan biri olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın ana amacı duruma ‘daha bütüncül bir perspektiften bakabilmek amacıyla, Ege Bölgesinde uzun yıllardır lisansüstü eğitim veren bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde verilen Nitel Araştırma Yöntemleri (NAY) dersini alan öğrenciler ile bu dersi veren öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırma, ayrıca, bu dersi almış ya da araştırmanın yapıldığı zaman diliminde alıyor olan öğrenciler ile bu dersi veren veya vermiş olan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulması nedeniyle aynı zamanda kesitsel bir ‘nitel araştırma program değerlendirme’ olarak görülebilir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. NAY dersine ilişkin öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin beklentileri ve karşılanma düzeyleri nasıldır?
2. Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin NAY dersinin işlenişine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?
3. Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin NAY dersinin değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin NAY dersine ilişkin metaforik algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Lisansüstü düzeyde verilen ‘Nitel Araştırma Yöntemleri’ dersine ilişkin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerini nitel yollarla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması seçilmesinin nedeni derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan nitel araştırma yöntemi olması ve nitel araştırma yöntemleri dersinin de derinlemesine incelenmesine duyulan gereksinimdir. Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmasına dayalı bu araştırma öğrencilerin (katılımcıların) derse ilişkin düşüncelerini ve aynı zamanda nasıl ve niçin sorularını temel alarak, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmalarında veriler genellikle gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilir ve sınırlandırılmış tek bir bölümün yoğun, bütüncül bir tanımını ve analizini içerir (Merriam, 2009). Bu çalışmada da lisansüstü öğrencilerin ve

öğretim üyelerinin nitel araştırma dersine ilişkin düşünceleri derinlemesine görüşmeler yapılarak, sınırlı gözlemler yapılarak ve dersin izlenceleri incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında derinlemesine bilgi toplamak ve çalışmanın konusuna uygun olması nedeniyle amaçlı örnekleme dayalı ölçüt örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bazı ölçütlerin karşılanması önemlidir (Patton, 2014). Bu çalışmada ölçüt öğrenciler için lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma dersini almış veya derse devam ediyor olması; öğretim üyeleri için de nitel araştırma dersini vermiş ya da veriyor olmasıdır. Bu bağlamda Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) ve Eğitim Yönetimi (EY) Anabilim Dallarında lisansüstü eğitimini tamamlayan ve programlara devam eden öğrencilere ulaşılmış ve gönüllü olan 18 öğrenci ile nitel araştırma dersini bu iki ana bilim dalında halihazırda vermekte ya da vermiş olan 3 öğretim üyesi ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların cinsiyet anabilim dalı ve öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1.

Katılımcılara Yönelik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Anabilim Dalı/Bilim Dalı	Dersin Düzeyi
K1	Kadın	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Doktora
K2	Erkek	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Doktora
K3	Kadın	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Doktora
K4	Kadın	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Yüksek Lisans
K5	Kadın	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Yüksek Lisans
K6	Kadın	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Doktora
K7	Erkek	Eğitim Bilimleri/EY	Doktora
K8	Erkek	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Yüksek Lisans
K9	Erkek	Eğitim Bilimleri/EY	Doktora
K10	Kadın	Eğitim Bilimleri/EY	Doktora
K11	Erkek	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Doktora
K12	Erkek	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Yüksek Lisans
K13	Erkek	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Doktora
K14	Kadın	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Doktora
K15	Kadın	Eğitim Bilimleri/EY	Doktora
K16	Erkek	Eğitim Bilimleri/EY	Doktora
K17	Erkek	Eğitim Bilimleri/EY	Yüksek Lisans
K18	Kadın	Eğitim Bilimleri/EY	Doktora
K19	Kadın	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Öğretim Üyesi
K20	Kadın	Eğitim Bilimleri/EY	Öğretim Üyesi
K21	Erkek	Eğitim Bilimleri/EPÖ	Öğretim Üyesi

Katılımcıların 5’i yüksek lisans öğrencilerinden, 13’ü doktora öğrencilerinden ve 3’ü de öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 10’u erkek, 11’i kadındır. Katılımcıların 11’i Eğitim Programları ve Öğretim, yedisi ise Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dallarında lisansüstü eğitimlerine devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda oldukça yaygın olarak kullanılan görüşme, gözlem ve doküman incelemesi (Patton, 2014) bu çalışma kapsamında da tercih edilen veri toplama araçlarındandır.

Katılımcıların bakış açılarını ve yorumlamalarını detaylı şekilde ortaya koymak ve bireysel olarak derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla görüşme; görüşmelerden elde edilen verilerin kontrolü bakımından da gözlemler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, doküman analizi amaçlı olarak, dersi veren öğretim üyelerinden tüm ders izlenice formları talep edilerek incelenmiştir.

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde nitel araştırma yöntemleri dersini almış veya halen almakta olan lisansüstü öğrenciler ve ilgili dersi veren öğretim üyelerinden elde edilmiştir. Görüşmeler 20.04.2018/28.05.2018 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış (paralel) görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılar arasında karşılaştırmalı olarak veri toplamaya yardım eder (Bogdan ve Biklen, 1998). Üç öğretim üyesi ve on sekiz öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan form 11 soru ve 15 sonda sorusundan oluşmaktadır. Öğretim üyelerine uygulanan form ise 10 soru ve 2 sonda sorusundan oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında üç farklı araştırmacı görev almıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve toplamda 40 sayfalık görüşme metnine ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerinde doğrulamayı sağlamak amacıyla, katılımcılara daha sonrasında bilgisayar aracılığıyla elde edilen yazılı kayıtlar sunulmuş ve teyitleri alınmıştır.

Araştırmacılar aynı zamanda katılımcı gözlemci (Merriam, 1998) olduklarından dönem boyunca hem yapılandırılmış, hem de yapılandırılmamış gözlemler gerçekleştirmişlerdir. Gözlem formları araştırmanın yapıldığı akademik dönemde bu dersi doktora düzeyinde veren bir öğretim üyesinin dersinde doldurulmuştur ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Formlar yine Nisan-Mayıs 2018 tarihleri arasında araştırmada yer alan üç doktora öğrencisi araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, öncelikle ses dosyası olarak kaydedilen görüşmeler deşifre edilmiştir. Verileri kodlayacak araştırmacılara 40 sayfalık (25 sayfa öğrenci; 15 sayfa öğretim üyesi) deşifre metinleri ulaştırılmış ve benzer süre içinde birbirinden bağımsız olarak metinleri okuyup analiz etmeleri sağlanmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir ve yorumlanmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmeye (Yıldırım ve Şimşek, 2011) çalışılmıştır. Verilerin analizinde aşağıdaki sıralama izlenilmiştir.



Şekil 1. Verilerin analizinde izlenen yol

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve kategoriler için nitel aratırmayı iyi bilen iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler incelenerek kodlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş birliği/ (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100] formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda, kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın bir araştırmacı ile %88, diğer araştırmacı ile %90 olduğu belirlenmiştir. Bu görüş birliği yüzdesinin 80'e yakın olması makul görüldüğünden, yapılan analizlerin tutarlı olduğu söylenebilir.

Çeşitleme (triangulation) bir araştırmada iç geçerliği artırmak için en çok bilinen ve uygulanan stratejidir (Başkale, 2016; Berg, 2001; Merriam, 1998; Tailor, 2005). Görüşme, gözlem ve doküman analizi yoluyla ölçme aracı çeşitlemesine gidilmiş ve bu yolla hem çalışmanın geçerliğinin artırılması, hem de araştırmada başvuru veri toplama araçlarının olası zayıf yönlerinin giderilmesi hedeflenmiştir.

Bulgular

NAY Dersine İlişkin Beklentiler ve Karşılanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin 'NAY dersine yönelik algı ve beklenti' temasına ilişkin görüşlerinin kategori ve kod listesi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Derse Yönelik Algı ve Beklentiler Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi

Kategori	Kod	
	Öğretim Üyesi	Öğrenci
Dersin işlevleri	-Sosyal olaylara farklı pencereden bakma fırsatı vermesi (1) -Karma araştırmayı anlama fırsatı vermesi (1) -Farklı bakış açısı kazandırması (1) -Nasıl ve niçin olgularını ortaya koyma fırsatı vermesi (1)	-Sosyal bilimler alanında daha uygun olması (4) -Daha derinlemesine bilgi edinme fırsatı vermesi (7) -Gerçekçi olması (2) -Farklı bakış açısı kazandırması (5) -Duygusal ve subjektif yorum yapabilme fırsatı vermesi (1) -Amaçlı gözlem ve odaklanmayı öğrenme becerisi kazandırması (1) -Araştırmacıya özgürlük tanınması (1)
Hazırbulunuşluk Düzeyi	-	-Yeterli değil (8) -Çok yüksek değil (4) -Temelim vardı (5) -Orta (2)
Beklentiler ve Karşılanma Düzeyleri	-Bilimsel araştırma yöntemlerine hakim olma (2) -Farkındalık sahibi olma (1) -Bağımsız olarak nitel araştırma gerçekleştirme (1) -Beklenti karşılandı (1)	-Nitel araştırma yöntemlerinde gelişme beklentisinde olma (7) -Makale çıkarma fikri (1) -Beklenti yoktu (1) -Beklenti karşılandı (15) -Kısmen karşılandı (1)
Endişe ve Önyargılar	-	-Endişe ve önyargı vardı (10) -Endişe ve önyargı yoktu (7)

Öğretim üyeleri ve öğrencilerin 'NAY dersine yönelik algı ve beklenti' temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, "dersin işlevleri" kategorisinde dört öğrencinin dersin sosyal bilimler

alanı için daha uygun olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bir katılımcı dersle ilgili olarak “Eğitim bilimleri alanında çok daha uygun bir araştırma yöntemi olduğunu düşünüyorum (K1), derken diğer katılımcı “Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan faydalı bir yöntem (K2) olduğu algısına sahiptir. Bu bağlamda alanda bu yaklaşıma öğrenciler tarafından sahip çıktığı görülmektedir.

Yine aynı kategoride yedi öğrencinin nitel araştırma dersinin daha derinlemesine araştırma fırsatı verdiği görüşünü taşıdığı; iki öğrencinin nitel araştırma dersini gerçekçi bulduğu; beş öğrencinin bu dersin farklı bakış açıları kazandırdığı görüşünde bulunduğu; bir öğrencinin, bu dersin duygusal ve subjektif yorum yapabilme fırsatı verdiğini düşündüğü; bir öğrencinin bu dersin amaçlı gözlem ve odaklanmayı öğrenme becerisi kazandırdığı görüşünü taşıdığı ve yine bir öğrencinin de bu dersin araştırmacıya özgürlük tanıdığı fikrine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bir katılımcı “Nitel araştırmada daha derin bir bilgi var, derinlemesine bir bilgi ediniyoruz” (K5) derken, bir diğer katılımcı ise “Bize sistematik düşünmeyi ve olaylara farklı açıdan bakabilmemizi sağlayan bir ders benim için...” (K6) şeklinde görüş bildirmektedir.

‘Derse yönelik algı ve beklentiler’ temasına ilişkin öğretim üyesi görüşleri incelendiğinde, ‘Dersin işlevleri’ kategorisinde, bir öğretim üyesinin nitel araştırma dersinin sosyal olaylara farklı pencereden bakma fırsatı verdiği görüşünde bulunduğu, bir öğretim üyesinin bu dersin karma desenli araştırmayı anlama fırsatı verdiğini düşündüğü, bir öğretim üyesinin bu dersin bireylere farklı bakış açısı kazandırdığı görüşünde bulunduğu, bir öğretim üyesinin de nitel araştırma dersinin nasıl ve niçin olgularını ortaya koyduğu görüşünde bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bir katılımcı “Hem işte akademisyenler için araştırmacılar için özünde sosyal olaylara farklı pencereden bakmayı veren bir ders nitel araştırma dersi (K20) şeklinde konuşurken, bir diğer katılımcı: Nasıl ve niçin olgularını ortaya koymalarının bir anlamda yarar sağlayacağını fark etmeleri bakımından yarar sağlayacaktır” (K21) ifadesini dile getirmektedir.

‘Hazırbulunuşluk düzeyi’ kategorisi dikkate alındığında, sekiz öğrencinin bu derse yönelik hazırbulunuşlukları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri (Açıkçası hazırbulunuşluğum çok fazla iyi değildi [K2]); Hazırbulunuşluk düzeyim biraz düşüktü. [K8]; Mental olarak hazırdım; ama altyapı olarak hazır değildim [K15]); dört öğrencinin kendi yeterliliklerinin yüksek olmadığını belirttikleri; beş öğrencinin derse yönelik temellerinin olduğu görüşünde oldukları ve iki öğrencinin de derse ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini orta seviyede gördükleri belirlenmiştir.

‘Beklentiler ve karşılanma düzeyleri’ kategorisinde, yedi öğrenci bu derste nitel araştırma yöntemlerinde gelişme beklentisinde oldukları görüşüne sahip iken; bir öğrencinin dersin sonunda bir makale çıkarma fikrinin olduğu; bir öğrencinin derse ilişkin hiçbir beklentisinin olmadığı görülmüştür. Katılımcı 15 öğrencinin derse ilişkin beklentilerinin karşılandığını düşündükleri ve bir öğrencinin de ders ilişkin beklentilerinin kısmen karşılandığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Aynı kategoride iki öğretim üyesinin bu derste öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerine hakim olmaları beklentisinde oldukları; bir öğretim üyesinin öğrencilerin nitel araştırma yöntemlerine ilişkin farkındalıklarının olması beklentisinde olduğu; bir öğretim üyesinin ise öğrencilerin bağımsız olarak nitel bir araştırma gerçekleştirebilme beklentisinde olduğu belirlenmiştir. Bir öğretim üyesi ise beklentilerinin karşılandığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretim üyelerinin öğrencilerden derse ilişkin beklentileri ile öğrenci görüşleri arasında benzerlik olduğu görülebilir.

'Endişe ve önyargılar' kategorisine bağlı olarak, 10 öğrencinin dersi almadan önce derse yönelik endişe ve bazı önyargılara sahip olduğu; yedi öğrencinin de derse yönelik herhangi bir endişe ya da önyargısının olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerden endişe taşıyan K6 kodlu öğrenci "*veri toplama ve analizinde zorlanacağım konusunda endişelerim vardı*" şeklinde endişesini dile getirirken, bir başka endişe taşıyan öğrenci K17 "*biraz endişelerim vardı bunu yapabilecek miyim yapamayacak mıyım diye*" şeklinde görüş bildirmiştir. Endişe taşıyan öğrencilerin genellikle daha öncesinde yüksek lisans düzeyinde bu dersi almayan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde bu durum anlayışla karşılanabilir. Aynı kategoride, doktora düzeyinde yapılan bir dersin ilk haftalarından başlamak üzere çeşitli gözlemler yapılmıştır. Öğretim üyesinin soruları karşısında öğrencilerin verdikleri uygun cevaplar öğretim üyesini memnun etmiş ve öğretim üyesinin "*bu dersi daha önce alan kaç kişi?*" sorusuna verilen cevaplardan anlaşıldığı kadarıyla grubun çoğunluğunun dersi yüksek lisans aşamasında giriş niteliğinde almalarından dolayı derse ilişkin kaygı ve endişelerinin olmayabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Bu bakımdan doktora düzeyine öğrenci almadan önce giriş niteliğinde yapılan derslerin, uygulama yapma açısından sağladığı fırsatlar dikkate alınabilir. Ayrıca, yine bu bağlamda öğrencilerin dersten genel olarak temel beklentilerinin ise nitel araştırma yöntemleri ile desenlenmiş bir çalışmayı daha etkili ve verimli olarak yapabilmek olduğu görülmüştür.

NAY Dersinin İşlenişine Yönelik Bulgular

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin 'nitel araştırma yöntemleri dersinin işlendiği fiziksel ortam' temasına ilişkin görüşlerinin kategori ve kod listesi Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3.

Dersin İşlendiği Fiziksel Ortam Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi

Kategori	Kod	
	Öğretim Üyesi	Öğrenci
Olumlu Görüşler	-Ortam olumlu (1)	-Ortam olumlu (3)
	-Karanlık (1)	-Rutubetli (2)
Olumsuz Görüşler	-Havasız (1)	-Karanlık (5)
	-Gürültülü (1)	-Havasız (5)
	-Fiziksel anlamda eksik (1)	-Küçük derslik (4)
		-Olumsuz yerleşim düzeni (1)
Öneriler	-Yerleşim U biçiminde olabilir (1)	-Işıklıdırma daha iyi olabilirdi (1)
		-Daha ferah bir yer olabilirdi (1)

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin 'dersin işlendiği fiziksel ortam' temasına ilişkin bakış açıları incelendiğinde üç öğrenci ile yalnızca 1 öğretim üyesinin 'olumlu görüşler' taşıdığı görülürken, aynı kategoriye yönelik 'olumsuz görüşler'in daha sıklıkla dile getirildiği dikkati çekmektedir. Dokuz öğrencinin ortamı olumsuz bulduğu ve bu olumsuz koşulların ortamın rutubetli (K2), havasız, karanlık, küçük yapıda olması ve olumsuz yerleşim düzeni olmasından kaynaklandığı ve iki öğretim üyesinin de ortamın karanlık, havasız, gürültülü ve fiziksel anlamda eksik olması nedeniyle olumsuz bulduğu belirlenmiştir. Olumsuzluğu dile getiren öğretmenlerden biri '*Sınıf şartlarının öğrenme için çok uygun olmadığını düşünüyorum. Havalandırma, ışık, sıra düzeni gibi pek çok sorun var*' (K6) görüşünü ifade ederken bir öğretim üyesi de "*Sınıf karanlık, yarım akıllı bir tahta var bazen çalışıyor, havalandırma için bir pencere yok. Yan tarafta lisans derslikleri var, sesler karışıyor. Yani sınıf şartları şart değil*' (K19) düşüncesini taşımaktadır. Sınıfın dar olması ve ışıklandırmasının iyi olmamasından dolayı

tahtada yapılan işlemleri görememe riskleri barındırdığı bazı öğrenciler (K8, K14 & K16) tarafından dile getirilmiştir. “Dersin işlendiği fiziksel ortama ilişkin öneriler” kategorisinde bir öğrencinin ışıklandırmanın iyileştirilmesi ve ortamın daha iyi bir yer olması gerektiği önerisinde bulunduğu; bir öğretim üyesinin de sınıf yerleşiminin ‘U’ biçiminde olması gerektiği ve dersin daha küçük öğrenci gruplarıyla işlenmesi gerektiği önerilerinde bulunduğu belirlenmiştir. Bir ders grubunda yapılan gözlemlerin sonucunda dersin yapıldığı fiziksel ortamın rutubetli olduğu, sonradan sınıfa dönüştürüldüğü, (bir lisansüstü dersliğin sahip olması gerektiğinden) fazla ince ve uzun yapıda olduğu, bilgisayar ve projeksiyon sisteminin sonradan eklendiği, projeksiyon perdesinin olmadığı, akustiğin sorunlu olduğu ve ders için kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir.

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin “nitel araştırma yöntemleri dersinde kullanılan araç-gereç ve materyaller” temasına ilişkin görüşlerinin kategori ve kod listesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Derste Kullanılan Araç-Gereç/Materyaller Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi

Kategori	Kod	
	Öğretim Üyesi	Öğrenci
Araç-Gereç/Materyal Varlığı	-Projeksiyon cihazı (2) -Akıllı tahta (1)	-Kitap ve dokümanlar (13) -Projeksiyon (11) -Tez ve Makaleler (9) -Bilgisayar (9) -Akıllı tahta (1) -Ses kayıt cihazı (1)
Araç-Gereç/Materyal Yeterliliği	-	-Yeterli (10) -Yeterli değil (3) -Kısmen Yeterli (1)
Araç-Gereç/Materyale İlişkin Öneriler	-	-Nvivo vb. yazılımı kullanımı(2) -Daha çok çalışma örneği (5) -Bilgisayar uygulamaları (2) -Ses ve video kayıt cihazları (1)

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin ‘derste kullanılan araç-gereç/materyaller’ temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, “araç-gereç/materyal varlığı” kategorisine yönelik olarak 9 öğrenci katıldıkları farklı nitel araştırma derslerinde tez ve makalelerin kullanıldığını, 13 öğrenci kitap ve dokümanlardan yararlandığını, 9 öğrenci bilgisayar kullanıldığını, 11 öğrenci araç olarak projeksiyon kullanıldığını, bir öğrenci akıllı tahta kullanıldığını ve bir öğrenci de ses kayıt cihazından yararlandığını dile getirmiştir. İki öğretim üyesi, derslerde öğretim aracı olarak projeksiyon cihazının, bir öğretim üyesi akıllı tahtanın ve üç öğretim üyesi de kitap ve çeşitli dökümanların kullanıldığını belirtmiştir. Öğretim üyeleri ve farklı bazı öğrenciler bu kategoriye yönelik olarak “*Ders kitabı, diğer kaynaklar, makaleler, tezler, kendi defterim var not tuttuğum ve bence yeterli (K3): Bilgisayar, projeksiyon, ders kitapları, makaleler, tezler, sunumlar (K6): Kuramsal kitaplar kullandık yani... (K10); örnek makaleler, tezler, yabancı kaynaklar kullandık (K16): Bilgisayar projeksiyon cihazı kullanıldı (K19): Hem Türkçe hem de İngilizce okumaları gereken çalışmalar, tezler, makaleler de bulunuyor. Kitaplarımız var (K20)*” düşüncelerini dile getirmiştir.

‘Araç-gereç/materyal yeterliliği’ kategorisinde 10 öğrencinin materyalleri yeterli bulduğu; bir öğrencinin kısmen yeterli bulduğu; üç öğrencinin de yeterli bulmadığı görülmektedir. “Araç-

Gereç/Materyale İlişkin Öneriler” kategorisinde, 5 öğrencinin derslerde daha çok örnek çalışma/olay kullanılmasına (*Yazılı olarak bir makale incelemek, uygulamayı göstermek açısından biraz daha genişletilebilir. Teknolojiden biraz daha faydalanmak gerekiyor... [K12]: Nitel çalışma örnekleri görmek isterim sık sık... [K14]; Çalışma örnekleri artırılabilir mesela [K11]*); iki öğrencinin Nvivo gibi yazılımların kullanımına; iki öğrencinin bilgisayar uygulamalarına (*Bilgisayarda uygulama yapabiliydik! [K9]*); bir öğrencinin de ses ve video kayıt cihazlarının kullanımına yönelik önerilerde buldukları görülmüştür. Derste yapılan gözlemler öğretim üyelerinin genellikle bu derslerde araç-gereç/materyal kullandıkları şeklindeki ifadeleriyle örtüşmektedir. Genel olarak bakıldığında derslerde daha çok projeksiyon, bilgisayar ve kitapların kullanıldığı gözlenmektedir.

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin ‘nitel araştırma yöntemleri dersinin işlenişi’ temasına ilişkin görüşlerinin kategori ve kod listesi Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Dersin İşlenişi Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi

Kategori	Öğretim Üyesi	Öğrenci
İzlenç/Plan ve Yaşanan Sorunlar	-Var olması (3)	-Var olması (18)
	-Paylaşılması (2)	-Paylaşılması (13)
	-Paralellik (2)	-Ders akışıyla paralellik (13)
	-Büyük oranda paralellik (1)	-Açık ve anlaşılabilirlik (12)
	-Öğrencilerin planda olmayan görevleri (1)	-Sözleşmeli izlenç (4)
	-Öğrenci sayısının fazlalığı (1)	-Ders akışıyla paralellik olmaması (2)
Derse Hazırlık	-Okumalar (3)	-Okumalar (16)
	-Örnek sunum (2)	-Not çıkarma (1)
Yöntem ve Teknikler	-	-Anlatım (11)
	-	-Tartışma (6)
	-	-Not Alma (4)
	-	-Soru-cevap (3)
	-	-Örnekleme (3)
	-	-Gösterip yaptırma (1)
Öneriler	-	-Anekdot paylaşımı (1)
	-	-Konunun tüm öğrenciler tarafından anlatılması (1)
	-	-Yapılan çalışmalar üzerinden gidilmesi (1)
		-Farklı branşlardan çalışmalar üzerinden gidilmesi (1)

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin ‘NAY dersinin işlenişi’ teması altında ‘izlenç/plan ve yaşanan sorunlar’ kategorisine ilişkin görüşleri incelendiğinde 18 öğrencinin derste bir izlençenin verildiğini; 13 öğrencinin bu izlençenin öğrencilerle paylaşıldığı; 12 öğrencinin bu izlençeyi açık ve anlaşılır bulduğunu; 13 öğrencinin de izlençenin ders akışına paralel ilerlediğini belirttikleri görülmüştür. Plan ve izlenç ile ilgili öğrenci ifadeleri incelendiğinde bazı öğrencilerin konuya yönelik ortak ifadeleri şu şekildedir: ‘*Dersin bir planı/izlençesi vardı, verildi, paylaşıldı, onu takip ettik ve uyduk. Çok detaylı, açık ve anlaşılırdı. Dönem başında paylaşıldı. Hafta hafta da takip edildi (K1, K3, K6, K11)*. İzlençeye ilişkin olarak iki öğretim üyesinden alınan “*Evet, var. Her hafta neler yapılacağı belli uyum sağlayarak hafta hafta ilerliyoruz. bazen planda olmayan okul içi görevlendirmeler, toplantılar gibi ekstrem durumlar*

çıkabiliyor, ancak bunun haricinde aksilikler çok yaşanmıyor” K19 ve “Dersin bir izlencesini, planını oluşturdum ve dönemin başında onlardan ne beklediğimi detaylı olarak öğrencilerime verdim” (K21) ifadeleri bu bağlamda dikkat çekicidir. Doktora dersinde yapılan gözlemlere bağlı olarak izlencenin tüm öğrencilerde olduğu ve anlatılan ders ile ilgili hafta konularının paralellik gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu anlamda öğretim üyelerinin genel olarak derse ilişkin izlence hazırladıkları ve öğrencilerle paylaştıkları ve bunların mümkün olduğunca ders akışıyla paralel tuttukları söylenebilir. Derste doküman olarak kullanılan izlencenin ayrıntılı olarak her hafta hangi konuların işleneceğini, ders amaç ve kazanımlarını, yararlanılacak kaynakları, değerlendirme sürecinde öğrenci sorumluluklarını belirtmesi açısından kullanışlı, kolay izlenebilir ve özellikle dönem sonu değerlendirme etkinlikleri bakımından ayrıntılı bir doküman olarak hazırlandığı belirlenmiştir.

‘Derse hazırlık’ kategorisinde, 16 öğrencinin ders hazırlığı sürecinde okuma yaptığı ve bir öğrencinin de not çıkardığı görülmektedir. Bu görüşlerin doğruluğu bağlamında üç öğretim üyesi, öğrencilerin okumalar yaptığını (Örn. *Okuma yapıyorum derslerle ilgili.. [K5]*), kendilerinin de örnek sunumlar hazırladıklarını (*Benim sunumlarım var, sunumları devam ettiriyorum [K21]*) belirtmişlerdir.

‘Yöntem ve teknikler’ kategorisinde, 11 öğrenci derste öğretim üyesinin anlatımı; 6 öğrenci tartışma; 4 öğrenci not alma; 3 öğrenci soru cevap; 3 öğrenci örnekleme; bir öğrenci gösterip yaptırma ve bir öğrenci de anekdot paylaşımı yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden alınan bazı cevaplar şu şekildedir: *“Hocamız slaytlarla konuyu görselleştirdi, ancak daha çok soru-cevap ve tartışma şeklinde dersimizi işledik (K6); herkes konuları paylaştı. Hafta hafta onları anlattılar. Bir kaç hafta zaten dönem başında zaten hoca kendisi anlattı (K7); Önce bir örnek gösteriyor bize hoca. Anlatıyor, örneğini gösteriyor sonra biz uygulamasını yapıyoruz. Genellikle gösterip yaptırma tekniği (K8); Anlatım, tartışma, örnekler getirebiliyordu konuyla ilgili (K10)”*. Bu bağlamda derslerde sunuş yoluyla öğretim stratejisine başvurulduğu, düz anlatım, soru-cevap, tartışma tekniklerinin de genel olarak yer aldığı belirlenmiştir.

‘Öneriler’ kategorisinde yalnızca öğrenciler görüş bildirmiştir. Bir öğrenci konunun tüm öğrencilerin katılımıyla sunulması; bir öğrenci alanda gerçekten yapılan iyi çalışmalar üzerinden gidilmesi ve bir öğrenci de farklı branşlardaki çalışmalar üzerinden gidilmesi (*farklı branşta çalışmalar olabiliirdi aslında.. [K5]*) gibi uygulamalı ders işlenmesini öneri olarak sunmuşlardır. Öneriler ile ilgili alınan *Tamamen yapılan çalışmalar üzerinden gelişse ders daha iyi olur (K8)* ve *‘gerçekten yapılmış, uygulanmış çalışmalar görsek bence daha verimli olur’ (K14)* görüşleri bu görüşleri doğrulamaktadır.

NAY Dersinde Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin ‘NAY dersinde ölçme değerlendirme’ temasına ilişkin görüşlerinin kategori ve kod listesi Tablo 6’da sunulmuştur.

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin ‘NAY dersinde ölçme değerlendirme’ temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ‘öğretmen değerlendirmesi’ kategorisinde, öğrencinin başarısının değerlendirilmesinde 12 öğrenci dönem sonu ürün çalışmasının, 9 öğrenci sunumların, 5 öğrenci ödevlerin, 6 öğrenci makale-tez incelemelerinin, 6 öğrenci sınavların, 2 öğrenci derse katılımın ve 2 öğrenci de akran değerlendirmesinin ağırlıklı puanlandırmada etkili olduğunu

belirtmişlerdir. Bunun yanında, benzer dersleri veren iki öğretim üyesi ürün çalışması ve sınavların, birer öğretim üyesi da sunumların, ödevlerin, derse katılımın, makale-tez incelemesinin ağırlıklı puanlandırmada etkili olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6.

NAY Dersinde Ölçme Değerlendirme Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi

Kategori	Kod	
	Öğretim Üyesi	Öğrenci
Öğretmen Değerlendirmesi	-Sınav (2)	- Ürün çalışması (12)
	-Ürün çalışması (2)	- Sunumlar (9)
	-Sunumlar (1)	- Makale-tez inceleme (6)
	-Ödevler(1)	- Sınav (6)
	-Derse katılım(1)	- Ödevler (5)
	-Makale-tez inceleme (1)	- Akran değerlendirme (2)
Yeterlik Algısı		- Derse katılım (2)
		-Yeterliyim (6)
		-Kısmen Yeterliyim (6)
		-Yetersizim (1)
	-Görüşmede iyi (3)	-Görüşme iyi (9)
	-Gözlemde yetersiz (3)	-Doküman analizi iyi (6)
	-Doküman analizinde iyi (2)	-Gözlem yetersiz (4)
	-Yöntem seçiminde kafa karışıklığı (1)	-Gözlem iyi (3)
	-Durum çalışmasında iyi (1)	-Durum çalışması iyi (6)
		-Fenomenoloji iyi (4)
	-Kültür bilim yetersiz (2)	
	-Eylem araştırması iyi (1)	

Bu kategoriye yönelik olarak dersi veren öğretim üyeleri ve dersi alan öğrencilerden alınan bazı cevaplar şu şekildedir: “Başarımız derse katılım, verilen sunum, ödevlerimiz, ödevlerimizdeki içerik, sunum becerisi, örnekler, yapılan uygulama çalışmaları, bu çalışmaların uygunluğu belirlendi” (K1); “Bir vize, makale incelemesi var, araştırmaya dayalı ödevler var. Bir de makale çıkaracağız” (K3); “Ders sonunda makale formatında bir nitel çalışma sunumu, tez incelemesi, sunum gibi puanlamalar vardı” (K6) ve “birbirimizi değerlendirdik/akran değerlendirmesi yaptık” (K10); “öncelikli olarak hazırlanan raporlar ders içi durumlarımız çalışma performanslarımız ve dönem sonunda mutlaka kolektif bir çalışmayla ilgili bir değerlendirme yapıyordu hocamız” (K18); bir sınav olacak, derse devam, tartışmalara katılım yüzde on-on beş oranından etkileyecek. Finalde zaten bir ürün ortaya koyacaklar” (K21). Tüm bu görüşler ve ifadeler dikkate alındığında değerlendirme boyutuna ilişkin derste ortaya konulan değerlendirme gereklerinin öğrenciler tarafından anlaşılmış ve dersin postpozitivist özelliği bağlamında yorumlamacı bir süzgeçten de geçirilerek işlenmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir.

‘Yeterlik algısı’ kategorisine ilişkin verilere göz atıldığında, dersi alan öğrencilerden, derste nitel araştırma yapabilme konusunda elde etmiş oldukları yeterlikleri ve düzeylerini düşümlerini istenmiştir. Öğrencilerden altısı kendilerini yeterli, altısı ise kısmen yeterli gördüklerini bildirmiştir. Yalnızca bir öğrenci yetersiz olduğunu düşünmektedir. Araştırma desenlerinde altı öğrenci durum çalışmasına, dört öğrenci fenomenolojiye, bir öğrenci eylem araştırmasına yönelik yeterlik algısının iyi düzeyde olduğunu bildirirken; iki öğrenci kültürbilim yöntemini bir araştırmada kullanabilme konusunda yetersiz olduklarını belirtmiştir. Nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden gözlemi kullanabilme konusunda üç öğrenci kendilerini iyi derecede yeterli hissettiklerini belirtirken, dört öğrenci gözlem yapabilme konusunda yetersizlik algısına sahip

olduklarını bildirmiştir. Dokuz öğrenci görüşme tekniğinde iyi olduklarını ve altı öğrenci de doküman analizinde iyi olduklarını belirtmişlerdir. Aynı konuda öğretim üyelerinin, öğrencilerin ders sonunda kazanmış oldukları olası yeterlikleri değerlendirmeleri istendiğinde, üç öğretim üyesi öğrencilerin gözlem konusunda yetersiz olduklarını, ancak görüşmede yeterli olduklarını; iki öğretim üyesi ise öğrencilerin doküman analizi yapabilme konusunda iyi olduklarını ve desen olarak genelde durum çalışmasını daha iyi anladıkları ve iyi olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretim üyesi da öğrencilerin yöntem seçiminde kararsız kaldıklarını ya da kafa karışıklığı yaşadıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak üç öğrenci “*Kendi başıma gerçekleştirebilirim ama benim her zaman uygulama ile ilgili sıkıntılarım olmuştur (K1); Görüşme konusunda da olabilir, ama gözlem konusunda yetersiz hissediyorum (K2); Gözlemden daha eksik olacağımı düşünüyorum (K7)*” şeklinde, bir öğretim üyesi ise “*Öğrenciler yöntem seçme konusunda biraz kafa karışıklığı yaşıyorlar (K21)*” şeklinde görüş belirtmiştir.

NAY Dersine İlişkin Metaforik Algılara Ait Bulgular

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin “derse ilişkin metaforik algıları”nın araştırıldığı ve “nitel araştırma dersini neye benzetirsiniz? Neden?” sorusuna dayalı olarak elde edilen verilere dayalı bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Derse Yönelik Metaforik Algılar Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi

Kategori	Kod	
	Öğretim Üyesi	Öğrenci
Algılar	-Lego (1) -Kauçuk ağacı (1)	-Kazı, inşaat (1)
		-Derin okyanus (1)
		-Suya Dalma (1)
		-Kayık (1)
		-Gerçeklik (1)
		-Maceracı gezgin (1)
		-Bukalemun (1)
		-Kedi (1)
		-Köşeleri olmayan esnek nesne (1)
		-Edebiyat (1)
		-İğne ile kuyu kazma (1)
		-İnce bağırsak (1)
		-Uzun ve sıkıcı bir roman (1)
		-Kişiyi özel gözlük (1)
-Koklamak (1)		
Gerekçeler	-Sürekli deneme yapılması (K20) -Esnekliğin olması (K21)	-Ekmek kadayıftı üzerinde kaymak (1)
		-Derine indikçe yeni şeyler keşfetme (4)
		-Gerçeğin değişebileceği (4)
		-Ayrıntının önemi (2)
		-Yeniden yapı oluşturma (1)
		-Ufuklara yelken açma (1)
		-Birebir duygu ve düşünce barındırma (1)
		-Sürprizler (1)
		-Kalıplarla çizilmeme (1)
		-Gerçekliğe ayna tutma (1)

Öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin ‘derse yönelik metaforik algılar’ temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ‘algılar’ kategorisinde, öğrenciler nitel araştırma yöntemleri dersini

‘kazı- inşaat, derin okyanus, suya dalış, kayık, gerçeklik, maceracı gezgin, bukalemun, kedi, köşeleri olmayan esnek nesne, edebiyat, iğneyle kuyu kazma, ince bağırsak, uzun ve sıkıcı bir roman, kişiye özel gözlük, koklamak ve ekmek kadayıfı üzerinde kaymak’ gibi olgu ve nesnelere benzetirken; öğretim üyeleri, bu dersi ‘lego’ (*Çünkü, sürekli olarak yapıp bozarak, deneyerek yapılıyor [K20]*) ve ‘kauçuk’ ağacına benzetmektedir.

‘Gerekçeler’ kategorisinde, benzetmelerine yönelik gerekçelerini açıklarken dört öğrenci, “derine indikçe yeni şeyler keşfetme” (*İğneyle kuyu kazmaya benzetiyorum. İnsanların söylediklerinden anlam çıkarıyoruz, uğraşyoruz, küçük küçük ilerliyoruz, ayrıntılar önemli [K11]*); dört öğrenci “gerçeğin değişebilmesi”; iki öğrenci “ayrıntının önemi”; bir öğrenci “yeniden yapı oluşturma”; bir öğrenci “ufuklara yelken açma” (*Derin bir okyanusa benzetiyorum. Derinlere indikçe yeni şeyler karşılaşıyoruz [K2]*); bir öğrenci “bire bir duygu ve düşünce barındırma”; bir öğrenci “sürprizlerin olması” (*Nitel araştırma dersi, bence maceracı bir gezgine benzer. Yola çıkarsınız ancak yolda sizi sürprizler bekler [K6]*); bir öğrenci “kalıplarla çizilmeme” ve bir öğrenci de “gerçekliğe ayna tutma” ifadelerini kullanmışlardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, nitel araştırma dersini alan lisansüstü öğrenciler ile bu dersten sorumlu öğretim üyelerinin bu derse ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu açıdan bu çalışma aynı zamanda nitel araştırma dersine ait eleştirel bir program değerlendirmesi olarak görülebilir. Bu sayede birçok üniversitede, özellikle Eğitim Fakültelerinde verilen bu dersler aracılığıyla eğitimcilerin ve öğrencilerin bilimsel araştırma konusunda yorumlamacı yeterliklere ne derece sahip olduklarına ilişkin bir kanı oluşabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, nitel araştırma yöntemleri dersinin sosyal bilimler alanında ve özellikle eğitim bilimlerinde araştırmacılara derinlemesine bilgi sağlaması ve yeni bir bakış açısı kazandırması açısından oldukça ihtiyaç duyulan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Som (2017)’un yaptığı bir çalışmada, lisansüstü öğrenciler nitel araştırmanın derinlemesine bilgi sağlayarak araştırma probleminin sebebini ortaya koyan bir yaklaşım olduğu ve araştırma konusuna farklı bakış açısı sağlamanın yanında, konunun yeni yönlerini keşfetmeyi sağladığı bulgusuyla benzerlik sergilemektedir. Yıldırım (1999) tarafından dile getirilen, nitel araştırma yöntemleri ile eğitim araştırmalarında genel bulguların ötesinde detaylı ve derinlemesine bilgilere ulaşmanın amaçlanması hususu bu durumu destekleyen bir ifadedir.

Araştırma bulgularına göre öğretim üyeleri ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun dersin yapıldığı fiziksel ortama ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşlerin, dersin yapıldığı sınıfın karanlık, havasız, rutubetli ve gürültülü olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dersin yapıldığı sınıf ortamının daha iyi koşullarda olmasına yönelik getirilen önerilerde sınıf yerleşiminin daha farklı hale getirilmesi ve ortamda ışıklandırmanın daha iyi olması ve ortamın daha ferah hale getirilmesi önerilerine ulaşılmıştır. Karaküçük (2008); personel, fiziksel mekân, donanım, öğrenme araç-gereçleri, özel düzenlemeler gibi alt öğelerden oluşan ve dinamik bir yapıya sahip olan eğitim ortamlarının, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Derse yönelik konsantrasyon ve motivasyona etki eden ve hatta öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında, Hutchinson (2003) oda sıcaklığı, oturma konforu, arka plan gürültüsü ve görsel dikkati dağıtıcı unsurlardan bahseder. Dersin işlendiği fiziksel ortamın iyileştirilmesi önerisinin yanı sıra, dersin daha küçük gruplarla

daha verimli hale gelebileceği önerisinde bulunulmuştur. Bu sonuca benzer olarak Saban (2007), lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algılarını belirlemek istediği çalışmasında, nitel araştırma yöntemleri dersinin daha küçük öğrenci gruplarıyla yürütülmesi önerisi de bu çalışma sonuçları dikkate alındığında anlamlıdır.

Saville, Zinn, Brown ve Marchuk (2010), ders izlencelerinin öğrencilere dersle ilgili önemli bilgiler sağlamasının yanı sıra öğretimin etkililiği ile ilgili algıları etkileyebilen bir çeşit yol haritası olduğundan bahseder. Bu çalışmada da, nitel araştırma dersine yönelik bir ders izlencesinin var olduğu, izlencenin öğrencilerle paylaşıldığı, açık ve anlaşılır olduğu, genellikle dersin akışıyla paralellik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bulgular Gündoğdu, Küçükkoğlu ve Kaya'nın (2007) eğitim bilimleri öğretim üyelerinin dersin başında bir izlençe ile bilgilendirme sağladığı ve derslerin bu bilgilendirmeye dayalı ve düzenli olarak yapıldığı verisiyle benzerlik arz etmektedir. Ders izlencesi ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada, öğrenci ve fakülte üyelerinin görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen Garavalia vd. (1999), ders izlencesinin meslektaşlar, yöneticiler ve öğrenciler tarafından kullanılan değerli bir iletişim aracı olduğunu belirtir. Bu nedenle ders ile ilgili detaylı bilgilere ulaşabileceğimiz izlencelerin takip edilmesinde karşılaşılabilecek sorunları belirlemek de oldukça önemlidir. Bu çalışmada, öğretim üyelerinin izlencenin kullanımına yönelik karşılaştığı sorunlar olarak öğrenci sayısının fazlalığı ve öğrencilerin planda olmayan görevlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenci sayısı ne kadar fazla olursa olsun öğretim üyelerinin dersin ilk haftasında öğrencileri hedefe götürecek unsurlardan öğrencileri haberdar etmesinde büyük yarar görülmektedir.

Diğer tüm dersler gibi, nitel araştırma derslerinin ne şekilde yürütüleceği öğretim üyesinin sahip olduğu eğitsel arka plan ve anlayış çerçevesinde değişiklikler gösterecektir. Bu çalışmada dersin işleniş ve derste kullanılan araç-gereç ve materyaller de araştırılmıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre nitel araştırma yöntemleri dersinde araç-gereç ve materyal olarak daha çok bilgisayar, projeksiyon, tezler, makaleler ile kitap ve dokümanlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğunun kullanılan araç-gereç ve materyalleri büyük oranda yeterli gördüğü anlaşılmaktadır. Yeterli görmeyenlerin de önerisi, bu derste daha çok gerçek araştırma konularına dayalı uygulama/çalışma örneklerinin sağlanması yönündedir. Bu sonuca benzer olarak, Chatfield, Cooper, Holden ve Macias vd. (2014) yaptıkları bir çalışma sonunda, nitel çalışmada öğrencilerin deneysel öğrenmeyi oldukça önemsediklerini ve çatışma analizi ve çözümlenme yoluyla nitel çalışmanın değerinin anlaşıldığını vurgulamışlardır. Yine Hein (2004) nitel araştırma dersinin öğretiminde, araştırmanın çeşitli aşamalarında sınıf içi pratik uygulama sağlanmasının yanı sıra çeşitli nitel metodolojileri içeren araştırma örneklerini kullanmanın da öğrencilerin bu metodolojileri anlamalarını artırmada önemli olduğunu belirtmektedir.

Öğretim üyeleri ve öğrencilerin nitel araştırma yöntemleri dersinin işlenişine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin derse hazırlık sürecinde en çok okumalardan yararlandığı ve ders işlenişinde en çok anlatım ve tartışma yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dersin işlenişine yönelik önerileri incelendiğinde, konunun tüm öğrenciler tarafından aktarılması/sunulması ve yapılan çalışmaların daha çok uygulamaya yönelik olması önerileri getirilmiştir. Elde edilen bu bulgu Demirbolat'ın (2005) yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim üyelerinden beklentilerini incelediği çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Buna göre, dersin işlenişinde öğrencilerin beklentileri alanyazında yer alan yenilikçi uygulamalardan yana olmakla birlikte, dersin uygulama temelli, akran değerlemesine dayanan, proje ve grup çalışmalarını destekleyen bir yapıda olmasına dayalıdır. Yine benzer olarak Çetin ve Dikici (2014), çalışmalarında öğretmenlerin lisansüstü kademedeki aldıkları derslerin işlenişinde

uygulama ağırlıklı bir sürecin takip edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında, öğrencilerde dersin işlenişinde yararlanılan teknikler konusunda elde edilen veriler, Gündoğdu, Küçüköğlü ve Kaya (2007) tarafından yapılan bir çalışmada derslerde düzenlatım, tartışma, soru-cevap tekniklerine yer verildiği bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla dersin işleniş konusunda öğretim elemanlarının kendilerini daha aktif öğrenme yaklaşımları açısından değişime hazır hissetmedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretim üyeleri ve öğrencilerin nitel araştırma yöntemleri dersine yönelik değerlendirme boyutu görüşleri incelendiğinde; öğrenci değerlendirmelerinin en çok sunular, ürün çalışmaları, tez ve makale incelemeleri ve sınavlar yoluyla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Görülmektedir ki öğrencilerin ders başarısı tek vuruşluk sınavların yanında, daha çok tamamlayıcı özellikler sergileyen bir değerlendirme yaklaşımı sergilenerek yapılmaktadır. Bu da lisansüstü derslerde öğrenci merkezlik kavramına dikkat edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerden derse yönelik olarak öz-değerlendirme (öz eleştiri) yapmaları istendiğinde ise, öğrencilerin araştırma yöntemleri konusunda yeterliliklerine yönelik kendilerini yeterli ve kısmen yeterli gördüğü belirlenmiştir. Öğrenciler, gözlem konusunda genellikle yetersiz olduklarını belirtirken; görüşme ve doküman analizinde kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçla benzerlik taşıyan bir çalışmada, Ersoy (2015) doktora öğrencilerinin nitel bir araştırmada gözlem yapma süreçlerinde zorlandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada öğrenciler ve öğretim üyeleri öğrenci başarısının değerlendirilmesinde klasik ölçme değerlendirmenin yanında, tamamlayıcı (alternatif) ölçmeye de yer vermektedir. Bu bulgu Gündoğdu, Küçüköğlü ve Kaya'nın 2007 yılında eğitim bilimleri lisansüstü derslerinin incelenmesine yönelik araştırmasında, ağırlıklı olarak klasik değerlendirme yapıldığı bulgusuyla çelişmektedir. Ancak bu durum, bu iki araştırma arasında geçen 13 yılda ölçme değerlendirmede yorumlamacı paradigmanın da lisans düzeyinde olduğu gibi lisansüstü eğitimde öne çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan bu çalışmanın farklı üniversitelerde lisansüstü düzeyde verilen bu tür benzere derslere yönelik ortaya bir fotoğrafın çıkarılmasını sağladığı söylenebilir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre nitel araştırma yöntemleri dersinin verimli olarak geçmesi için farklı alanlarda yapılmış çalışma örneklerinin öğrenme ortamında sunulmasının, öğrencilere uygulama yapma fırsatı verilmesinin ve anında geri bildirimlerle öğrenme sürecinde verimliliğinin artırılmasının, daha küçük gruplarla öğretimin gerçekleştirilmesinin, dersin yürütüldüğü fiziksel ortamın öğrenme üzerindeki etkisinin gözetilerek düzenlenmesinin, araştırmada gözlem konusuna daha çok ağırlık verilmesinin bu derse yönelik öğrenme-öğretme süreçlerine olumlu katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Ayrıca nitel araştırma dersleri kapsamında çağın gereklerine uygun bilgisayar destekli nitel veri analizi programları kullanılması önerilmektedir. Bu araştırma doktora düzeyinde verilen bir nitel araştırma dersi çerçevesinde, diğer nitel araştırma dersini alan öğrencileri ve dersi veren öğretim üyelerini kapsamaktadır. Bu tür derslerde öğrencilerde daha verimli bilimsel araştırma alt yapısı sağlanabilmesi bakımından, araştırma sonucunda ortaya çıkan temalardan yararlanılarak belirlenebilecek nitelik göstergelerine dayalı daha geniş ve kapsayıcı karma araştırmalar yapılması önerilebilir.

Kaynaklar / References

- Arslan, H. (2004, Temmuz). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme*. XIII. Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Malatya.
- Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 250-270
- Ayhan, H. (2009). Bilim ve bilimsel yöntemler. *Bilimsel Araştırma ve Düşünce Süreçleri Semineri*, 54.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Nediham Heights: Allyn & Bacon.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Pearson Education Inc.: USA.
- Bogdan, R. (1972). *Participant observation in organizational settings*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. John Wiley & Sons.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education*. Boston: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chatfield, S. L., Cooper, R., Holden, E., & Macias, K. (2014). Enhancing the experience: A multiple case study of students' experiences using arts-based techniques in learning qualitative research. *The Qualitative Report*, 19(41), 1-13.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, Inc.
- Çetin, A., ve Dikici, R. (2014). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981-994.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Garavalia, L. S., Hummel, J. H., Wiley, L. P., & Huitt, W. G. (1999). Constructing the course syllabus: Faculty and student perceptions of important syllabus components. *Journal on Excellence in College Teaching*, 10(1), 5-21.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the journal of the British sociological association*, 12(1), 27-49.
- Guba, E. G. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. CSE Monograph Series in Evaluation, 8. (ERIC Document Reproduction Service No. ED466345).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. <https://www.gwern.net/docs/sociology/1981-guba-effectiveevaluation.pdf> adresinden 07.05.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Gündoğdu, K., Küçüköğlü, A. & Kaya, H. İ. (2007, Ekim). *Bir durum çalışması: eğitim bilimleri bölümünde lisansüstü eğitim sürecinin öğrenci ve öğretim elemanı algılarıyla nitel olarak değerlendirilmesi*. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumunda (LESEMP2007) sunulan sözlü bildiri. Eskişehir.
- Hein, S. F. (2004). I don't like ambiguity: An exploration of students' experiences during a qualitative methods course. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), 22-38.
- Hohenberg, P. C. (2017). *What is science?*. <https://arxiv.org/abs/1704.01614> adresinden 02.05.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Hutchinson, L. (2003). ABC of learning and teaching: Educational environment. *BMJ: British Medical Journal*, 326 (7393), 810- 812.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 32(2), 307-320.
- Karakütük, K. (2001). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme, lisansüstü öğretimin planlanması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative reserach and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- National Academy of Sciences (2008). *Science, evolution and creationism*. Washington, DC: NAS Press.
- Okçabol, R. (2004, Temmuz). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Malatya.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17 (1), 469-485.
- Saville, B. K., Zinn, T. E., Brown, A. R., & Marchuk, K. A. (2010). Syllabus detail and students' perceptions of teacher effectiveness. *Teaching of Psychology*, 37(3), 186-189.
- Som, İ. (2017). Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin nitel araştırma becerilerine ilişkin ihtiyaçlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 255-265.
- Turner, G. W. & Crane, B. (2016). Teaching and learning qualitative methods through the dissertation advising relationship: perspectives from a professor and a graduate. *Qualitative Social Work*, 15(3), 346-362.
- Yaşar, Ş. (1998). *Çağdaş bilim anlayışı. Çağdaş yaşam çağdaş insan*. Can. G. (Ed.). (ss. 154- 162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Publications.

Yazarlar

Yağmur Şahin, Şanlıurfa'nın Karaköprü ilçesindeki bir lisede İngilizce öğretmeni olarak çalışmakta ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam etmektedir. 2010 yılında Dumlupınar Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı lisans eğitimini, 2016 yılında Erciyes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

Selami Uysal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'nde idari personel olarak görev yapmaktadır. Eğitim programları ve öğretim ve nicel veri analizi ilgi alanlarındandır. 2017 yılından itibaren Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim doktora programına devam etmektedir.

İletişim

MEB, Öğretmen Yağmur Şahin
Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi,
Karaköprü, Şanlıurfa.
Email: yagmur.sahin8838@gmail.com

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel
Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi,
AİSYEM Binası, Efeler, Aydın
Email: selami.uysal@adu.edu.tr

Lütfi Saraç, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda halen öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanlarını, eğitim programları ve öğretim, öğretmen yetiştirme oluşturmaktadır. Daha özelden ise yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, İngilizce eğitim programları ile ilgilenmektedir.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Efeler, Aydın

E-mail:lsarac@adu.edu.tr

saraclutfi@gmail.com

Kerim Gündoğdu sırasıyla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim programından lisans Newcastle Üniversitesinden yüksek lisans ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinden aynı alanda doktora derecelerini almıştır. Atatürk Üniversitesinde Dr. Öğr. Üyesi olarak çalıştıktan sonra Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde 2012 yılında doçent ve 2017 yılında profesör ünvanlarını almıştır. Uzmanlık konuları eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, nitel araştırma, demokrasi ve insan hakları eğitimi, değerler eğitimi ve öğretmen yetiştirmedir. Uluslararası dergilerde editörlükleri bulunmaktadır.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Efeler, Aydın

Email: kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Curiosity has been a triggering factor in the realization of the researches, and people have come closer to science and scientific processes. The science is defined as the modern way gaining knowledge for modern individuals and societies, as the main way to solve the problems, as well as creating testable explanations and predictions of natural phenomena using the knowledge gained through this process. Although there are different definitions of science, the systematic and validity of the information obtained by the nature of science is expected to be ensured. Therefore, the path and methods used to reach scientific knowledge should be holistic. Scientific research, shaped on the basis of a problem, is broadly divided into two categories: quantitative research and qualitative research. In quantitative research, data can be analyzed by numbers. However, individuals and events can be identified without the use of digital data in qualitative research. Qualitative research, which is seen as an instrument that individuals or groups use to discover the meaning they have imposed on a social or humanitarian problem. Qualitative research is very effective in reflecting and explaining reality, learning emotions and thoughts of others, and obtaining data from different structures. It is an established activity that locates the observer in the world. The common emphasis of the qualitative studies is to reveal the theoretical knowledge acquired by the students through a study and to realize learning through practices. Similar to these studies, this study also investigate the perceptions and experiences of the graduate students who took this course formerly and faculty members who give the course on the ‘Qualitative Research’ course in a public university’s Educational Sciences department.

Methodology. In this study qualitative case study method was used. Qualitative study mainly consists of interviews, as well as document analysis and observation. In this case study, it was tried to determine the thoughts of graduate students and faculty members about the qualitative research course by in-depth interviews. The study was carried out with 18 students who completed their graduate education at the Educational Sciences Department of Adnan Menderes University, and with 3 faculty members specialized in qualitative research. In order to collect in-depth information, the criterion sampling was selected within the scope of purposive sampling. Five of the participants were masters’ students, thirteen of them were doctoral students and three of them were faculty members. 10 male and 11 women were participated the study. Eleven of the participants continue their graduate studies in the Curriculum & Instruction; seven of them are in Educational Administration division. The data were collected by semi-structured interview form developed by the researchers. Three faculty members and eighteen students were interviewed face to face. Three different researchers were involved in the collection of data. The data obtained from the interviews were recorded with a voice recorder and interview texts were created. In order to ensure validation in the statements of the participants, written records were presented to the participants and their approvals were obtained. Studies have also carried out both structured and unstructured observations throughout the period, as they are also participant observers. It was observed that the data obtained from the observations were consistent with the results of the interviews. Course plans are the sources used in document analysis. It has been observed that the faculty members have completed the course process by adhering to these sessions. The data were analyzed by content analysis technique. The data similar to each other are tried to be gathered around certain concepts and themes. The reliability coefficient was found to be 88% with one researcher and 90% with the other researcher.

Results. In the category of Expectations for the Qualitative Research Methods Course, it was determined that the students did not have any anxiety about the lesson when considering the relations between the instructor and the student in the observations made from a lesson group. Some of the participants stated that the teaching environment had a negative effect. The learning environment should be more contemporary. Course materials are partially sufficient. During the course, projection and computer are mainly used; smart board and voice recorder are important; books and documents are used. The findings are similar to the students and the instructors. Many of the students find course materials adequate. In the course, it is suggested that more sample studies should be done and Nvivo program should be used. The curriculum should be in parallel with the course. It was observed that the tasks which were not included in the plan were given to the students over time. Sixteen students reported that they had to do reading before coming to class. Courses are generally taught through lectures, discussions, demonstrations and discussions. In the evaluation of the course, more product evaluation is weighted. Homework and presentations are given and exams are held. Some students stated that they were confused about the choice of method in the research. The students have shown themselves as more adequate in their researches as case studies, phenomenology, cultural studies and action research. Interview and document review are more widely known by students. However, inability to observe is more common. Furthermore, in this study, students defined the course through different metaphors.

Discussion and Conclusion. The main purpose of this study is to determine the opinions of the graduate students who are taking a course on qualitative research and the faculty members responsible for this course. With this research, it is aimed to present a picture about qualitative research methods. According to the research findings, the qualitative research methods course is very necessary in the field of social sciences and especially in educational sciences. In addition, it was concluded that qualitative research methods are useful in providing in-depth information to researchers. These results coincide with the information on the importance of qualitative research in various studies. Hutchinson (2003), Saban (2007) and Karaküçük's (2008) research on how to do this course are similar to the data in this study. The proposal of the students to reinforce the course through examples is also mentioned in the work of Saban (2007) and Chatfield et al. (2014). The participants' views on the course are parallel to the views of Garavalia et al. (1999) and Gündoğdu, Küçükoğlu and Kaya's (2007) findings. When the suggestions of the students about the course are examined, it was determined that all the students should be informed about the subject and that they should be more oriented towards the studies. The findings of Çetin and Dikici's (2014) studies support this. The graduate students and faculty members also agreed that the students are generally insufficient in observations. A crucial finding in this study of having 'difficulties with observation and analysis of observation' is similar to the study done by Ersoy (2015) who concluded that doctoral students had difficulty to do observation in qualitative research.

Evliliğin İlk Yıllarında Evlilik Yaşamı Deneyimi ve Evliliğe İlişkin Algılar: Sorunlar, Zorluklar ve İhtiyaçlar*

The Marriage Life Experiences and Perceptions on The Early Years of The Marriage: Problems, Difficulties and Needs

Sare Terzi İlhan**

Şerife Işık***

To cite this article/ Atf için:

Terzi İlhan, S. ve Işık, Ş. (2019). Evliliğin ilk yıllarında evlilik yaşamı deneyimi ve evliliğe ilişkin algılar: sorunlar, zorluklar ve ihtiyaçlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1430-1448. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.6m

Öz. Çalışmanın amacı 1-5 yıl arası evli bireylerin evlilik deneyimlerini ve evliliğe ilişkin algılarını ve evlilik öncesi eğitim gereksinimlerini incelemektir. Araştırmanın deseni fenomenolojidir. Çalışma grubunu evlilik süresi 1-5 yıl arasında olan evli 10 birey oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yeni evli bireylerin evlenerek yakınlık, sevme/sevilme, ait olma, destek, güven ve sosyal onay ihtiyaçlarını karşıladıkları; en çok ev işleri, evlilik sonrası yaşamı düzenleme ve birlikte yaşamaya uyum konularında zorlandıkları; anlayış, zaman tanıma, yakınların desteğiyle uyum sağladıkları; evlenmeden önce cinsellik, eşle ilişkiler, aile ilişkileri konularında bilgi sahibi olmak istedikleri; evlilik öncesi eğitim programına katılma imkânları olsaydı eşle ilişkiler, evlilik yaşamına hazırlık, cinsellik konularına yer verilmesi gerektiği; eğitimin seminer şeklinde ve uygulamalı olarak verilmesi gerektiği bulguları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik deneyimleri, evlilik öncesi eğitim, fenomenoloji.

Abstract. The purpose of this study is examining married life experiences and pre-marriage training needs of individuals who have been married for 1-5 years. The research design is phenomenology. The study group consists of 10 married individuals. The study group was formed using purposive sampling method. In collection of data, "Semi-structured Interview Form" were used. For data analysis, content analysis was used. The research findings are below: The newlyweds are provide for proximity, loving/being love, belonging, support, trust, social approval needs through marriage. They have difficulty in the fields of regulation the post-marital life and adaptation to living together. They adapt to post-marital life through understanding, giving time, support. They want to have knowledge about sexuality, relationships with spouse and families before marriage. It is necessary that pre-marriage training programme contain the subject of relationships with spouse, preparing to marriage life, sexuality; the method of this programme can be workshop and applied.

Keywords: Marriage experience, pre-marriage training, phenemonology.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 06.10.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

* Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (Antalya, 18-22 Nisan 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Amasya Üniversitesi, Türkiye, e-mail: sare.terzi@amasya.edu.tr ORCID: 0000-0002-7728-8909

*** Gazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: serife7403@gmail.com ORCID: 0000-0002-5184-8218

Giriş

Belirli ortak amaçlar ve çıkarlar çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal kurumların başında aile gelmektedir. Aile, hem geleneksel hem de modern toplumlarda önemli toplumsal kurumlar arasında yer almaktadır (Doğan, 2007, 175). Aile; biyolojik, psikolojik, duygusal ve sosyal ilişkiler içinde olan bireylerin oluşturduğu topluluktur. Toplumun en küçük birimi olarak kabul edilen aile, bireyin en temel sosyal çevresini oluşturmaktadır (Özgül, 2014, 1). Aile kurumunun varlığı ve sürekliliği evlilik aracılığıyla sağlanmaktadır. Evlilik ise, kadın ve erkek ilişkisini meşru bir temele dayandıran toplumsal olgudur (Doğan, 2007, 208). Özgül'e (2014, 19) göre ise evlilik, karşı cinsten iki kişinin birlikte yaşama, çocuk yapma ve yetiştirme, deneyimleri paylaşma gibi amaçlar ile yaptıkları bir sözleşmedir. Evlilik, devlet tarafından birtakım yasa ve düzenlemeler ile kontrol edilen yasal bir ilişkidir. Evlilik olgusuna pek çok farklı kültürde ve toplumda evrensel düzeyde rastlanmaktadır. Çünkü evlilik kurumunun, toplumda çeşitli işlevleri vardır. Sağlıklı cinsel yaşamın sürdürülmesi, soy çizgisinin belirlenmesi, toplumsal cinsiyet rollerinin sürdürülmesi, ekonomik üretim ve tüketim faaliyetlerinin düzenlenmesi, toplumdaki iş bölümünün oluşturulması evliliğin işlevleri arasında yer almaktadır. Ayrıca bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması da evlilik olgusunun işlevleri arasındadır (Özgül, 2014, 19).

Bütün toplumlarda evlilik, yaşamın yeni bir dönemine işaret etmektedir (Kalkan ve Yalçın, 2012, 2). Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramına göre 6. evre olan Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık evresinde birey, yakın ilişkiler geliştirerek bir önceki dönemde oluşturduğu kimliğini sağlamlaştırma çabası içindedir ve bu yakın ilişki oluşturma çabaları içerisinde evlilik ve evlenme ile ilgili konular önemli yer tutmaktadır (Senemoğlu, 2011, 79). Havighurst'e (1972) göre ise ergenlik dönemi gelişimsel görevleri arasında evlilik ve aile yaşamına hazırlanma; genç yetişkinlik dönemi gelişimsel görevleri arasında da eş seçme, evlilik yaşamını öğrenme ve bir aile kurma yer almaktadır (Akt. Bacanlı, 2011, 58-60). Gerek toplumsal gerekse gelişimsel olarak bireylerden genç yetişkinlik dönemi ile birlikte bir eş seçmeleri, seçtikleri eş ile oluşturdukları yakın ilişkilerini evlilik ile sonuçlandırmaları ve kurdukları evliliği sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri ve dolayısıyla bir aile kurmaları beklenmektedir.

Birey için önemli bir gelişimsel görev olan evlilik, bireyin yaşamında birtakım değişikliklere yol açmaktadır. Evlilik ile birlikte bireylerin yaşamına yeni yaşam rolleri, görev ve sorumluluklar girmektedir. Ortak bir yaşam biçimi oluşturmak, aile sorumluluklarını paylaşmayı öğrenmek, çift olmak, aileler ve yakınlar ile olan ilişkileri yeniden yapılandırmak, doyurucu duygusal ve cinsel ilişki örüntülerini oluşturmak gibi evlilik yaşamına dair kazanımları, çiftlerin evliliğin ilk yıllarında gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Ancak bu beklenti ve değişiklikleri gerçekleştirme sürecinde çiftlerin karşısına birtakım zorluklar, hayal kırıklıkları ve çatışmalar çıkabilmektedir (Sevim, 1999; Onur, 2008; Kalkan ve Yalçın, 2012). Evliliğin ilk yıllarında gerçekleşen boşanmaların bir nedeninin, evlilik yaşamına ilişkin olarak yaşanan bu olumsuzluklar olduğu belirtilmektedir (Sevim, 1999; Onur, 2008). Ayrıca evliliğin ilk yıllarındaki bazı tutum ve beklentilerin ilerleyen yıllarda boşanmalara yol açtığını, evliliğin ilk yıllarında boşanmaların sık görüldüğünü ortaya koyan bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır (Carrere, Buehlman, Gottman, Coan, Ruckstuhl, 2000; Dişsever ve Dişçi, 2000; Huston, Caughlin, Houts, Smith ve George, 2001; Huston, Niehuse ve Smith, 2001; Demirci, Günaydın, Doğan ve Aynacı, 2005; Uçan, 2007; Steenbergen, Kluwer ve Karney, 2011; Neff ve Geers, 2013; Dennison, Koerner ve Segrin, 2014). Benzer şekilde son yıllarda Türkiye'de boşanma oranlarının gittikçe arttığı görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yayımlanan 2016 yılı evlenme ve

boşanma istatistiklerine bakıldığında 2016 yılında boşanan çiftlerin sayısı 126164 iken, 2017 yılında %1,8 artarak 128411 olmuştur (TÜİK, 2018). Yine TÜİK verilerine göre 2016 yılında gerçekleşen boşanmaların %39,1'i ve 2017 yılında gerçekleşen boşanmaların %38,7'si evliliğin ilk beş yılında gerçekleşmiştir (TÜİK, 2018). Boşanmaların çoğunun evliliğin ilk beş yılında gerçekleşmesi, ilk beş yılın evlilik için kritik yıllar olarak nitelendirilmesine yol açmaktadır (Yıldırım, 2004). Dolayısıyla bu yılların evliliğin gidişatını önemli düzeyde etkilemesi, evliliğin ilk yıllarında bireylerin neler yaşadığının, evliliği nasıl algıladıklarının araştırılması gerektiğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda evliliğin ilk yıllarında bireylerin neler yaşadığının, neler deneyimlendiğinin ve bu ilk yıllarda yeni evli bireylerin evliliğe ilişkin algılarının araştırılması gerekliliği bu çalışmanın problemlerinden birini oluşturmaktadır.

Evlilik yaşamının uyumlu bir şekilde yürütülmesi, evlilik yaşamına hazır olmayı ve evlilik ilişkisine dair birtakım becerilere ve olumlu algıya sahip olmayı gerektirmektedir (Yılmaz ve Kalkan, 2010). Son yıllara ilişkin boşanma istatistiklerinde dikkat çeken bir nokta olan boşanmaların özellikle evliliğin ilk yıllarında gerçekleştiği sonucu, Türkiye'de bireylerin evlilik öncesinde desteklenmeye ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Ulusal alan yazında romantik ilişkisi olan çiftler üzerinde evlilik öncesi eğitim programlarının etkililiğini araştıran çalışmalar (Kalkan ve Ersanlı, 2008; Duran ve Hamamcı, 2010; Yılmaz ve Kalkan, 2010; Haskan Avcı, 2014) ve evlenmeyi düşünen çiftlere yönelik olarak verilecek evlilik öncesi eğitim programlarının içeriklerini belirleme amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar (Hamamcı, Buğa ve Duran, 2011; Haskan Avcı, 2014) ve boşanmış bireylerin deneyimlerine göre evlilik ile ilgili eğitim gereksinimleri incelendiği (Sürerbiçer, 2008) çalışmalar bulunmaktadır. Ancak evliliğin ilk yıllarında bireylerin deneyimlerinden yola çıkılarak evlilik öncesi eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesine yönelik bir çalışmaya ulusal alan yazında rastlanmamıştır. Evlilik öncesi eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasında, yeni evli bireylerin deneyimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yeni evli bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi, destek ve becerilerin belirlenmesi bu çalışmanın diğer problemini oluşturmaktadır.

Araştırma problemlerine dayalı olarak bu çalışmanın amacı evlilik süresi 1 – 5 yıl arası olan evli bireylerin evlilik yaşamı deneyimleri ile evliliğe ilişkin algılarını ve evlilik öncesi eğitim gereksinimlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın deseni, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojidir. Fenomenoloji; bireylerin yaşadıkları olay veya durum ile ilgili öznel deneyimlerinin incelendiği nitel bir araştırma türüdür (Lester, 1999). Fenomenoloji deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmeye ve ortaya konulmaya ihtiyaç duyulan olgulara odaklanmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 72). Fenomenoloji; sosyal gerçekliği anlamak amacıyla bireylerin deneyimlerine (Gray, 2014, 21), deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne (Ersoy, 2017, 85) ve deneyimden yola çıkılarak ulaşılan anlamlara (van Manen, 2014) odaklanmaktadır. Fenomenoloji çalışmaları bireylerin bir olguyu nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, olguya ilişkin olarak ne hissettikleri, olguyu nasıl anlamlandırdıkları üzerine odaklanmaktadır ve odaklanılan bu olgu bir duygu, bir ilişki, bir örgüt ya da bir kültür

olabilmektedir (Patton, 2007, 104). Bu fenomenoloji çalışmasında odaklanılan olgu, evliliğin ilk yıllarına ilişkin evlilik deneyimleridir. Araştırmanın amacına dayalı olarak bu çalışmada evlilik süresi 1 yıl ile 5 yıl arasında olan evli bireylerin deneyimleri incelenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar betimleyici fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenoloji olmak üzere iki farklı biçimde değerlendirilmektedir (Palmisano, 2007, 41; Ersoy, 2017,88). Bu çalışmada yeni evli bireylerin evlilik deneyimlerinin, evliliğe ilişkin algılarının ve evlilik öncesi eğitim gereksinimlerinin ne olduğu betimlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın türü betimleyici fenomenolojidir. Betimleyici fenomenoloji, bireylerin incelenen olguya ilişkin algı ve deneyimlerini betimlemeyi amaçlamaktadır ve incelenen olgunun ne olduğu ile ilgilenmektedir (Palmisano, 2007, 41; Ersoy, 2017, 88).

Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalar için veri kaynakları, odaklanılan fenomeni doğrudan deneyimleyen ve deneyimlerini ifade edebilen birey ya da gruplar olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 74). Bu doğrultuda bu araştırmanın çalışma grubunu evlilik süresi 1 ile 5 yıl arasında olan 10 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma amacına dayalı olarak katılımcıların 1 ile 5 yıl arası evlilik sürelerinin olması ölçüt olarak belirlenmiştir ve bu ölçütü sağlayan gönüllü katılımcılar ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Bilgiler

Katılımcılar*	Cinsiyet	Yaş	Evlilik Biçimi	Çocuk Sayısı	Kaçıncı Evlilik	Eğitim Düzeyi	Meslek	
1	Esra	Kadın	26-30	Görücü	-	1	Lisansüstü	Biyolog
2	Betül	Kadın	31-35	Görücü	-	1	Lisansüstü	Akademisyen
3	Deniz	Kadın	31-35	Görücü	-	1	Lisansüstü	Memur
4	Damla	Kadın	26-30	Flört	-	1	Lisansüstü	Akademisyen
5	Kübra	Kadın	26-30	Flört	1	1	Lisans	Memur
6	Suna	Kadın	31-35	Flört	-	1	Lisansüstü	Akademisyen
7	Hakan	Erkek	26-30	Flört	1	1	Lisansüstü	Akademisyen
8	Kaan	Erkek	31-35	Görücü	1	1	Lisansüstü	Akademisyen
9	Mehmet	Erkek	31-35	Görücü	-	1	Lisansüstü	Akademisyen
10	Yamaç	Erkek	31-35	Flört	-	1	Lisans	Memur

*Gizliliği sağlamak amacıyla katılımcıların isimleri değiştirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 10 kişinin 6’sının kadın ve 4’ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördü 26-30 yaş aralığında iken, altısı 31-35 yaş aralığındadır. On katılımcının 5’i görücü usulü 5’i ise flört ilişkisi sonucunda evlenmiştir ve katılımcıların tamamının ilk evliliğidir. Yalnızca üç katılımcının bir çocuğu vardır, diğerlerinin ise çocuğu bulunmamaktadır. Ayrıca katılımcıların eğitim düzeyine bakıldığında 2’sinin lisans, 8’inin lisansüstü eğitim mezunu olduğu; mesleklerine bakıldığında ise 1 katılımcının biyolog, 3 katılımcının memur ve 6 katılımcının akademisyen olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Fenomenoloji çalışmalarında kullanılan temel veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 74; Ersoy, 2017: 112). Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacı ile nitel araştırmalar için veri toplama yöntemlerinden olan görüşme kullanılmıştır. Görüşme, belli bir konu hakkında bilgi toplamak amacıyla, en az iki kişi arasında sözlü olarak yürütülen bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 119).

Bu araştırma için veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından oluşturulmuş “Kişisel Bilgi Formu” ve 10 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek, evlilik süresi, evlilik sayısı, evlenme biçimi ve çocuk sayısı bilgileri sorulmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ise katılımcıların evlilik deneyimleri ile evlilik öncesi bilgi ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde alan yazında yer alan evlilik öncesi psikolojik danışma, evlilik öncesi eğitim ve evlilik danışmanlığı alanlarında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Kişisel Bilgi Formu ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun kullanıldığı görüşmeler, katılımcıların tamamı ile birinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmelere ilişkin ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir. Deşifrelerin ardından görüşmelerden elde edilen verilerin analiz aşamasına geçilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 10 soru şu şekildedir:

1. Evlilik hangi ihtiyaçlarınızı karşıladı?
2. Evlendikten sonra, evlilik yaşamına nasıl uyum sağladınız?
3. Evlilik yaşamına uyum sağlamada zorluk çektiğiniz / sorun yaşadığınız konular oldu mu? Oldu ise nelerdir?
4. Evlendikten sonra, yardıma ihtiyaç duyduğunuz konular / alanlar oldu mu? Oldu ise nelerdir?
5. Evlendikten sonra, evlilik yaşamınız ile ilgili kendinizi bilgisiz hissettiğiniz ve daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğunuz konular oldu mu? Oldu ise nelerdir?
6. Evliliğinizin güçlü yönleri nelerdir?
7. Evliliğinizde görmek istediğiniz değişiklikler nelerdir?
8. Evlenmeden önce evlilik yaşamı ile ilgili bilgi sahibi olmak istediğiniz konular oldu mu?
 - a. Bunlar nelerdir?
 - b. Bu konularda bilgi sahibi olmaya çalıştınız mı?
 - c. İhtiyaç duyduğunuz bilgileri nasıl edinmeye çalıştınız? Hangi bilgi kaynaklarını kullandınız?
 - d. Kullandığınız bilgi kaynaklarının sizin için yararları ve zararları neler oldu?
9. Evlenmeden önce bir evlilik öncesi eğitim programına katılma imkânınız olsun ister miydiniz?
 - a. Böyle bir programda hangi konularda eğitim verilmesini isterdiniz?
 - b. Bu eğitimi ne şekilde verilmesini isterdiniz?
10. Evlenmeyi düşünen bireylerin ya da çiftlerin evlilik öncesi eğitim almaları sizce gerekli midir? Neden?

Verilerin Toplanması

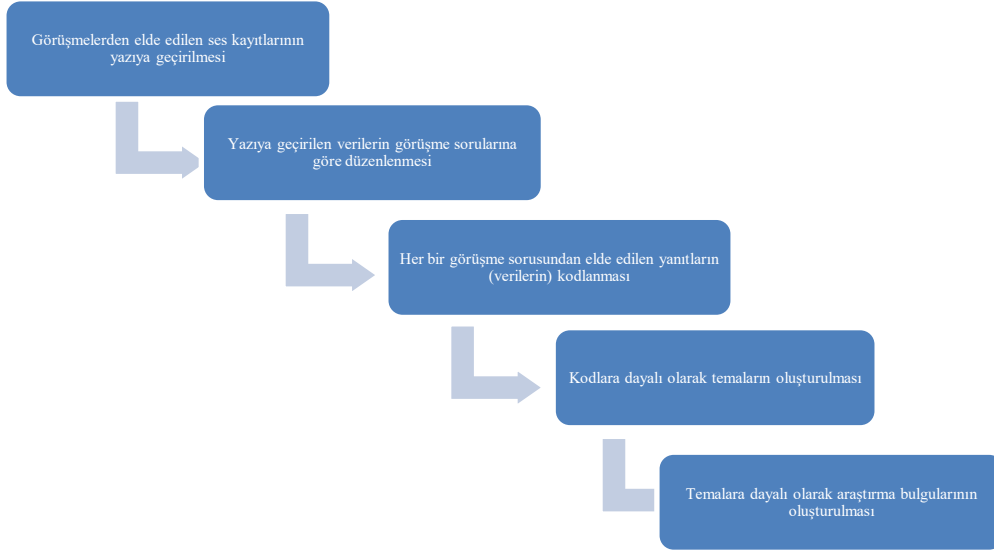
Bu çalışmada katılımcılara öncelikle çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerle görüşmeler verilerin gizliliğinin sağlanabileceği, katılımcı ve araştırmacı dışında kimsenin olmadığı ve bir başkası tarafından görüşmenin bölünmeyeceği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmenin öncesinde katılımcılar ile kısa bir sohbet edilerek hem katılımcıların görüşme için rahatlaması hem de araştırmacı ile güven ilişkisinin oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularının dışına çıkılmamakla birlikte görüşmeler soru – cevap şeklinden ziyade bir sohbet şeklinde sorulmuştur ve katılımcıların yeterince düşünmesi ve anlatmasına fırsat verilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler 20 – 50 dakika arasında sürmüştür.

Veri Analizi

Bu çalışma için veri toplamak amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmalar için veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; sosyal gerçeğin belirgin içeriklerinin özelliklerinden, içeriğin belirgin olmayan özellikleri hakkında çıkarımlar yapmak yoluyla sosyal gerçeği araştıran yöntemdir (Gökçe, 2006). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verilerden yola çıkarak ilgili verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227). Yıldırım ve Şimşek'e (2011, 228 – 240) göre içerik analizinin dört aşaması bulunmaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir. Bu doğrultuda bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde izlenen aşamalar aşağıda özetlenmiştir:

1. **Verilerin kodlanması:** Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek veriler yazılı bir doküman haline getirilmiştir. Ardından her bir soru için katılımcıların verdikleri yanıtlar alt alta yazılarak, her bir sorunun yanıtları bir araya getirilmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından ayrı ayrı her bir açık uçlu soru için katılımcıların verdikleri yanıtlardaki benzer ifadeler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Verilere ilişkin kodların oluşturulmasında, verilerden çıkarılan kavramlara ilişkin kodlama biçimi (Strauss ve Corbin, 1990) temel alınmıştır. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamada, elde edilen veriler satır satır okunup tümevarımcı bir şekilde analiz edilerek araştırmacı tarafından kodlar ortaya çıkarılır (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2011, 232).
2. **Temaların bulunması:** Verilerin kodlama aşamasından sonra, araştırmacılar bir araya gelerek, katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak oluşturulan kodlara dayalı olarak temaları oluşturmuşlardır.
3. **Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:** Verilere dayalı olarak ortaya çıkarılan kodlar ve kodlardan elde edilen temalar, araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacılar tarafından özetlenerek bulgular şeklinde sunulmuştur.
4. **Bulguların yorumlanması:** Araştırma bulguları olarak sunulan veriler, araştırmacılar tarafından araştırmanın amaçları doğrultusunda yorumlanarak araştırmanın sonuçları elde edilmiştir.

İçerik analiz süreci ve izlenen adımlar Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. İçerik Analiz Sürecinde İzlenen Adımlar

Bulgular

Evlilik süresi 1 ile 5 yıl arasında olan evli bireylerin evliliğe ilişkin algılarını ve evlilik öncesi eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma kapsamında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile katılımcılara 10 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yöneltilen sorular aracılığıyla elde edilen veriler 3 kategori çerçevesinde değerlendirilmiş ve bu kategorilere dayalı olarak elde temalar ve alt temalar şeklinde sunulmuştur.

1. Kategori: Evliliğe Uyum Süreci

Evliliğe uyum süreci başlığı altında görüşme formunda bulunan ikinci ve üçüncü sorulara verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların “Evlendikten sonra evlilik yaşamına nasıl uyum sağladınız?” ve “Evlilik yaşamına uyum sağlamada zorluk çektiğiniz / sorun yaşadığınız konular oldu mu? Oldu ise nelerdir?” sorularına verdikleri yanıtlardan yola

çıkılarak evliliğe uyum sürecine ilişkin iki tema ve bu temalara dayalı alt temalar oluşturulmuştur. Bu tema ve alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Evliliğe Uyum Süreci

Temalar	Alt Temalar
Uyumu Kolaylaştıran Etmenler	Karşılıklı anlayış Yakınların desteği Zaman tanıma Evlilik öncesi süreç (flört-nişanlılık süreci) Sorumluluklar
Uyumu Zorlaştıran Etmenler	Değişen sosyal yaşam Birlikte yaşamaya alışma süreci Toplumsal cinsiyet kalıpları Değişen aile ilişkileri

Tablo 2’de de görüldüğü gibi yeni evli bireylerin evlilik yaşamına uyum sağlama sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran birtakım etmenler söz konusudur. Bu etmenlere bakıldığında evliliğe uyumu kolaylaştıran etmenler karşılıklı anlayış, yakınların desteği, zaman tanıma, evlilik öncesi süreci (flört – nişanlılık süreci) vasıtasıyla katılımcıların evlilik yaşamına uyum süreçleri kolaylaşmıştır. Evliliğe uyum sağlamaları kolaylaştıran bu unsurları katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Daha çok aslında eşim ve benim birbirimize yardımcı olmamız ile ilgili. Anlayış, hoşgörüsü ile davranmamız ile ilgili (Suna).”

“Dediğim gibi hani zamanla oturuyor işte bazı şeyler (Esra).”

“Kayınvalide, kayınpeder onların desteği baya iyi oldu (Hakan).”

“Zaten öncesinde tanışıyorduk. Yani tanışma süreci o nişanlanma sürecinde birbirini tanıyor (Yamaç).”

Evliliğe uyum sürecini zorlaştıran etmenlere bakıldığında ise sorumluluklar, değişen sosyal yaşam, birlikte yaşamaya alışma süreci, toplumsal cinsiyet kalıpları ve değişen aile ilişkileri katılımcıların evliliğe uyum sürecini zorlaştırmıştır. Evliliğe uyum süreçlerini zorlaştıran bu unsurları katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Temizlik, her hafta sonu temizlikte zorluk çektik mesela (Deniz).”

“Eşim başta alışmadı sanki. Özellikle dışarı çıkma konusunda (Betül).”

“Tartışmalarımızı alttan almaması, onun nasıl söyleyeyim erkeklik taslamak istemesinden...(Suna).”

“Biriyle yaşamak daha doğrusu aynı evde biriyle yaşamak (Esra).”

2. Kategori: Evliliğe İlişkin Algılar

Evliliğe ilişkin algılar başlığı altında görüşme formunda bulunan birinci, altıncı ve yedinci sorulara verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların “Evlilik hangi ihtiyaçlarınızı karşıladı?” ve “Evliliğinizin güçlü yönleri nelerdir?”, “Evliliğinizde görmek istediğiniz değişiklikler nelerdir?” sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak evliliğe ilişkin

algılar ile ilgili üç tema ve bu temalara dayalı alt temalar oluşturulmuştur. Bu tema ve alt temalar Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

Evliliğe İlişkin Algılar

Temalar	Alt Temalar
İhtiyaçlar	Yakınlık Sevme/sevilme Destek Güven
Güçlü Yönler	Anlayış Sevgi Saygı Güven Empati
Beklentiler	Çocuk sahibi olmak Eşin davranışları Yaşam koşulları

Tablo 3'te de görüldüğü gibi yeni evli bireylerin evliliğe ilişkin algıları ilgili ihtiyaçlar, güçlü yönler ve beklentiler olmak üzere üç tema bulunmaktadır. Bu temalara bakıldığında evliliğin yakınlık, sevme/sevilme, destek ve güven ihtiyaçlarını karşıladığı görülmektedir. Evlilikle birlikte karşılanan bu ihtiyaçları katılımcılar şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Yanımda istediğim her an bir arkadaşın olması gibi bir şey (Kübra)."

"Sevdiğim, âşık olduğum için ve geri kalan ömrümü onunla geçirmek istediğim için (Yamaç)."

"Özellikle güven, güveni karşıladı (Deniz)."

"Sevme, sevilme, sevgi... (Betül)."

Evliliğin güçlü yönlerine ilişkin olarak anlayış, sevgi, saygı, güven ve empati temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu güçlü yönlerle ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

"Birbirimize karşı anlayışlı olmamız (Betül)."

"Çok iyi empati kuruyor olmamız (Damla)."

"Empati kurabilmemiz (Mehmet)."

"Hoşgörü ve saygı (Kaan)."

Evlilikten beklentiler ile ilgili çocuk sahibi olmak, eşin davranışları ve yaşam koşulları temaları ortaya çıkmıştır ve bu beklentilere ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

"Çocuk sahibi olmak (Betül)."

"Başka şehir olabilir (Mehmet)."

"Daha romantik olsun, arada ufak jestler yapsın (Esra)."

3. Kategori: Evlilik Öncesi Eğitim İhtiyaçları

Evlilik öncesi eğitim ihtiyaçları başlığı altında görüşme formunda bulunan dördüncü, beşinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu sorulara verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara dayalı dört tema ve bu üç temaya dayalı olarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu tema ve alt temalar Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

Evlilik Öncesi Eğitim İhtiyaçları

Temalar	Alt Temalar
Eğitim İhtiyaçları	Evlilik yaşamına hazırlık Birbirini tanıma Önleme
Eğitim İçeriği	Cinsellik Eş ve aile ile ilişkiler Evlilik yaşamı İş paylaşımı
Eğitim Kaynakları	İnternet Kitap Büyükler/yakınlar Hekim
Eğitim Biçimi	Seminer Uygulamalı Kitapçık/broşür

Tablo 4’te de görüldüğü gibi yeni evli bireylerin belirttikleri evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin olarak Eğitim ihtiyaçları, eğitim içeriği, eğitim kaynakları ve eğitim biçimi olmak üzere tema bulunmaktadır. Bu temalara bakıldığında yeni evli bireylerin evlilik öncesine eğitime ihtiyaç duyma nedenleri evlilik yaşamına hazırlık, birbirini tanıma ve önleme temaları şeklinde ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu nedenlere ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Çünkü çok fazla sayıda sağlıklı ilişki var boşanma olmasa da. Ki boşanma sayısı çok fazla (Betül).”

“Çünkü ne için evlenilir, evlenince bizi ne bekleyen sorumluluklar nelerdir, neler beklemeliyiz, beklememeliyiz... Farkında olmadan evleniliyor (Hakan)”

“Çünkü evlilik sonraki yaşama hazırlıyor...(Deniz)”

Evlilik öncesi eğitim içeriğine ilişkin olarak ise cinsellik, eş ve aile ilişkileri, evlilik yaşamı ve iş paylaşımı şeklinde temalar bulunmaktadır.

“Aile içi iletişim, cinsel eğitim bence çok önemli. (Betül)”

“İlişkiler konusunda olabilir (Deniz)”

Katılımcılar tarafından evlilik öncesi eğitim için kullanılabilecek kaynaklar ise internet, kitaplar, büyükler ya da yakınlar ve hekimler olarak ifade edilmiştir.

“İnternet ve kitaplar (Betül)”

“Mutlu evliliği olan kişilerden bunun sırrı öğrenilebilir(Yamaç)”

Katılımcılar tarafından evlilik öncesi verilecek bir eğitimin seminer şeklinde, uygulamalı olarak ya da bir kitapçık ya da broşür aracılığıyla verilebileceği ifade edilmiştir.

“Seminer şeklinde verilebilir (Esra)”

“Seminer şeklinde ya da uygulamalı eğitim de güzel olabilir (Kaan)”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Evlilik süresi 1 – 5 yıl arası olan bireylerin evlilik yaşamı deneyimleri ile evliliğe ilişkin algılarını ve evlilik öncesi eğitim gereksinimlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada yeni evli bireyler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler evliliğe uyum süreci, evliliğe ilişkin algılar ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçları olmak üzere üç kategori altında değerlendirilmiştir.

Evliliğe uyum süreci kategorisi altında uyumu kolaylaştıran etmenler ve uyumu zorlaştıran etmenler olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Bu temalara dayalı olarak evliliğe uyumu kolaylaştıran etmenlerin karşılıklı anlayış, yakınların desteği, birbirine zaman tanıma ve evlilik öncesi geçirilen süreç olduğu; evliliği zorlaştıran etmenlerin ise sorumluluklar, değişen sosyal yaşam, birlikte yaşamaya alışma süreci, toplumsal cinsiyet kalıpları ve değişen aile ilişkileri olduğu görülmüştür. Gladding (2012) yeni bir çiftin yaşam döngüsünü daha çok uyum sağlamanın egemen olduğu bir dönem olarak tanımlayarak eşler için bunun zaman alan bir süreç olduğunu bu süreçte de iyi niyet, enerji ve uzlaşma ile birbirlerinin farklılıklarını kabul etmeyi öğrenmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Sevim (1999), Onur (2008) ve Kalkan ve Yalçın (2012) da evlilik yaşamına dair, ortak bir yaşam biçimi oluşturmak, çift olmak, aileler ve yakınlar ile ilişkileri yeniden yapılandırmak gibi kazanımların gerçekleştirilmesi sürecinde çiftlerin karşısına birtakım zorluklar çıkabildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, evliliğin ilk yıllarında evlilik yaşamına uyum sağlama süreci ile ilgili bu etmenlerin literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Evliliğe ilişkin algılar kategorisi altında ihtiyaçlar, güçlü yönler ve beklentiler temaları oluşturulmuştur. Her bir temanın alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda evliliğin yakınlık, sevme/sevilme, destek ve güven ihtiyaçlarını karşıladığı; evliliklerde anlayış, sevgi, saygı, güven ve empatinin güçlü yönler olarak algılandığı ve yeni evli bireylerin evliliklerinden çocuk sahibi olma, eşin davranışlarında ve yaşam koşullarında birtakım değişiklikler bekledikleri görülmüştür. Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramının 6.evresinin temel krizi olan yakın ilişki geliştirmeye karşı yalnızlık olduğu (Erikson, 1994) göz önünde bulundurulduğunda, bu kuramı destekler şekilde bu çalışmada da bireylerin evlenerek en çok yakınlık ihtiyacını karşıladığı görülmüştür. Ayrıca bireyin temel bağlanma figürü ile yakınlık kurma eğilimleri ile şekillenen bağlanma (Bowlby, 1973), yetişkinlik döneminde romantik ilişkiler aracılığı ile yaşanmaktadır (Hazan ve Shaver, 1987). Bu doğrultuda katılımcılar tarafından evlilik ile ilişkilendirilen ihtiyaçlar arasında yakınlık ve güven ihtiyaçlarının yer alması da yetişkin bağlanma kuramını desteklemektedir. Bu bulgu ile tutarlı bir şekilde alan yazında evliliğin, yakın ilişkiler kurma (Weiss, 1997; Hiltner, 2000; Dönmez, Büyükşahin, Taluy, Başer ve Güler, 2009;), yalnızlık duygusunu giderme (Ash, 2001; Doman ve Roux, 2010) güçlü sosyal destek ihtiyacını karşılama (Jerskey, Panizzon, Jacobson, Neale, Grant, Schultz, Eisen, Tsuang, Lyons, 2010; Özgüven, 2014), korunma ve güven gibi temel yaşam ihtiyaçlarını ve psikolojik olarak sevgi, sevilme ve beğenilme ihtiyaçlarını (Özgüven, 2014) karşıladığı belirtilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada yeni evli

bireyler evliliklerinin güçlü yönü olarak anlayış, sevgi ve saygıyı ifade etmişlerdir ve evliliklerinde görmek istedikleri değişiklik olarak da çocuk sahibi olmayı bildirmişlerdir. Bu bulgu da evli bireylerin evliliklerinin güçlü yönleri olarak ifade ettikleri yönlerin aynı zamanda yetişkin dönemi gelişim görevlerini vurguladığını göstermektedir. Bu doğrultuda bireylerin gelişimsel görev ve ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinin, evlilikleri için olumlu bir durum olduğu söylenebilir.

Son olarak, evlilik öncesi eğitim ihtiyaçları kategorisi altında eğitim ihtiyaçları, eğitim içeriği, eğitim kaynakları ve eğitim biçimi temaları oluşturulmuştur. Her bir temanın alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda evlilik öncesi eğitime evlilik yaşamına hazırlık, birbirini tanıma ve önleme amacıyla ihtiyaç duyulmaktadır. Evlilik öncesi eğitim içeriklerinin cinsellik, eş ve aile ilişkileri, evlilik yaşamı ve iş paylaşımı temalarını içermesi gerektiği düşünülmektedir. Evlilik öncesi eğitim kaynağı olarak internet, kitaplar, büyükler/yakınlar ve hekimlerden ve eğitim biçimi olarak ise seminerler, uygulamalı eğitimler ve kitapçıklar/broşürlerden yararlanılabileceği belirtilmiştir. Bu bulgu ile tutarlı bir şekilde, Silliman ve Schumm(2004) da ergenlerin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgileri edinmede arkadaşları ya da ailelerine başvurduklarını belirtmektedir. Benzer bir şekilde Hamamcı, Buğa ve Duran(2011) da yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgileri çoğunlukla yakın çevrelerindeki arkadaşları, evli bireyler ve anne babaları aracılığı ile edindiklerini ortaya koymuşlardır. Aynı araştırmada yeni evli bireyler bir evlilik öncesi eğitim programına katılma imkânlarına olsa idi, bu program dâhilinde eş ile ilişkiler, evlilik yaşamına hazırlık ve cinsellik konularına yer verilmesi gerektiğini ve bu eğitimin seminer şeklinde ve uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Şen (2009) tarafından nişanlı çiftlerin evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarını incelemek amacı ile yapılan çalışmada, nişanlı çiftlerin iletişim, çatışmayı önleme, sorun çözme, empati, cinsellik ve aile planlaması konularında bilgilerinin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur. Sürebiçer (2008) tarafından boşanmış bireylerin deneyimleri üzerinden evlilik ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere yapılan çalışmada ise birbirini tanıma; evliliği olumsuz etkileyebilecek alışkanlık, tutum ve davranışlar; ailelerle ilişkiler; etkili iletişim becerileri ve çatışma çözme yöntemleri konularına evlilik öncesi eğitimlerde yer verilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Hamamcı, Buğa ve Duran'a (2011) göre ise üniversite öğrencileri stresle başa çıkma, çatışma çözme, sosyal ilişkileri düzenleme, problem çözme, öfke kontrolü gibi konularda eğitim almayı istediklerini belirtmektedir. Haskan Avcı (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da üniversite öğrencilerinin evlilik öncesinde iletişim, çatışma çözme, farklılıkları kabul, romantizm-cinsellik ve sosyal destek konularında eğitim almak istedikleri bulgusu elde edilmiştir. Alan yazında evlilik öncesi eğitim programlarına katılmanın çiftlerin ilişki doyumu ve ilişki kalitesini arttırdığı sonucu dikkate alındığında (Carson, Varson, Gil ve Baucom, 2004; Yılmaz, 2009; Yalçın, 2010; Holman, 2011; Hall, 2013;) bireylerin yukarıdaki araştırmalarda belirlenen ihtiyaçlarının evlilik öncesinde karşılanmasının sağlıklı evliliklere katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; evlilikleri 1-5 yıl arasında olan bireylerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda evliliğe ve evlilik yaşamına uyum sürecinde birtakım zorluklar yaşadıkları göze çarpmaktadır. Bu süreçte en çok evlilik yaşamına uyum sağlama, eş ile ilişkilerini düzenleme ve evlilik sonrası aileler ile ilişkilerini düzenleme konularında zorluklar yaşanmaktadır. Evlenmeyi düşünen bireylerin ya da çiftlerin evlilik öncesinde cinsellik, evlilik yaşamı, iletişim becerileri gibi konularda verilecek eğitimlere ve bilgilendirmelere ihtiyaçları olmaktadır. Bu doğrultuda evlenmeyi düşünen bireylere ya da evlilik çağına gelmiş bireylere evlenmeden önce bu ihtiyaçlar ve zorluklar dikkate alınarak evlilik öncesi eğitim verilmesi

önemli görülmektedir. Ayrıca evliliğin ilk yıllarında yeni evli bireylerin evliliğe, çift olmaya, birlikte yaşamaya, yeni rollere ve sorumluluklara uyum sürecinde desteğe ihtiyaçları vardır. Kalkan ve Yalçın (2012) çiftlerin evlilik yaşamına hazırlanmaları konusunda evlilik öncesi psikolojik danışma yardımının katkısının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca evlilik öncesi psikolojik danışma desteği evlilik stresinin azalması ve güçlü evliliklerinin kurulması üzerinde etkili olmaktadır (Markman, Floyd, Stanley ve Clements, 1993; Hahlweg, Markman, Thurmaier, Engl ve Eckert, 1998). Alan yazında (Yılmaz ve Kalkan, 2010; Duran ve Hamamcı, 2010; Kalkan ve Yalçın, 2012) evlilik öncesinde çiftlere birtakım bilgi ve becerilerin kazandırılmasının evlilik yaşamına uyum sürecini kolaylaştıran bir faktör olduğu belirtilmektedir. Ayrıca evlilik kurulmadan önce çiftler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve evlilik yaşamına hazırlanmaları evlilikte yaşanması olası olan sorunların ve boşanmaların önlenmesi hususunda da önemlidir (Yılmaz ve Kalkan, 2010). Toplumun en küçük yapısı olan aile kurumunun korunması, evliliklerin sağlıklı ve güçlü bir şekilde yürütülmesi gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan önemlidir. Bu anlamda evlenmeyi planlayan çiftlerin daha sağlıklı bir aile yapısı oluşturabilmeleri, evlilik yaşamı ile birlikte kendilerini bekleyen rol, sorumluluk ve değişikliklerin farkında olmaları ve evliliklerini doyumlu ve sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri için evlenmeden önce desteklenmeleri önemlidir. Bu çalışmada yeni evli bireylerin deneyimlerinden ve evliliğe dair algılarından yola çıkılarak evlilik öncesi ve sonrası destek ve yardım ihtiyaçları, karşılaşılan zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda evlilik öncesi ya da sonrasına yönelik olarak hazırlanacak psikoeğitim programlarında yeni evli bireylerin evlilik deneyimlerinin ve evliliğe ilişkin algılarının dikkate alınması gerekli görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, yetişkinlik dönemi gelişim görevlerinin önemini vurgular nitelikte olduğu görülmektedir. Bu anlamda evlilik ile ilgili yapılacak olan çalışmalarda yetişkinlik dönemi gelişim görevlerini etkileyebilecek olan ihtiyaçların dikkate alınması önemli görülmektedir. Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak araştırmanın verileri, araştırmaya katılmaya gönüllü 10 evli bireyden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Örneklem büyüklüğü nitel araştırma için yeterli olmakla birlikte, daha büyük örneklem üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmanın kapsamı 1 – 5 yıl arası evli bireyler ile görüşmeyi gerektirdiğinden ötürü ve gönüllülük esas alındığı için katılımcılara ilişkin çeşitleme konusunda zayıflıklar bulunmaktadır. Evlilik süresi, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, meslek ve yaş değişkenleri açısından araştırmanın kapsamından dolayı çeşitleme sağlanamamıştır. Bu anlamda farklı eğitim düzeyi, farklı sosyoekonomik düzey, farklı yaş ve farklı meslek gruplarından evli bireylerle, evlilik deneyimleri ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Nitel araştırmaların da hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır. Derinlemesine inceleme, katılımcıların deneyimlerine doğrudan ulaşma avantajlarının yanı sıra genellenebilirlik ve nesnellik açısından nitel araştırmaların birtakım dezavantajları bulunmaktadır. Bu çalışmada derinlemesine incelenen evlilik deneyimleri, evliliğe ilişkin algılar ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarını inceleyen genellenebilirliği ve nesnelliği daha yüksek özellikte ve daha büyük örneklem üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Ash, C. (2001). The purpose of marriage. *Churchman*, 115(1), 17-29. Erişim adresi: https://www.biblicalstudies.org.uk/pdf/churchman/115-01_007.pdf
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol. II: Separation* (Vol. 2). New York: Basic Books.
- Carrere, S., Buehlman, K. T., Gottman, J. M., Coan, J. A., & Ruckstuhl, L. (2000). Predicting marital stability and divorce in newlywed couples. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 42. doi:10.1037/0893-3200.14.1.42
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35, 471-494. doi:10.1016/S0005-7894(04)80028-5
- Demirci, Ş., Günaydın, İ. G., Doğan, K. H. ve Aynacı, Y. (2005). Konya ilindeki boşanmaların retrospektif değerlendirilmesi. *Adli Tıp Dergisi* 19(1): 22 – 28. Erişim adresi: http://www.journalagent.com/adlitip/pdfs/ADLITIP_19_1_22_28.pdf
- Dennison, R. P., Koerner, S. S., & Segrin, C. (2014). A dyadic examination of family-of-origin influence on newlyweds' marital satisfaction. *Journal of Family Psychology*, 28(3), 429. doi:10.1037/a0036807
- Dişsever, H. ve Dişçi, R. (2000). İstanbul'da 1999 yılında sonuçlanmış boşanma davalarında boşanma nedenlerinin değerlendirilmesi. *The Bulletin of Legal Medicine*, 5(3), 151-156. Erişim adresi: <https://www.adlitipbulteni.com/index.php/atb/article/view/420>
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Doman, L., & Roux, A. (2010). The causes of loneliness and the factors that contribute towards it - a literature review. *The Journal of Humanities*, 50(2), 216-228. Erişim adresi: http://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S0041-47512010000200006&script=sci_arttext&lng=af
- Dönmez, A., Büyükşahin, A., Taluy, N., Başer, I. ve Güler, M. (2009). *Yakın ilişkiler psikolojisi*. A. Dönmez (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının romantik ilişkiler yaşayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve çatışma iletişim tarzları üzerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 23(23), 87-100. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/spcd/issue/21111/227374>
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık
- Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi. Tarihi, kuram ve uygulamaları*. İ. Keklik ve İ. Yıldırım (Çev. Edt.) Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi – Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Gray, D. E. (2014). *Doing research in the real world* (3rd edition). London: Sage.
- Hahlweg, K., Markman, H. J., Thurmaier, F., Engl, J., & Eckert, V. (1998). Prevention of marital distress: Results of a German prospective longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 543. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/buy/1998-11410-006>
- Hall, Y. (2013). *Cohabitation effect among his panic couples: An appraisal of a relationship education program*. Chicago: Wheaton College
- Hamamcı, Z., Buğa, A. ve Duran, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(26); 33-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/spcd/issue/21103/227269>
- Haskan Avcı, Ö. (2014). Üniversite öğrencilerinin evlilik öncesi ilişkilerde problem yaşadıkları ve eğitim almak istedikleri konular. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 279-299. Erişim adresi: <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=TR2016011966>
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524. doi:10.1037/0022-3514.52.3.511

- Hiltner, J. (2000). The example of our heroine: Deborah Sampson and the legacy of her manmann's the female review. *American Studies*, 41(1), 93-113. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/40643118?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Holman, G. (2011). *Development and preliminary evaluation of brief fap-based relationship enhancement*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Washington, Washington D.C.
- Huston, T. L., Caughlin, J. P., Houts, R. M., Smith, S. E., & George, L. J. (2001). The connubial crucible: Newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), 237. doi:10.1037/0022-3514.80.2.237
- Huston, T. L., Niehuis, S., & Smith, S. E. (2001). The early marital roots of conjugal distress and divorce. *Current Directions in Psychological Science*, 10(4), 116-119. doi:10.1111%2F1467-8721.00129
- Jerskey, B. A., Panizzon, M. S., Jacobson, K. C., Neale, M. C., Grant, M. D., Schultz, M., Eisen, S.A., Tsuang, M. T., & Lyons, M. J. (2010). Marriage and divorce: A genetic perspective. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 473-478. doi:10.1016/j.paid.2010.05.007
- Kalkan, M. ve Ersanlı, E. (2008). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı evlilik ilişkisini geliştirme programının evli bireylerin evlilik uyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 963-986.
- Kalkan, M. ve Yalçın, İ. (2012). Evlilik öncesi dönem ve romantik ilişkiler. M., Kalkan ve Z., Hamamcı (Edt.). *Evlilik öncesi psikolojik danışma* (ss.1-7). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Stan_Lester/publication/255647619_An_introduction_to_phenomenological_research/links/545a05e30cf2cf5164840df6.pdf
- Markman, H. J., Renick, M. J., Floyd, F. J., Stanley, S. M., & Clements, M. (1993). Preventing marital distress through communication and conflict management training: A 4-and 5-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(1), 70-77. doi:10.1037/0022-006X.61.1.70
- Neff, L. A., & Geers, A. L. (2013). Optimistic expectations in early marriage: A resource or vulnerability for adaptive relationship functioning? *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 38-60. doi:10.1037/a0032600
- Onur, B. (2008). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik – yaşlılık – ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2014). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Palmisano, V.B. (2007). *A phenomenological exploration of crisis intervention counseling as experienced school counselor*. (Unpublished Phd Thesis) USA: University of New York at Buffalo.
- Patton, C. W. (2007). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.Edt.)Ankara: Pegem Akademi
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Sevim, S. A. (1999). Evlilik ilişkisini geliştirme programları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 19-25. Erişim adresi: <http://www.turkpsdrdergisi.com/index.php/pdr/article/download/357/292>
- Silliman, B., & Schumm, W. R. (2004). Adolescents' perceptions of marriage and premarital couples education. *Family Relations*, 53(5), 513–520. doi:10.1111/j.0197-6664.2004.00060.x
- Steenbergen, E. F., Kluwer, E. S., & Karney, B. R. (2011). Workload and the trajectory of marital satisfaction in newlyweds: Job satisfaction, gender, and parental status as moderators. *Journal of Family Psychology*, 25(3), 345. doi:10.1037/a0023653
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Sürerbiçer, F. S. (2008). *Boşanmış bireylerin deneyimlerine göre evlilik eğitimi gereksinimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şen, B. (2009). *Evlilik üzere başvuruda bulunan bir grup nişanlı çiftin evlilik ve "evlilik öncesi çift eğitimi"ne ilişkin bilgi, görüş ve değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2018). *Evlenme ve boşanma istatistikleri 2017*. www.tuik.gov.tr adresinden 23.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Uçan, Ö. (2007). Boşanma sürecinde kriz merkezine başvuran kadınların retrospektif olarak değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 38-45. Erişim adresi: https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_10_1_38_45.pdf
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Weiss, Y. (1997). *The formation and dissolution of families: Why marry? Who marries whom? And what happen upon divorce*. *Handbook of population and family economics*. Tel-Aviv: Elsevier Science.
- Yalçın, İ. (2010). *İlişki geliştirme programının üniversite öğrencilerinin ilişki doyumu düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, N. (2004). Türkiye’de boşanma ve sebepleri. *Bilgi (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 28, 59-81. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/bilig/issue/25396/267974>
- Yıldırım, A ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, T. (2009). *Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumu düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yılmaz, T. ve Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişkileri geliştirme programının çiftlerin ilişki doyumuna etkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1893-1920.

Yazarlar

İletişim

Sare Terzi İlhan, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları psikolojik danışma ve rehberlik, evlilik ve çift danışmanlığı, bağlanma teorisinden oluşmaktadır.

Araştırma görevlisi, Sare Terzi İlhan, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD, e-mail: sare.terzi@amasya.edu.tr

Prof. Dr. Şerife Işık, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik, pozitif psikoloji, okullarda pozitif psikoloji uygulamalarından oluşmaktadır.

Profesör Doktor, Şerife Işık, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD, e-mail: serife7403@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Family is the foremost of all social institutions. It is a group consisting of individuals who are biologically, psychologically, emotionally and socially related. Family, considered as the smallest unit of society, constitutes the basic social environment of the individual (Özgüven, 2014: p.1). The existence and continuity of the family institution is provided through marriage, which is a social phenomenon that bases the relationship between men and women on a legitimate basis (Doğan, 2007: p.208). Marriage, an essential developmental task for the individual, leads to a number of changes in individual's life. Along with marriage, new life roles, tasks, and responsibilities are introduced into the lives of individuals. The fact that many people get divorced in the first five years of marriage, which are called critical years, and that these years influence the direction of the marriage considerably suggest that what individuals go through during the first years of marriage needs to be investigated. In this respect, one of the research problems of this study is what individuals experience in the first years of marriage. There have not been any studies concerning the content of pre-marriage training programs that are designed considering individuals' experiences during the first years of marriage in Turkish literature. The experiences of newly-married individuals are considered to be important in determining the content of pre-marriage training programs. In this sense, determining the information, support and skills that newly-married individuals are in need of makes up another research problem of this study.

Based on the research problems, the purpose of this study is to examine married life experiences of individuals who have been married for 1 to 5 years, and to determine their pre-marriage training needs.

Method. The research design utilized in this study is phenomenology, which is one of the qualitative research designs. The study group consists of 10 married individuals with 1 to 5 years of marriage, 6 of whom are women and 4 of whom are men. The study group was formed using purposive sampling method. As one of the data collection methods of qualitative research, interviews were held throughout the study. In collection of data, "Personal Information Form" created by the researchers and "Semi-structured Interview Form" consisting of 10 questions were used in the interviews. The interviews were conducted by the first author. With permission from the participants, all the interviews were audio-taped and transcribed verbatim. After the transcription stage, the data obtained from the interviews were analyzed. In the analysis of the data, content analysis, one of the data analysis methods for qualitative research, was used.

The rationale for the current study is presented in detail. In addition, the research data has been examined in detail depending on the actual expressions of the participants. Furthermore, the conditions and the process in which the research was conducted are described in detail. Purposive sampling method was used in formation of the study group. Criteria were set in line with the objectives of the research, and the individuals who met these criteria and volunteered to participate in the study constituted the study group. A structured interview form was used to ensure dependability in this study. The questions in the structured interview form were asked all participants in the same order. Moreover, all interviews were conducted in the same place. In order to ensure dependability, expert opinion was taken while creating the structured interview form and transforming the data into codes and themes.

Findings. According to the answers given to the question "Which of your needs have your marriage met?", the needs that are met by marriage consist of the following themes: intimacy,

love and to be loved, other, being a family, support, trust and social approval. From the answers to the question “How did you adapt to married life?”, the themes that emerged were understanding, time, support of relatives, engagement/flirting, premarital life style and other. The questions “Have you had difficulties/problems with marital adjustment? If yes, what were they?” were answered mentioning housework, social life, cohabitation, gender roles, family relations and other themes as sources of problems/difficulties encountered during marital adjustment process. The participants’ answers to the question “After you got married, have there been any issues/areas that you need help with? If yes, what were they?” themes like housework, not happened, other, and family relationships emerged. The questions “After marriage, have there been any issues about marriage life that you feel uninformed and need more information? If yes, what were they?” were asked and the themes related to the topics that the participants felt uninformed and needed more information appeared to be spousal relationships, not happened, housework, and other. According to the themes emerged from the answers to the question “What are the strengths of your marriage?”, the strengths of the participants’ marriages were understanding, respect, love, other, trust, empathy, friendship and communication skills. The question “What changes do you want to see in your marriage?” were answered by the participants mentioning having children, the behaviors of the spouse and other themes. The participants’ statements for the question “Were there any areas that you needed information before marriage?” made up themes like sexuality, spousal relationships, family relationships, and other. In addition, the participants mentioned that while trying to get information about such topics, they had used sources like the internet, elders/relatives, books and physicians. Two of the five participants who used the internet stated that the internet had been useful as a source of information while two people said it had been harmful and that they could not trust the information on the internet. One participant stated that it had both reliable and unreliable information and that s/he used the information after evaluating it. Five participants who benefited from the elders/relatives as information sources stated that they had not seen any problematic side of this information source. Three participants who used books as information source stated that the books had been a useful source of information. Only one participant stated that s/he had received support in sexual matters from a physician and that it had been very useful for him/her. According to the answers to the question “Would you like to have had opportunity to participate in a pre-marriage training program before you got married?”, the participants would like the training to cover themes like spousal relationships, married life, sexuality and other. The questions “Do you think it is necessary for couples or individuals who are planning to get married to receive pre-marriage training? Why?” were asked the participants, and their answers to why individuals or couples who are considering marriage should receive pre-marriage training were preparation to married life, getting to know each other and prevention.

Discussion and Conclusion. The findings of the current study suggest that although individuals who have been married for 1-5 years evaluate their marriage positively, they encounter some difficulties during the process of adaptation to marriage and married life. Throughout this process, the topics that appear to be problematic are adjusting to married life and managing the relationships with one’s spouse and families. Individuals or couples who are considering marriage need to receive education and information in matters such as sexuality, married life and communication skills, before marriage. Moreover, in the first years of marriage, newly-married couples are in need of support in adaptation to marriage, cohabitation, being a couple, new roles and responsibilities. Kalkan and Yalçın (2012) stated that pre-marriage counseling contribute to couples in getting prepared for married life. In addition, pre-marriage counseling support is effective inasmuch as it helps reducing marriage stress and establishing strong bonds in

marriages (Markman, Floyd, Stanley, & Storaasli, 1998; Markman, Floyd, Stanley, & Clements, 1993). It is also stated in the literature that providing certain knowledge and teaching some skills to couples before marriage is a factor facilitating adaptation to married life. (Kalkan & Yalçın, 2012; Yılmaz & Kalkan, 2010; Duran & Hamamcı, 2010). It is also crucial to strengthen the relationship between couples before marriage and to help them get prepared for married life so as to prevent potential marriage problems and divorce (Yılmaz & Kalkan, 2010). Protecting the family institution, which is the basic structure of the society, by healthy and strong marriages is essential both for the individual and the society. In this sense, it is important that couples be supported prior to marriage in order to be able to form a healthier family structure, be aware of their roles, responsibilities and changes coming with marriage, and continue their marriage in a satisfactory and healthy manner. This research study has tried to determine the need for support and help and the difficulties encountered by individuals before and after marriage. Experiences of newly-married individuals were used as a source of information for this purpose. In this respect, it is regarded necessary to consider the marriage experiences of newly-married individuals in designing pre or post-marriage psychoeducation programs. The results obtained from this research study seem to emphasize the importance of adult developmental tasks. In this sense, it is essential that the needs that might influence the developmental tasks of adulthood need to be taken into consideration while conducting studies on marriage. The data of this study is limited to the data obtained from ten married individuals who volunteered to participate in the study. Participants are educated at undergraduate or graduate level, and most of them are academicians. Marriage experiences and pre-marriage training needs of individuals with different levels of education, different socioeconomic levels and different occupations could be studied. Similar studies could be conducted with a larger sample.

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Politikalarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri*

School Managers' and Teachers' Opinions on Supervision Policies of the Ministry of National Education

Necdet Konan**

Büşra Bozanoğlu***

Remzi Burçin Çetin****

To cite this article/ Atf için:

Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R.B. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmengörüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1449-1474. doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.7c.4s.7m

Öz. Milli Eğitim Bakanlığı, teftiş sistemini son olarak 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile güncellemiştir. Bu çalışmanın amacı söz konusu yönetmelik değişikliğinin ardından, MEB teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla nitel bir araştırma yürütülmesi planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Malatya’da görev yapan 36 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “MEB Teftiş Politikalarına İlişkin Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşleri” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcıların çoğu mevcut uygulamanın bu haliyle devam etmemesi gerektiğini belirtmiş, MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken en önemli faktör olarak “öğretmen görüşlerini” göstermiştir. Eğitim sistemimizin düzenli biçimde işlemesi, paydaşların güven sorunu yaşamaması, belirsizliklerin giderilmesi, MEB teftiş politikalarına yönelik değerlendirme sürecinin, alanında uzman yöneticiler ve okul paydaşlarının da katılımı ile yeniden gözden geçirilmesi, standart ve kalıcı politikaların oluşturulması gerekli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, teftiş, teftiş politikaları, denetmen, müfettiş.

Abstract. The Turkish Ministry of National Education has recently updated education supervision mechanism via the official regulation dated 20.08.2017 and number 30160. Our main motivation for this study is to reveal the opinions of school managers and teachers on supervision policies prior to this latest regulation on education supervision. Thus, a qualitative study has been designed. This study group consists of 36 participants working in Malatya during 2017-2018 academic year. The data has been collected by means of a semi structured interviewing form developed by the researchers and analyzed in terms of descriptive analysis technique. Many of the participants have stated that the supervision process should not continue in such way and underlined the fact that the most important factor for reshaping the supervision policies is the “teachers’ expectations”. In order to organize our education system properly, to build a type of stakeholders’ confidence and recover ambiguity; it is essential that the supervision policies of Ministry should be revised prior to experts’ and stakeholders’ opinions and standardized supervision frameworks should be recreated.

Keywords: Education supervision, supervision, supervision policies, supervisors

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.09.2018

Düzeltilme Tarihi: 16.08.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

* Bu çalışma 27-30 Nisan 2018 tarihlerinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi’nde düzenlenen X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** İnönü Üniversitesi, Türkiye, e-mail: necdet.konan@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0001-6444-9745

*** Sorumlu Yazar / Correspondence: Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: bu-bozanolu@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2223-7853

**** Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: burcincetin@gmail.com ORCID: 0000-0002-8363-7466

Giriş

Yirmi birinci yüzyıl becerileri kazanmış, yenilikçi, eleştirel düşünebilen ve ürün geliştirebilen bireyler yetiştirebilmek millî eğitim sistemimizin amaçları arasında yer almaktadır. Özellikle bilimsel ve ekonomik anlamda gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmamak ve bunları sağlayacak nitelikli bireyler yetiştirmek ülkelerin temel eğitim politikasına yön veren unsurlardır. Bu nedenle de PISA, TIMSS, TALIS, vb. uluslararası araştırma uygulamaları ile dünya genelinde araştırmalar yapılmakta, toplanan veriler analiz edilmekte, sonuçlar yorumlanarak eğitim politikaları oluşturulmaktadır. Akıl yürütme, araştırma, sorgulama, problem çözme, yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme ve karar verme gibi beceriler nitelikli bireylerde aranan özelliklerden bazılarıdır. Eğitimin, bu becerilerin kazandırılmasında önemli bir role sahip olduğu ifade edilebilir ki böylesi çağdaş becerilere sahip bireyler doğru çözümlere ulaşabilir. Güçlü ülke hedefine ulaşabilmek için bilimsel anlamda da üstün olmak gerektiği göz önüne alındığında eğitimin kritik önemi daha da belirginleşmektedir.

Geleceğin tasarlanması şeklinde ifade edilen eğitim, toplumların kendilerini yenileyerek gelişmesine olanak sağlayan en öncelikli araçtır (Koşar, 2013: 269). Eğitim olgusunu bir araç olarak meşru kılan okullar; bireylerin kişisel kapasitesini geliştirmek, inanç ve değerlerinin onaylanmasını sağlamak, çocukları yetiştirmek ve öğrencileri işe hazırlamak gibi amaçların gerçekleştirildiği öğrenme yerleridir (Toprakçı, 1995: 114). Okullar her türlü toplumsal beklenti ve sorunlarla ilgilenmek, söz konusu sorunların üstesinden gelebilmek için de kendilerini bütün yönleriyle sürekli yeniden üretmek ve öğrenen okul olmak durumundadır. Aksi halde varlık nedeni olan etkili öğrenmeyi gerçekleştiremediğinde statü ve güven kaybına uğrar (Şişman, 2013: 1). Eğitime yüklenen bu gibi hayati rollerin sonucunda eğitim sisteminin alt sistemlerinden biri olan denetimin de önemini artırmaktadır. Eğitim kurumlarının kendilerine yüklenen toplumsal yükümlülüklerini yerine getirme ve varlık nedenlerini oluşturan amaçlarını gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi ise denetim süreciyle olanaklıdır (Memduhoğlu, 2012: 135). Çalışanların yasal düzenlemelere göre görevlerini yapıp yapmadıkları, herhangi bir ihmal ve dikkatsizlik gösterip göstermediklerini, kuruma zarar verecek bir durum olup olmadığını tespit etmek amacıyla müfettişler tarafından yapılan bir gözlem ya da kontrol süreci olan teftiş (Taymaz, 2010: 3), okulun etkililiğini arttırmak için kullanılan en başat araçlardandır. Eğitim sistemimizin gelişimine katkı sağlayacak en kritik öğelerden olan denetim alt yapısı, önceden kararlaştırılan eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleşme derecesini belirlemeye imkân tanır (Bursalıoğlu, 2013: 126). Bu sayede okul, istenen düzeye yakınlaştırılmış, sapsular engellenmeye çalışılmış ve eğitim sürecinin geliştirilmesi hedeflenmiş (Usta ve Özmen, 2017: 1546), kendine özgü yönlerini koruyarak varlığını etkili ve verimli olarak sürdürmüş olur. Bu bağlamda bakacak olursak eğitim denetiminin en önemli gerekliliği kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işleve sahip olmasıdır ve eğitim sistemimizin amacına ulaşması için en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir (Aydın, 2013: 4). Bu nedenle denetim, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir süreci olagelmıştır (Demirkasımoğlu, 2011: 24). Ancak vazgeçilmemesi, tarihi seyri içinde denetim olgusunun sorgulanmadığı veya üzerine düşen rolleri tam anlamıyla yerine getirdiği şeklinde yorumlanmamalıdır.

Türkiye’de, eğitim ve öğretim hizmetlerinin uygulanmasından ve denetiminden devlet adına sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’dir. Tarihi sürece baktığımızda denetçilik görevini üstlenenler genellikle bakanlar, seçilmiş kişiler, okul müdürleri ya da başka önemli kişiler olmuştur (Aydın, 2013: 7). Kurum denetimi ve öğretmen denetimi olmak üzere iki önemli uygulamanın yürütüldüğü eğitim denetimi faaliyetleri yıllarca müfettişler (denetmen, denetçi,

maarif müfettişi) tarafından yürütülmüştür. Bununla birlikte yaşamın ekonomik, toplumsal ve siyasal yönlerinde gerçekleşen değişim eğitimi de yeniliğe götürmektedir. Toplumsal, ekonomik ve siyasal yaşamda değişen dengeler doğal olarak eğitim alanına da yansımaktadır (Aydın, 2011: 36). Bu da eğitim ve denetim alanında sürekli bir devinim ve değişimin görülmesini ve yeniliği de beraberinde getirmiştir. Müfettişler; 2010 yılına kadar “ilköğretim müfettişi” olarak çalışmışlar, 2010-2011 yıllarında “eğitim müfettişi” 2012-2013 yıllarında “il eğitim denetmeni” 2014 yılından itibaren “maarif müfettişi” olarak çalışmaktadırlar. “Bakanlık müfettişleri” de önce “Bakanlık denetçisi” sonra “maarif müfettişi” yapılmışlardır. Son olarak 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile güncellenmiş ve bir önceki uygulamanın çeşitli boyutlarını yeniden ele almıştır. Buna göre daha önce Müsteşara bağlı olarak konumlandırılan Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden Bakana bağlanması, Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin rehberlik ve denetimini sağlamak amacıyla gerekli görülen illerde Bakan onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezi kurulabilmesi, okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esasları gibi bir dizi değişikliği içermektedir. Teftiş Kurulu Başkanlığı, başkan, başkanlık birimlerinde ve çalışma merkezlerinde görevli bakanlık maarif müfettişi ve müfettiş yardımcılarında oluşmaktadır.

Bu mevzuat gereği Maarif müfettişleri, il müdürlüklerine bağlı olarak il müdürünün vereceği görevleri yapmakla yükümlüdür. Bakanlık merkez teşkilatındaki beş yüz kişilik çekirdek kadro, eğitim bölgeleri ve tüm Türkiye’ye denetim ve teftiş hizmeti verecektir. Ancak bu az sayıdaki bakanlık müfettişlerinin tüm Türkiye’deki eğitim çalışanlarının denetlemelerini ve gerektiğinde soruşturmalarını yerine getirmelerini beklemek fazlaca iyimser bir tutum olacaktır. Dolayısıyla illerde görev yapan maarif müfettişleri rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme yapma görevini yerine getirmeye devam edecektir. Açıklamalardan anlaşılacağı gibi, yeni yapılanmaya göre, illerde kalan maarif müfettişleri, il müdürlüklerine bağlı olarak inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapacaklar, soruşturma görevlerine de doğal olarak devam edeceklerdir (Yurdakul ve Tok, 2017:5010). Yeni düzenlemeyle maarif müfettişlerinin görev ve sorumluluklarındaki bu değişim doğal olarak yeni sorunları da beraberinde getirmiştir.

Araştırma geliştirme faaliyetlerinin günden güne arttığı ve yaygınlaştığı dünyada eğitim de araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin yoğunlaşması gereken bir alandır (Yılmaz, Altun, Uygun ve Hoşgörür, 2016: 47). Aydın ve Uysal’ın (2014: 192) yaptığı araştırmada alan yazında en çok araştırılan konu başlıklarının eğitim politikaları olduğu belirtilmiştir. Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş (2016) ise yapmış oldukları çalışmada Türkiye’de son zamanlarda eğitimde denetim sisteminin yapısı üzerinde sıkça değişiklikler yapılmaya başlandığına, yakın zamanda okul içi denetimi ön plana çıkarmaya yönelik girişimlerin var olduğuna ve Gelişmekte olan ülkelerde süreç tam ve doğru işlemediğinden bu uygulamanın olumlu yanları olabileceği gibi olumsuz yanları da olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Tonbul ve Baysülen (2017) ise okul müdürlerinin ders denetimi görevine ilişkin yapmış oldukları araştırmada okul müdürü, öğretmen ve maarif müfettişlerinin bundan sonraki süreç ile ilgili beklentilerinin maarif müfettişlerinin öğretmenlere mesleki rehberlik yapmaya devam etmeleri ancak, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda hizmet içi eğitimler alması ve objektif değerlendirme araçlarının oluşturulması sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan son yıllarda yapılan pek çok çalışmada (Akkaş ve Şahin, 2015; Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016; Demirtaş ve Akarsu, 2016; Gül, 2017; Kurum ve Çınkır, 2017) denetim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin sorunlar olduğu ve tarafların bunlardan olumsuz etkilendiğine değinilmiştir.

MEB eğitim politikalarına yönelik yaptığı değişimlerin ve etkilerinin bilimsel bir zeminde araştırılması, geliştirilen politikaların değerlendirilmesi, uygulayıcılara ve araştırmacılara bu doğrultuda geri bildirim sunulması alana getirilecek önemli bir katkıdır. Bu açıdan eğitim sisteminin paydaşları olan yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açısıyla MEB Teftiş politikalarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Politika uygulayıcıları olarak önemli bir konuma sahip olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin teftiş politikaları ve müfettişlerin görev alanları ile ilgili son değişikliklerle ilgili görüşlerinin ortaya konduğu ve bu görüşler doğrultusunda çözüm önerilerinde bulunduğu bu araştırmadan elde edilen sonuçların alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde yer alan uygulamalara ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin süreci nasıl değerlendirdiğini ve mevcut uygulamaya yönelik yorumlarını ortaya çıkararak, sürecin daha etkili yürütülmesine yönelik öneriler geliştirilmesi öngörülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği değişikliğinin ardından, MEB teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde yer alan Maarif Müfettişlerinin yetki, görev ve sorumluluklarında gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin, Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden Bakana bağlanması, Bakan onayı ile gerekli görülen illerde Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezi kurulabilmesi ve kaldırılabilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin, MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken faktörler ve ideal eğitim denetiminin nasıl olması gerektiği hakkındaki önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, olguları veya olayları doğal ortamları içerisinde çok yönlü ve uzun süreli bir şekilde derinlemesine incelemeyi gerektirir (Saban ve Ersoy, 2016). Fenomenoloji deseni ise gerçekliği bireysel bakış ve deneyimlerde arayan bir akım olarak geliştirilmiştir (Ersoy, 2016: 53). Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Fenomenolojik araştırmalar nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanınamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alan yazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Betimleyici fenomenoloji ve yorumlamacı fenomenoloji olmak üzere iki farklı biçimde ele alan fenomenolojik araştırmalar, kişilerin

deneyimlerini ortaya çıkarmaya hedeflemektedir ancak betimleyici fenomenolojinin temel amacı insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir. Yorumlayıcı fenomenoloji ise günlük oluşumlardaki gizlenmiş anlamlara odaklanmaktadır (Ersoy, 2016: 59). Bakanay ve Çakır (2016: 6) “Husserl’ın fenomenolojik yaklaşımının özünde deneyimleri açıklamaktan ziyade tanımlama olduğundan betimsel fenomenoloji olarak da isimlendirildiğini” belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine, deneyimlerine ve deneyimlere yükledikleri anlamlarda ortak özellikler ile deneyimlerin yapısı ve özü tanımlamaya çalışıldığı için betimleyici fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve yorumlamasında yararlı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 135). Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örnekleme oluşturulduğunda amaç, ortaya konulmak istenen problem, süreç ve olayla ilgili farklı bakış açıları yansıtan durumların seçilmesinin istenmesidir (Creswell, 2013: 292). Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılma nedeni ise çalışma grubunun çeşitliliğinin sağlanması ve detaylı veri toplanmasının amaçlanmasıdır. Bu sayede araştırma ile ilgili tarafların (yönetici ve öğretmen) niteliklerinde gözlenen çeşitlilik en yüksek düzeyde yansıtılabilmektedir. Buna göre maksimum çeşitliliği sağlamak üzere Malatya ilinde görev yapan farklı öğrenim düzeyi, okul türü ve branşlardan 20 yönetici ve 16 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasına uygun hareket edilmiş ve her bir katılımcıya isimlerinin çalışmanın hiçbir evresinde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılar kod isimler verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Öğretmenlik Kıdemi	Yöneticilik Kıdemi	Öğrenim Düzeyi	Branş	Okul Türü
Hasan	Erkek	19	4	Lisans	Anaokulu	Anaokulu
Ahmet	Erkek	17	4	Lisans	Sınıf	İlkokul
Mehmet	Erkek	21	12	Lisans	Sınıf	Ortaokul
Mustafa	Erkek	35	10	Lisans	Tarih	Ortaokul
Hüseyin	Erkek	21	3	Lisansüstü	Sınıf	İlkokul
İbrahim	Erkek	14	3	Lisans	Sınıf	İlkokul
Ali	Erkek	10	3	Lisans	Matematik	Ortaokul
Ayşe	Kadın	22	2	Lisans	Fen Bilimleri	Ortaokul
Yusuf	Erkek	17	2	Lisansüstü	Matematik	Ortaokul
İsmail	Erkek	17	2	Lisansüstü	Matematik	Ortaokul
Osman	Erkek	10	4	Lisansüstü	Sınıf	İlkokul
Sinan	Erkek	24	11	Lisansüstü	Edebiyat	Ortaöğretim
Süleyman	Erkek	12	6	Lisansüstü	Anaokulu	Anaokulu
Fatih	Erkek	17	7	Lisansüstü	Bilişim Teknolojileri	Ortaokul
Emre	Erkek	23	2	Ön lisans	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
Emrah	Erkek	10	3	Lisansüstü	Matematik	Ortaokul
Hakan	Erkek	10	3	Lisansüstü	İngilizce	Ortaöğretim
Ender	Erkek	12	4	Lisans	Edebiyat	Ortaöğretim

Tablo 1. (Devam)

Bekir	Erkek	12	10	Lisans	Rehberlik	Ortaokul
Fatma	Kadın	15	3	Lisansüstü	Türkçe	Ortaokul
Arzu	Kadın	4		Lisans	Matematik	Ortaokul
Burhan	Erkek	12		Lisans	Türkçe	Ortaokul
Yeşim	Kadın	13		Lisans	Sınıf	İlkokul
Cem	Erkek	6		Lisans	Matematik	Ortaokul
Esra	Kadın	16		Lisans	Türkçe	Ortaokul
Eda	Kadın	20		Lisans	Sınıf	İlkokul
Burak	Erkek	25		Lisans	Fen Bilimleri	Ortaokul
Mahmut	Erkek	10		Lisans	İngilizce	Ortaokul
Emine	Kadın	16		Lisans	Müzik	Ortaokul
Ömer	Erkek	11		Lisansüstü	Sınıf	İlkokul
Ekrem	Erkek	17		Lisans	Türkçe	Ortaokul
Özlem	Kadın	13		Lisans	İngilizce	Ortaöğretim
Sema	Kadın	11		Lisans	Fen Bilimleri	Ortaokul
Suna	Kadın	9		Lisansüstü	İngilizce	Ortaöğretim
Osman	Erkek	11		Lisansüstü	Türkçe	Ortaokul
Burcu	Kadın	11		Lisans	Türkçe	Ortaokul

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubuna dâhil edilen okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlik kıdemi, yöneticilikteki kıdemi, öğrenim düzeyi, branşı ve okul türü değişkenleri bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Buradaki amaç, küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu katılımcılarla, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede sağlamaktır. Teftiş politikalarının değişiminden birinci dereceden etkilenen ve uygulayıcı konumundaki yönetici ve öğretmenlerin görüş ve deneyimleri ile detaylı bir araştırma gerçekleştirmek hedeflenmiştir. Burada genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak hedeflenmez aksine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını çıkarmak hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 137). Bu çeşitliliğin araştırmada incelenen olguya yönelik betimleme ve anlamlandırmaları yorumlamada katkı sağlayacağı gibi detaylı veri toplayabilmek için de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sistematik ve derinlemesine bilgiye ulaşmak amacıyla, araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir (Miles ve Huberman, 2015: 34; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 150-151). Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ve eğitim denetimi ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu tercih edilmesinde en önemli etken, katılımcıların görüşme esnasında verdikleri cevapların altında yatan nedenleri derinlemesine irdeleyebilmek ve sürece bağlı olarak katılımcılara yeni sorular yöneltebilmektir. Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşmeler esnasında sondalar kullanılarak daha derinlemesine veriler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşme süreci başlangıcında, görüşülen kişiye çalışmanın amacı, içeriği ile tahmini görüşme süresi konularında bilgi verilerek, gizlilik konusunda kodlama kullanılacağı ile ilgili güvence verilerek, soruların içten ve samimi olarak cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile değişen maddelerle ilgili alanyazının

incelenmesi ve kavramsal çerçeveye dayalı hareket edilmesi ile araştırmanın geçerliği artırılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmacılar tarafından çalışma grubu üyeleri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak, görüşmecilerin görüşme formundaki sorularla ilgili görüşleri alınmış, görüşme esnasında 16 öğretmen ve 20 okul yöneticisi katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Gerekli durumlarda katılımcılara görüşmenin sonunda sorular yöneltilerek verdikleri cevapların yüzeysel olmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan yapılacak görüşmeleri ses kaydına almak için izin istenmiş ve izin veren katılımcılarla yapılan görüşmeler ses kaydına alınırken izin vermeyen katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplar görüşme esnasında yazıya geçirilmiştir. Bilimsel çalışmaların en önemli kıstaslarından biri çalışmanın inandırıcılığıdır. Bu durum karşımıza geçerlik ve güvenilirlik olarak çıkmaktadır. Görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler kayda geçirilerek katılımcıların onayına sunulmuş bu şekilde araştırmanın inandırıcılığı, aktarılabirlik/transfe edilebilirlik, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada iç geçerlik (inandırıcılık) uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile sağlanmaya çalışılırken dış geçerlik (aktarılabirlik) ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra iç güvenilirlik için tutarlık incelemesi (birden fazla araştırmacının aynı olguyu ölçmesi), dış güvenilirlik için ise teyit incelemesi ve katılımcı ifadelerine yorum katılmadan olduğu gibi aktarımı gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 299).

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel veri analizlerinde en çok karşılaşılan kavramlardan biri betimleme denilebilir. Dört basamaktan oluşur; betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Öncelikle toplanan veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra yapılan bu betimlemelerin açıklanıp, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve birtakım sonuçlara ulaşılması sağlanır. Betimsel analizde asıl amaç olayı olduğu gibi özetlemek olduğu için alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Verilerin yorumlanmasında en fazla ve en az tekrar eden cevaplar yorumlanarak araştırma bulguları oluşturulmuştur, genelleme yapılmamıştır. Nitel araştırmalarda genelleme, araştırmacının yaptığı çalışmaya benzer çalışma yapan başka bir araştırmacı tarafından yapılabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013: 244). Araştırmanın güvenilirliği açısından verilerin analizi iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. İki kodlayıcının görüşleri Miles ve Huberman'ın (1994) P(Uzlaşma yüzdesi)=Na(Görüş Birliği)/Na(Görüş Birliği)+Nd(Görüş Ayrılığı)x100 güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonrasında kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının %88 olduğu görülmüştür. Ölçüm güvenilirliği formülüne göre kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksek olması, ölçüm güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Stemler, 2001). Bu araştırmada da, güvenilirlik katsayısı %88 olarak hesaplandığı için, araştırmada yapılan kodlamanın güvenilir olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 2015: 64). Son olarak bir araya gelinerek gerekli görüş alışverişinin yapılması ile analizlere son şekli verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere yanıt bulmak amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara ve bulgular sunulurken katılımcıların belirttikleri görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmış, bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

1. Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin, Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde Yer Alan Maarif Müfettişlerinin Yetki, Görev Ve Sorumluluklarında Gerçekleşen Değişimlere İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problem kapsamında katılımcılara son yasal düzenlemeden haberdar olup olmadıkları; müfettişlerin yetki, görev ve sorumluluklarında gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşleri; kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması ve bu değişikliklerin müfettişler üzerindeki etkileri ile ilgili sorular yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Böylece elde edilen veriler kendi içinde olumlu/olumsuz gibi kategorilere ayrılarak betimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Katılımcılara mevcut uygulamadan haberdar olup olmadıkları sorulmuş ve öğretmenlerin yarısının okul yöneticilerinin ise büyük çoğunluğunun değişiklikten haberdar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (26/36) güncel değişimlerden haberdar olması ve değişimleri takip etmesi eğitim sistemimiz açısından olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin çoğunluğu MEB tarafından yapılan değişiklikler hakkında zamanında ve yeterli biçimde bilgilendirme yapılmasını beklemektedir (Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017: 1664). Değişimden birinci dereceden etkilenen ve uygulayıcı konumundaki yönetici ve öğretmenlerin bu tarz değişiklikler yapılmadan önce karar alma sürecine katılması ve görüşlerinin alınması muhakkak daha işlevsel ve etkili olacaktır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler son yasal düzenleme ile ilgili görüşlerinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Olumlu (13/36), olumsuz (13/36), hem olumlu hem olumsuz (3/36) yanları olduğunu belirtirken yedi katılımcı (7/36) ise herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir.

Bazı katılımcılar görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir;

Özellikle ülkemizde son zamanlarda meydana gelen gelişmelerle birlikte müfettişlerin görev alanlarına (denetim, soruşturma vb.) giren konularda iş yükü olarak bir artışın olduğu söylenebilir. Bu kapsamda görev alanlarının ve iş yüklerinin artmasıyla birlikte denetim, soruşturma vb. faaliyetlerin düzenli bir şekilde yürütülebilmesi için yeni düzenlemeyle birlikte müfettişlerin yetkilerinde eskiye oranla bir artışın olduğu söylenebilir. Ancak şunu söylemek gerekir ki Maarif Müfettişlerinin yetki ve sorumluluklarının artırılma sebebi bakanlıkça yürütülen araştırma, soruşturma vb. faaliyetlerin daha hızlı ve etkin bir şekilde yürütülmesi görünüyor. Rehberlik, izleme ve değerlendirme faaliyetlerine, yetkilerinde meydana gelen değişimin katkı sağlayacağını söylemek zordur (Müdür Osman).

Bakanlığa bağlanmaları yetki görev ve sorumluluklarını arttırdı. Rehberlik amaçlı yapılacak çalışmaların il düzeyinde olması daha mantıklıdır (Müdür Emrah).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esası ile ilgili görüşleri ise büyük çoğunlukla (21/36) olumlu olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin çoğunluğu (13/20) değişikliği olumlu karşılarken öğretmenlerin yarısının (8/16) olumlu görüş bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Olumsuz görüşlerin nedeni denetim sisteminde sık değişime gidilmesi ve hızlı kararlar alınması olabilir.

Katılımcıların çoğu bu düzenlemenin yerinde ve gerekli olduğunu belirterek şu olumlu yorumlarda bulunmuştur;

Bildiğim kadarıyla 3 yıl şartı üst limit olarak anılıyor, gerekli hallerde daha kısa periyotlarda söz konusu olabilir. Ancak planlı bir denetim modeli ve düzenli geri bildirim adına bu düzenleme de oldukça faydalıdır (Müdür Hakan).

Düzeltilmeler ve geliştirme bağlamında düzeni sağlayacağını ve verimi arttıracığını düşünüyorum. Yapılan değerlendirmenin devamlılığı konusunda standartların netliğini vurgulayacağına inanıyorum (Öğretmen Esra).

Bazı katılımcıların ise okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esasıyla ilgili olumsuz görüşleri şu şekildedir;

3 yılda bir denetim ve rehberlik ne kadar eğitim odaklı olabilir? Hele hele ikide bir değişen programlarla birlikte eğitimde ne kısa ne de uzun süreli bir gerçekçi planlama yok. Bu durumda yapılan her şeyi boşa kürek çekmektir (Müdür Hasan).

Denetimin 3 yılda bir olması hantal ve denetimsiz bir eğitim ortamının oluşmasını aynı zamanda personelin diri ve zinde kalmasına engel olmaktadır. Daha sık aralıklarla yapılan denetimler eğitim ortamına çok uygun olmamakla beraber, işleyişin standart ve istenen hızda olması için gereklidir (Öğretmen Ömer).

Gereksiz bir uygulama; eğitim seviyesi, niteliği denetimle değil sistemle iyileşir; bozuk yönetimi denetlemek zaman kaybettirir (Öğretmen Cem).

Katılımcıların eğitim sisteminin varlığını sürdürebilmesi için en gerekli öğelerden biri olan denetim olgusunun sıklıkla değişmesinin okul yöneticileri, öğretmenler ve müfettişler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir;

Baş döndüren hızda değişiklik başarısızlığı artırıyor; sistem oturmak üzere iken değişiklik, verilen emekleri heba ediyor; toplumda eğitime bakışı çok olumsuz etkiliyor (Mehmet Müdür).

Sürekli değişen hiçbir şeyin güvenilirliği ve etkisi olmaz; bu değişken süreç, güvensizlik ve önemsenmemeye sebep olur ve nihai sonuç ciddiyetsizlik ve etkisini yitirme olur (Öğretmen Esra).

Değişimin hızına yetişemiyoruz. Bazen öğrenciden veya öğretmenden gelen soruya cevap veremiyoruz. Yapılan değişiklikler net değil eğitim kurumları şu anda kaos yaşıyor, umarım iyi sonuçlanır (Müdür Bekir).

Bulgulardan da görüldüğü gibi sürekli bir değişim yapılması ve kalıcılığın olmaması tüm katılımcıların ortak görüşü olmuş ve hepsi süreçten olumsuz etkilenildiğini belirtmiştir.

Katılımcıların eğitim sisteminin varlığını sürdürebilmesi için en gerekli öğelerden biri olan denetim alt sisteminin sıklıkla değişmesinin okul yöneticileri, öğretmenler ve müfettişler üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri ise Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Sıklıkla yapılan değişimin okul yöneticileri, öğretmenler ve müfettişler üzerindeki etkileri

Şekil 1’de görüldüğü üzere denetim politikaları ile ilgili standart ve kalıcı politikaların olmaması ve sıklıkla sistemde değişiklik yapılması paydaşlar arasında belirsizlik ve güvensiz bir ortam oluşturmaktadır.

2. Okul Yöneticileri Ve Öğretmenlerin, Teftiş Kurulu Başkanlığının Yeniden Bakana Bağlanması, Bakan Onayı İle Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezi Kurulabilmesi Ve Kaldırılabilmesine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin, Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden Bakana bağlanması, Bakan onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezi kurulabilmesi ve kaldırılabilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılara Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden Bakana bağlanması ve Bakan onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezi kurulabilmesi ve kaldırılabilmesine ilişkin sorular yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Katılımcıların Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden Bakana bağlanması konusundaki görüşleri hemen hemen birbirine yakındır. Bu uygulamayı olumlu bulan (13/36), olumsuz görüş bildiren (11/36) ve herhangi bir fark olmadığını belirten (12/36) katılımcı bulunmaktadır. Bu bulgular da gösteriyor ki değişimlerin tam anlamıyla anlaşılabilmesi ve sıklığı sistemde yer alan çalışanlar arasında da bir belirsizlik ve güvensizlik yaratmaktadır. Millî eğitim Bakanlığında bugüne kadar yapılan düzenlemelerde ve kurumun işleyişinde müsteşarlar önemli görevler ve sorumluluklar üstlenmişlerdir. Bu bağlamda, yönetimsel olarak Teftiş Kurulu Başkanlığının hiyerarşi içerisinde müsteşardan bakana daha üst bir makama bağlanması, kurulun görev, yeti ve sorumluluğunun genişletilmesine, daha işlevsel bir hale getirilmeye çalışılmasına, özellikle denetim hizmetleri kapsamında yetkilerinin artırılmasına bağlanabilir. Bu düzenlemeyle birlikte Teftiş Kurulu Başkanlığının teşkilat içerisindeki önemini arttırdığı söylenebilir.

Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

Bakanlığın eğitimle daha iç içe olduğu ve sorunlarını daha iyi gördüğü düşünüyorum bakanlığa bağlanmasını doğru buluyorum (Öğretmen Yeşim).

Bu düzenlemenin kurulun işlerliğini arttırmak amacıyla mı yoksa bugünlerde içerisinden geçtiğimiz süreci siyasi olarak yönetmede aktif olmak amacıyla mı yapıldı tartışılır (Müdür Osman).

Bazı katılımcılar bu durumun hem olumlu hem de olumsuz yanlarını belirtmiştir;

Eğitim sistemimizin örgütlü yapısı içinde denetim mekanizması adeta bir yargı organı gibi hizmet sunmalı dolayısıyla bu mekanizmanın doğrudan bakana bağlı olması aslında güçler ayrılığı ilkesi açısından olumlu bir gelişme. Ancak merkezi yapılanmasının aksine yerel boyutta halen sıkıntılar olacağını düşünüyorum. Örneğin herhangi bir ilde, milli eğitim müdürünün bir konuda haksızlık yaptığını düşünüyorsunuz ancak bu yapılanma sizin hakkınızı aramanıza engel teşkil ediyor. Bence denetim mekanizması tıpkı bazı AB ülkelerinde olduğu gibi doğrudan başbakana ya da cumhurbaşkanına bağlı olarak yapılandırılmalı. Böylece sistem içinde yer alan herkes denetmenlerce özgür ve tarafsızca denetlenebilir (Müdür Hakan).

Bu görüşlerin yanı sıra kime bağlı olduğunun önemli olmadığını ya da kime bağlı olduğunun nasıl bir fark yaratacağına dair bilgisi olmayan katılımcıların (12/36) hemen hemen yakın çoğunlukta olması da araştırmanın dikkat çeken bulguları arasındadır. Bakanlığın hizmet kalitesinin artırılması, eğitim hizmeti alan öğrencilerin ve velilerin memnuniyet düzeylerinin üst düzeye çıkarılması ile kalkınma planları ve hükümet programlarında belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılması amacıyla yaptığı bu değişimin katılımcılar tarafından kararsızlıkla karşılanmasının sebebi önceki değişimlerde de amaçlanan hedeflere ulaşılamamış olması ve uygulama kısmında yaşanan sıkıntılar olabilir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

Pek bir şey değişeceğini sanmıyorum. Sonuçta bakan bir siyasi iradenin temsilcisi ve atayacağı müsteşarı da kendi dünya görüşüne göre seçeceğinden değişim sadece kâğıt üzerinde kalacaktır (Öğretmen Osman).

Müsteşar ya da bakana bağlı olması bizi çok ilgilendiren bir durum gibi görünmüyor. Önemli olan teftiş kurulu başkanlığının çalışmalarının MEB politikalarına yansımadır (Müdür Fatih).

Katılımcıların Bakan onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezi kurulabilmesi ve kaldırılabilmesine ilişkin görüşlerinde de benzer durum görülmüştür. Katılımcılardan olumlu görüş bildiren (14/36), olumsuz görüş bildiren (12/36) ve herhangi bir fark olmadığını belirten ya da kararsız kalanlar (10/36) olduğu belirlenmiştir. Yapılan değişikliklerle amaçlanan, illerde bakan onayı ile çalışma merkezleri kurmak ve bu kapsamda rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinin bakanlık maarif müfettişleri aracılığıyla yürütülmesiydi. Böylelikle denetim hizmetlerinin merkezden yürütülmesi bütün kurumların düzenli aralıklarla denetlenmesi ve bu hizmeti sunanlara etkin olarak rehberlik yapılması sağlanacak ve denetim hizmetlerinin yerel etkilerden ve baskılardan uzak, çağdaş bilimin nesnel olgulara dayalı olarak sürdürülmesine katkı sağlanmış olacaktır. Ancak araştırmanın bulguları gösteriyor ki katılımcılar değişikliğe ve amaçlarına tam anlamıyla inanmıyor ya da kâğıt üzerinde tasarlananla uygulama sürecinde yaşanacak durumlara güvenemiyor.

Bazı katılımcıların olumlu görüşleri şu şekildedir;

Bu değişiklik aslında bir önceki mevzuattan atılan bir geri adımdır; ancak yerel düzeyde teftiş mekanizmasının yeniden kurgulanması ve örgütlenmesi daha açık bir şekilde ifade edilmeli; hangi illerde kaç kişi ile örgütlenecek. Dahası nüfus grafikleri itibarıyla bazı iller birleştirilebilir; hatta aynı yöntemle gerekli görüldüğü takdirde ilçelere bile bu örgütlenme taşınabilir. Yine de bu adımı gerekli ve faydalı buluyorum (Müdür Hakan).

Bazı katılımcıların olumsuz görüşleri ise şu şekildedir:

Kaldırma yetkisi nedir yani bakanlık istediği yerde rehberlik ve denetim kaldırılırsa bunun oradaki eğitime ne gibi hizmeti ne katkısı olacak! (Müdür Hasan)

Bence denetlemeyi başka şekilde yapsalar daha iyi olur. Çünkü hem kendi birimi olacak hem de denetlenmeye kendi karar vermemesi çok sağlıklı görünmüyor (Müdür Süleyman).

Herhangi bir fark görmeyen ya da kararsız kalan katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

Önceki sistemden uygulamada farklar olmayacağı düşüncesiyle, değişen bir şey yok (Öğretmen Burak).

Önceki uygulamadan farklı bir şey değil. Önceki uygulamada büro olarak isimlendirilmiş şimdi ise çalışma merkezi olarak isimlendirilmiştir (Müdür Osman).

Sadece evrak denetimi yapılmayacaksa olumlu olabilir, emin değilim (Öğretmen Sema).

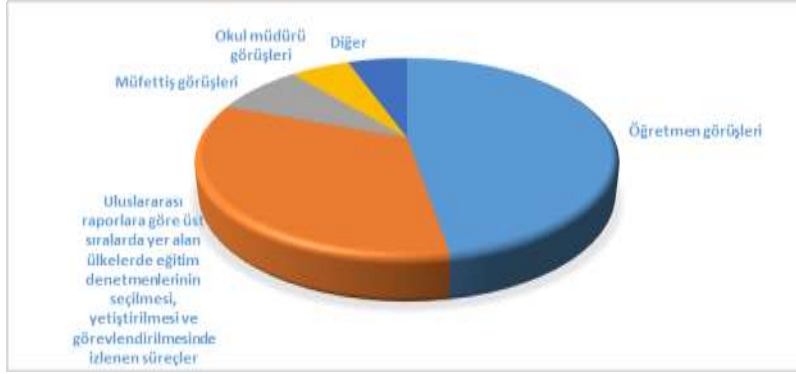
3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin, MEB Teftiş Politikalarının Değişiminde Göz Önünde Tutulması Gereken Faktörler ve İdeal Eğitim Denetiminin Nasıl Olması Gerektiği Hakkındaki Önerileri İle İlgili Bulgular ve Yorumları

Bu konuya ilişkin katılımcılara MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken en önemli faktör, mevcut uygulamanın devam etmesi ve yeni bir düzenlemeye ilişkin önerileriyle ilgili sorular yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Katılımcılar teftiş politikalarının değişiminde; özlük haklarından, görev, sorumluluk ve yetkilerine kadar köklü değişiklikler yaşayan müfettiş görüşlerine rağmen, öğretmen görüşlerini ve uluslararası göstergelerde üst sıralarda yer alan ülke politikalarını önemsemeleri, belki de müfettişlere olan inanç ve güvenlerinin eksikliği olarak yorumlanabilir. Yine katılımcıların yarısından çoğunun (20/36) okul yöneticisi olmasına rağmen söz konusu değişiklik için okul müdürü görüşlerinin en önemli faktörler sıralamasında alt sıralarda yazılması dikkat çekici bir durumdur. 24.05.2014 tarih ve 27009 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile ders denetimi yetkisi uygulama boyutunda maarif müfettişlerinden alınıp okul müdürlerine aktarılmasına ve fiilen ders denetimi yapmalarına rağmen okul yöneticilerinin bu konu hakkındaki fikirlerinin önemsenmemesi ya sürece olan güvensizlik ve yeterli olmadığının düşünülmesi ya da teftişten en çok öğretmenlerin etkilendiğini düşünerek onların fikirlerinin daha yeğlenir olduğunu düşünmeleridir. Hâlbuki eğitim denetiminin baş aktörü olan müfettişleri yakından ilgilendiren bir konuda mevzuat değişikliği yapılacaksa müfettişlerin bilgi, beceri ve deneyimlerinin dikkate alınması daha işlevsel sonuçlar doğuracaktır. Bu kapsamda MEB teftiş politikasına ilişkin etkili ve yerli bir model geliştirebilmek için öncelikle sürecin uygulayıcısı konumunda olan müfettişlerin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin fikirlerinin alınması ve Uluslararası raporlara göre üst sıralarda yer alan ülkelerde eğitim denetmenlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesinde gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların incelenmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken faktörlerle ilgili görüşleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken faktörlere ilişkin veriler

Şekil 2'ye göre katılımcılar MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken en önemli faktör olarak *öğretmen beklenti/taleplerini* göstermiş (17 katılımcı), bunu *Uluslararası raporlara göre üst sıralarda yer alan ülkelerde eğitim denetmenlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesinde izlenen süreçler* izlemiştir (12 katılımcı). *Müfettiş* (3 katılımcı) ve *okul müdürü görüşleri* (2 katılımcı) ise en az önemli faktörler arasında gösterilmesi ise araştırmanın bir diğer dikkat çeken bulgusudur.

Katılımcıların çoğunluğu (19/36) mevcut uygulamanın bu haliyle devam etmemesi gerektiğini bildirerek görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

Hayır, çünkü Bakanlıkta yer alan haliyle Rehberlik ve Denetim hizmetleri asıl yapması gereken öğretimi geliştirmek misyonundan çok uzaktadır. Klasik denetim uygulamalarında yer alan alışlagelmiş yöntemler uygulanmaya devam ediliyor. Dahası işin özünde olması gereken rehberlik etmek edimine henüz ulaşamadı (Müdür Hakan).

Hayır, çünkü Mevcut uygulamanın Bakan'a ya da Müsteşar'a bağlı kalarak devam etmesi veya değişmesinden ziyade bu mekanizmaya işlerlik kazandırılmalı, denetim mekanizması, kurumları bunaltmadan, sorunların çözümüne yönelik olarak etkin bir şekilde uygulanmalıdır (Öğretmen Osman).

Yukarıdaki görüşlerin aksine uygulamanın devam etmesi yönünde de bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

Evet, mevcut uygulama öğretmeni müfettiş korkusundan kurtarıyor. 3 yılda bir olabilir ya da hiç olmayabilir sıkıntı yok (Hüseyin Müdür).

Evet, bu sistemi olumlu buluyorum. Ayrıca her uygulama değişikliğinin eğitimde aksamalar ve kopuşlar yarattığını düşünüyorum (Müdür Fatma).

Katılımcıların çoğunun uygulamaya ilişkin olumsuz görüş bildirmesinin nedeni, daha önceki deneyimlerine istinaden yapılan değişikliklerin kalıcı çözümler üretmeyeceği ve yeterli olmayacağı yönündeki inançları olabilir.

Katılımcıların ideal eğitim denetiminin nasıl olması gerektiği hakkındaki bazı önerileri şu şekildedir;

Müfettişlerin denetim işlerinde yenilikçi ve rehberliğe yönelik eğitimler almaları gerekmektedir. Bununla beraber öğretmenle daha sık görüşen ve danışmanlık yapan bir denetmen pozisyonunda olması gerekir. İdari

denetim ve ders denetiminin farklı zamanlarda yapılması gerekir. Denetimin bağlı olduğu mekanizmanın bu durumdan sonra çok önemi olmaz (Öğretmen Ömer).

Öncelikle denetim sürecinin nasıl olması gerektiği, nelere ihtiyaç duyulduğu ile ilgili bilim adamlarının eğitimcilerin görüşlerine başvurulmalı ve uluslararası uygulamalar değerlendirilmelidir. Yapılacak düzenlemede denetim uzmanları ile rehberlik, izleme ve değerlendirme uzmanları birbirinden ayrılmalıdır. Amaç sadece soruşturma vs. yapmaksa teftiş kurulu başkanlığı kaldırılmalıdır. Denetimde özellikle rehberlik, izleme ve değerlendirme faaliyetleri işlevsel hale getirilmeli ve gözden geçirilmelidir. Müfettişler Kurumların sadece denetim sırasındaki durumlarını tespit etmek yerine, gelişimlerini izlemeye alan uzmanlar olarak, sisteme entegre edilmelidir (Müdür Osman).

Öğretmenlere kişisel gelişim ve mesleki gelişim alanında da rehberlik yapılmalı. Mesleki gelişimleri takip edilerek düzenli dosya tutulmalı ve her öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri kendilerine de bildirilerek farkındalık kazanmaları sağlanmalı (Öğretmen Suna).

Yerel düzeyde danışma komisyonları oluşturulmalı. Örneğin her okul, bölge, ilçe ve il zümreleri burada daha aktif hale getirilip; matbu kâğıt bürokrasisi terk edilip, diğer öğretmenlere rehberlik etmeleri sağlanabilir. Bu komisyonlar Bakanlık Müfettişlerinin gözetiminde çalışabilir (Müdür Hakan).

Katılımcıların hemen hemen hepsi (33/36) eğitimin denetlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Denetim sisteminin gerekliliği ile ilgili katılımcıların büyük çoğunluğunun olumlu görüş bildirmesi sevindirici bir bulgudur.

Bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

Sistemin yeterli olduğu ya da olmadığı noktalarının belirlenmesi ve gerektiği konularda iyileştirme yapılması adına bir denetim sistemi mutlaka olmalıdır. Aksi halde kaos olur. Eğitim göreceli olamaz. Bir sistemi ve bir sistemin de uzman denetçilerle desteklenmiş bir denetim mekanizması olmalıdır (Öğretmen Esra).

Eğitimde etkililiğin ve sürekliliğinin sağlanması için denetim tepeden turnağa tüm eğitim birimlerinde olmalı (Öğretmen Özlem).

Olumsuz görüş bildiren bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir;

Çünkü eğitimin rehberliğe ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaç karşılanırsa denetim anlamında ihtiyaç da azalacaktır (Müdür Osman).

Çünkü denetim kavramının içi evrak ve gereksiz prosedürlerle doldurulup verilmek istenilen eğitim amacından şaşmamalı. Hem öğretmenlik koşulları hem de eğitim ortamı ve materyalleri iyileştirilmeli. Eksik malzemeden bir mucize yaratılması beklenmemeli (Öğretmen Özlem).

Katılımcıların büyük çoğunluğu (24/36) bir görev unvanı olarak “müfettiş”liği gerekli bulunduğunu belirtmiştir.

Konu hakkındaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

Denetim her eğitim sisteminin bir alt sistemi olabilme kapasitesine sahiptir, dolayısıyla denetim faaliyeti profesyonelce yürütülmeli ve liyakat esasına dayandırılmalıdır (Ö1).

Denetimler birilerince yapılmalı Ama isim müfettişlik olmayabilir Bu kişiler her türlü ayrımcılıktan uzak olmalıdır, uzman olmalıdırlar, milli bilinçli, hümanist bir kimlikle görevlerini yapabilmelidirler (Ahmet Müdür)

Müfettişliğin gereksiz bir unvan olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir;

Çünkü işi yapabilecek kişilerin seçildiğine inanmıyorum. Nitelikli kişiler seçilmediği ve gereken eğitimi almadıkları için kaldırılmasını istiyorum (Müdür Bekir).

Bir kere müfettiş kelimesi stres yaratıyor ortadan kaldırılması gerekir dediğim gibi sorunların çözülmesi için ehliyet sahibi danışmanlar kurulmalı, illerde olmalı; illa denetlenecekse 3 yılda bir fazla değil, o da her seferinde idare denetlensin (Müdür Hüseyin).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde yer alan Maarif Müfettişlerinin yetki, görev ve sorumluluklarında gerçekleşen değişimlerden haberdar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değişiklikten haberdar olması özellikle okul yöneticilerinin eğitim sistemini etkileyen güncel gelişmeleri yakından takip ettiğini göstermektedir. Çağdaş denetim anlayışına göre yönetim ve eğitimden sorumlu olan yöneticilere ve öğretmenlere etkili bir kaynak hizmeti sunmak, onları değişiklikler hakkında bilgilendirmek gereklidir. Denetimin temel amaçlarından biri de budur (Yurdakul ve Tok, 2017: 5009). Katılımcılar mevcut uygulama ile ilgili olumlu, olumsuz, hem olumlu hem olumsuz ve herhangi bir görüşü olmadığını belirtmiştir. Fikir belirtmeyen katılımcıların değişikliklerden haberdar olmadığını göz önüne alırsak diğer katılımcıların konu hakkında görüş birliğine varamadığı görülmektedir. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların nedenleri arasında; müfettişlerin yeni görev ve sorumluluklarla iş yüklerinin artması nedeniyle denetim sisteminin asıl amacı olan rehberlik, geliştirme ve iyileştirme ayağının arka plana itildiği, siyasi sebeplerle yapılması, müfettiş seçimlerinin mülakatla yapılmasının adaletsiz görevlendirmelere yol açabileceği, son yıllarda sık sık değişiklik yapılmasının olumlu adımları bile gölgede bıraktığı ve belirsizlik yarattığı sıralanabilir. Yeni düzenlemenin daha verimli olacağı, denetim sıklığının azalmasının bir stres unsuru olarak algılanan müfettişlerle muhatap olunmaması ve müfettişlerin daha çok soruşturma, inceleme ve hizmet içi faaliyetlerde bulunmasının daha faydalı olacağı şeklinde sıralanmıştır. Memduhoğlu (2012: 148), benzer olarak denetmenlere soruşturma görevinin verilmesinin, iş yüklerini artırmakta, rol çatışmaları yaşamalarına ve öğretmen-denetmen ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine yol açtığını belirtmiştir.

Demir ve Tok (2016), yaptıkları çalışmada müfettişlerin en önemli rolünün rehberlik ve işbaşında yetiştirme olduğunu ortaya koymuşlardır. Son düzenleme ile müfettişler hem rehberlik, izleme ve değerlendirme faaliyetlerine hem de il müdürünün verdiği görevleri yapmaya devam edecekler. Ayrıca soruşturma ve inceleme gibi görevlerinin de devam ettiği düşünüldüğünde iş yüklerinin arttığı görülmektedir. Kayıkçı ve Şarlak (2009), müfettişlerin, rehberlik ve soruşturma görevlerinin bir arada olmasından rahatsız olduğu sonucuna varmıştır. Yıldırım, Beycioğlu, Uğurlu ve Sincar (2012) tarafından yapılan çalışmada maarif müfettişleri rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar arasında müfettişlerin farklı birçok görev alanlarının olması, iş yüklerinin fazla olması gösterilmiştir. Yurdakul ve Tok (2017) müfettişlerin ve diğer paydaşların rehberlik ve soruşturma görevlerinin bir arada yürütülmesinden rahatsız olduğu belirtmiş ve sebebini bu iki görevi birbiriyle karşıt görevler olarak görmüş olabilecekleri şeklinde yorumlamışlardır. Bu bulguya göre ilde görevli olan müfettişlerin iş yükünün artmasının sorun oluşturabileceği ve eğitim denetiminin en önemli gerekliliği olan geliştirme ve iyileştirme işlevinin geri planda kalacağı söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esası ile ilgili görüşleri büyük çoğunlukla olumlu olarak belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu değişikliği olumlu karşılarken öğretmenlerin bir kısmının olumlu

görüş bildirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Planlı bir denetim modeli ve düzenli geri bildirim vermesi, öğretmenlerin strese girmemesi, üç yılın uygun bir aralık olduğu yönünde olumlu görüşler bildirilmiştir. Buna karşın üç yılı hem denetim hem rehberlik açısından uzun bulan ve bu süre uzunluğunun kurumlarda hantallaşmaya ve sorunlara yol açacağını bildiren katılımcılar da vardır.

Şanlı, Altun ve Tan (2016: 93), yaptığı araştırmada da maarif müfettişlerinin okulların genel denetimlerinin üç yılda bir yapılmasını nasıl değerlendirdikleri ile ilgili görüşler incelendiğinde, maarif müfettişlerinin %80'ni bu şekildeki bir denetimden dolayı kurumun güç kaybına uğrayabileceği, kontrolsüz bir ortamın oluşabileceğini, okulda ciddi sıkıntılar oluşturabileceğini belirtmiştir. Ayrıca dört yıl süreyle görevlendirilen okul müdürünün bu süreçte bir kez denetlenebileceği ve tecrübesiz bir okul yöneticisinin üç yıl boyunca denetlenmemiş olmasının okul üzerinde ciddi olumsuz etkiler bırakabileceğini belirtmişlerdir.

Denetim politikaları ile ilgili standart ve kalıcı politikaların olmaması ve sıklıkla sistemde değişiklik yapılması paydaşlar arasında belirsizlik ve güvensiz bir ortam oluşturmaktadır. Özellikle müfettişlerin görev ve sorumluluklarının sürekli değiştirilmesi rol karmaşası yaşayacakları şeklinde yorumlanmıştır. Bu sürece uyum sağlamak zorlanan okul yöneticileri ve öğretmenlerde aynı zamanda motivasyon düşüklüğü yaşandığı ve yapılan değişikliklerin yetersiz bulunduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Şekerci ve Gök (2017:138) yeni uygulamalarda katılımcıların görüşleri alınarak, katılımcıların motivasyonu ve yönlendirilmesi sürecinde yaşanan sorunların tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Böylelikle sürecin aksayan yönleri belirlenebilecek ve iyileştirmeler yapılabilecektir. Aynı zamanda denetim sistemi üzerinde ani değişiklikler yapılmasının tüm paydaşlar tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirildiğini belirtmiş, denetim aralığının uzun olmasının da olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Baş ve Şentürk (2017: 133) araştırmasında sorunların temelinde kalıcı eğitim politikalarının oluşturulamamış olmasını göstermiştir. Ülkemizde her hükümet değişiminde, hatta aynı hükümet içinde bakan değişiminde farklı uygulamaların gündeme geldiğini, oysa eğitim gibi ürününü uzun vadede sunan bir alanda kısa vadeli, vizyonsuz, pilot uygulaması gerçekleştirilmeyen değişimlerin, örgütsel yapı ve işleyişi etkisizleştirdiğini ve verimsizleştirdiğini belirtmiştir.

Katılımcılar özellikle sık yapılan değişimlerin güvensizlik yarattığı, motivasyonu düşürdüğü ve direnç yaratacağı yorumlarında bulunmuşlardır. Kendilerinden ziyade müfettişlerin süreçten daha çok etkileneceği ve rol karmaşası yaşayacağı da belirtilmiştir. Bu tarz sık değişikliklerin siyasi amaçlı olduğunu düşünen katılımcılar da yer almıştır. Ülkemizin eğitim politikalarına siyasetin bu oranda karışması, alınan kararların sık sık değişmesi, eğitim yöneticiliğinin bir meslek dalı olarak kabul görmemesi gibi birçok nedenlerle eğitim sistemimizin istenen düzeyde olduğunu söylemek güçtür (Onural, 2005: 71). Özellikle standartlaştırılmış ve objektif değerlendirmelerin yapılabileceği ve sistemin gelişimine ve iyileştirilmesine katkı sağlayacak bir yapının eksikliği, paydaşların örgüte olan bağlılığını ve güvenini de etkilemektedir. Bunun yanı sıra eğitim sistemimizde denetmenlerin soruşturma, denetim ve rehberlik görevlerini bir arada yürütmesi yani denetmenlerin "savcılık, yargıçlık ve rehber" rollerini bir arada yapması denetmenlerin denetimde etik ilkelere bağlı olarak hareket etmesini de önemli hale getirmektedir (Özkan ve Çelikten, 2017: 980). Standart bir uygulama planı olmaması da bu anlamda müfettişler açısından sorun oluşturabilir.

Katılımcıların Teftiş Kurulu Başkanlığının yeniden Bakana bağlanması konusundaki görüşleri hemen hemen birbirine yakındır. Bu uygulamayı olumlu bulan, olumsuz görüş bildiren ve

herhangi bir fark olmadığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bazı katılımcılar bu uygulamanın süreci hızlandırarak işlerin daha hızlı yürütülmesine katkı sağlayacağı şeklinde yorumda bulunurken, bazı katılımcılar ise uygulamanın ülkemizin son dönemlerde içinde bulunduğu duruma yönelik çözüm üretmek amacıyla yapıldığı şeklinde görüş bildirmiştir. Olumlu ve olumsuz yorumların yanında teftiş kurulu başkanlığının kime bağlı olduğunun önemli olmadığını ya da kime bağlı olduğunun nasıl bir fark yaratacağına dair bilgisi olmayan katılımcıların hemen hemen yakın çoğunlukta olması da dikkat çeken bir sonuçtur.

Katılımcıların Bakan onayı ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Çalışma Merkezi kurulabilmesi ve kaldırılabilmesine ilişkin görüşlerinde de benzer durum görülmüştür. Katılımcılardan olumlu görüş bildiren, olumsuz görüş bildiren ve herhangi bir fark olmadığını belirten ya da kararsız kalanlar olmuştur. Rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinin bakanlık maarif müfettişleri aracılığıyla yürütülmesinin amaçlandığı düzenleme ile denetim hizmetlerinin merkezden yürütülmesi, bütün kurumların düzenli aralıklarla denetlenmesi ve bu hizmeti sunanlara etkin olarak rehberlik yapılması ve denetim hizmetlerinin yerel etkilerden ve baskılardan uzak, çağdaş bilimin nesnel olgulara dayalı olarak sürdürülmesine amaçlanmıştır. Ancak katılımcı görüşleri de gösteriyor ki kâğıt üzerinde tasarlanan uygulamalar uygulayıcıların beklentilerine uygun olmayınca, dirençle karşılaşılıyor; etkili ve işlevsel olamıyor ve amacına ulaşamıyor.

Katılımcılar MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken en önemli faktör olarak “öğretmen görüşlerini” göstermiş; bunu “Uluslararası raporlara göre üst sıralarda yer alan ülkelerde eğitim denetmenlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesinde izlenen süreçler” izlemiştir. Müfettiş ve okul müdürü görüşleri ise en az önemli faktörler arasında gösterilmiştir. Katılımcıların çoğunun okul yöneticisi olmasına rağmen, söz konusu değişiklik için okul müdürü görüşlerinin en önemli faktörler sıralamasında alt sıralara yazılması araştırmanın dikkat çeken sonuçları arasındadır.

Katılımcıların çoğunluğu mevcut uygulamanın bu haliyle devam etmemesi gerektiğini bildirmiş ve ideal eğitim denetiminin nasıl olması gerektiği hakkında önerilerde bulunmuştur. Katılımcı önerilerini şu şekilde sıralayabiliriz; denetimin özellikle rehberlik, izleme ve değerlendirme faaliyetleri daha işlevsel hale getirildiği, müfettişlerin bir danışman gibi öğretmenle daha sık görüştüğü, onlara kişisel ve mesleki gelişim alanında da rehberlik yaptığı, yaptığı gözlemlerle güçlü ve zayıf yönleri kendilerine bildirilerek farkındalık yarattığı bir görevi olmalı. Benzer olarak Şanlı, Altun ve Tan (2015: 97), araştırmalarında çıkan en belirgin sonuçlardan biri de denetimi bağımsız, tarafsız ve alanında uzman denetmenlerin yapması gerektiğidir.

Bazı katılımcılar ise yerel düzeyde danışma komisyonları oluşturulması, objektif, adil ve liyakate dayalı müfettiş görevlendirmeleri yapılmasını önermiştir. Denetim sürecinin nasıl olması gerektiği, nelere ihtiyaç duyulduğu ile ilgili akademisyen görüşlerine başvurulması ve uluslararası uygulamaların incelenmesi de öneriler arasındadır. Müfettişlerin herhangi bir rol karmaşası yaşamaması adına, denetim uzmanları ile rehberlik, izleme ve değerlendirme uzmanlarının birbirinden ayrılması önerilmiştir. Öncelikle sistemin aksaklıklarının tespit edilerek bu doğrultuda çözüm önerileri geliştirilmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca sadece aksaklıklar değil, iyi örnekler de diğer paydaşlarla paylaşılarak istedik hedeflere ulaşmak için kullanılabilmesi belirtilmiştir. Denetime ve müfettişe olan ön yargıdan kurtulmaya yönelik çalışmalar yapılması da öneriler arasında yer almaktadır. Denetimin kurumların ve kişilerin açığını bularak, bu açık üzerinden kurumu ve şahısları rencide etmekten ziyade kurumun ve şahısların eksikliklerini tespit edip bu sorunlara çözüm yollarını kurum yöneticileriyle

aranmasına katkı sağlamalı, kuruma ve şahıslara daha iyi bir şekilde işlerlik kazandıracak şekilde düzenlenmelidir.

Önerilerin çoğu, sorunlara bilimsel açıdan bakılması gerektiği ve süreçten etkilenen asıl uygulayıcı görüşü alınarak yeni düzenlemelerin yapılması gerektiği yönündedir. Yılmaz (2018: 147) Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmaları eleştirel bir bakış açısıyla incelediği araştırmada Türkiye'de eğitim yönetimi alanının belli bir kurumsallaşma ve bilimleşme düzeyini yakaladığını belirtmiştir. Buna karşın Bozak, Seraslan ve Çakır (2017: 453) araştırmalarında müfettişler ve denetime ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların çoğunlukla etkili olmadığı; çalışmaların teorik olduğu, alan uygulamalarını tam olarak yansıtmadığı; benzer konularda sıkça yapılan çalışmaların müfettişleri sıktığı ve ilgilerini çekmediği; veri toplama araçlarının dikkatli bir şekilde doldurulmadığı; akademisyenlerin olumsuz müfettiş davranışlarına fazlaca odaklandıkları; alan tecrübesi olmayan akademisyenler tarafından yapılan çalışmaların sorunların çözümüne katkı sağlayamadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumu göz önünde tutarak benzer hataların tekrarının önlenmesi ve yapıcı çözümler üretilmesi gerekmektedir. Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değerlendirme süreci çok önemlidir. Çünkü eğitim örgütlerinde verilen eğitim hizmetinin amacına ulaşip ulaşmadığının belirlenmesi eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve daha iyi bir eğitim verilmesi açısından çok önemlidir. Türk eğitim sistemi gibi aşırı merkezîyetçi eğitim sistemlerinde eğitim-öğretimin geliştirilmesi işi merkezden yapılmakta ve eğitim paydaşlarının görüşlerine pek itibar edilmemektedir. Bunun engellenmesi için eğitim paydaşlarının eğitim-öğretim ile ilgili görüşlerini, saptadıkları eksiklikleri, geliştirici uygulamaları ya da önerileri merkez örgüte iletmeleri gerekmektedir (Oğuz, Yılmaz ve Taşdan, 2007: 40).

Katılımcıların hemen hemen hepsi eğitimin denetlenmesi gerektiğini belirtmiş ve yine büyük çoğunluk bir görev unvanı olarak "müfettiş"liği gerekli bulunduğunu belirtmiştir. Çünkü tanımından itibaren bir sürece işaret eden ve neredeyse tüm ögeleri insan olan ve etki alanı oldukça geniş olan eğitim sistemi; kendi haline bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu nedenle de üründeki hataların, sapmaların daha oluşmadan saptanması, gerekli önlemlerin alınması, sistemin geliştirilmesi, çıktının istenilen nicelik ve nitelikte olması, enerjinin en rasyonel şekilde kullanılması için denetim alt sistemine ihtiyaç vardır (Özkan ve Çelikten, 2017: 973). Memduhoğlu (2012: 147), eğitim denetiminin gerekli olduğunu ancak Türkiye'de mevcut yapı ve uygulamalarla eğitim denetiminden süreci geliştirmeye yönelik beklenen katkı sağlanamadığını belirtmiştir. Özkan ve Çelikten (2017: 980), araştırmasında yaklaşık dört yıldır sınıf içi denetimler yapılmamasına rağmen öğretmenlerin müfettişlerle ilgili olumsuz düşüncelerinin değişmediğini, ancak müfettişler hakkındaki olumsuz algıyı destekleyen örnekler olduğu gibi, tam aksine olumlu algıyı artırabilecek örneklerin de mevcut olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları da müfettişler tarafından yapılan denetim ve rehberlik faaliyetlerinin denetlenenler tarafından yeterli düzeyde bulunmadığını göstermektedir (Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017: 1649). Çetin ve Büyükbaş (2017: 531) okul yöneticilerin bir kısmının denetimi kırtasiyecilik olarak gördüğünü, maarif müfettişlerinin okulda kalma sürelerinin bir okulu tanımak için yeterli olmadığını, bazı maarif müfettişlerinin açık aramak için geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca müfettiş sayısının yetersiz olduğunu belirterek merkezden gelen maarif müfettişlerinin her okulu aynı usulde değerlendirdiklerini vurgulamışlardır. Okul yöneticileri denetimin okul temelli bir denetim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı üzere müfettişlerin hala öğretmenler üzerinde stres yarattığı ve denetimin soğuk yüzünün devam ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca müfettiş seçimlerinde liyakatin yeterince dikkate

alınmadığı ve bu nedenle güvenlerinin kalmadığını, denetimin bağımsız kişiler tarafından ve belli standartlara göre yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcı ve araştırmacılar için şu öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar için öneriler:

1. Eğitim politikaları ile ilgili gerçekleştirilen yasal değişimlerde sitemin uygulayıcısı konumunda olan kişilerin bilgilendirilmesi ve düzenlemelerle ilgili görüşlerinin alınabilmesi için tüm paydaşların katılımıyla (bakan, müsteşar, kurum ve okul yöneticileri, öğretmen, müfettiş) bilimsel toplantıların düzenlenmesi yararlı olabilir.
2. Katılımcılar son yasal düzenlemeyle müfettişlerin hem soruşturma ve inceleme hem de rehberlik gibi birbirine tezat iki görevi beraber yürütmesi konusunda olumsuz görüşler belirtmiştir. Bu durumun karşısında müfettişlerin rol karmaşası yaşamaması ve iş yükünün artması sebebiyle rehberlik görevini yeterince yapamaması olasılığına karşı yeni bir düzenlemeyle, ihtiyaç duyulan birimlere görev dağılımı yapılarak çözülebilir.
3. Denetimin üç yıllık periyotlarla yapılması yönündeki karar her ne kadar öğretmenleri stresten kurtarması açısından olumlu karşılanırsa da mevcut şartlarda görevlendirilen okul yöneticilerinin dört yıllık süreçte bir kez denetlenecek olması katılımcılar tarafından kurumlarda sıkıntılara yol açabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Kurum denetimlerinin sadece müfettişler tarafından değil de akreditasyon merkezleri tarafından da belli periyotlarda izlenmesi yararlı olabilir.
4. Eğitim sistemimizin düzenli biçimde işlemesi, paydaşların güven sorunu yaşamaması, belirsizliklerin giderilmesi, sorunlarını kısa sürede ve etkili bir biçimde çözebilmesi, gelişimini sürekli kılabilmesi için, MEB teftiş politikalarına yönelik değerlendirme sürecinin, alanında uzman yöneticiler ve okul paydaşlarının da katılımı ile yeniden gözden geçirilmesi, standart ve kalıcı politikaların oluşturulması gerekli görülmektedir.
5. Kâğıt üzerinde tasarlanan düzenlemelerin uygulayıcıların direnci ile karşılaşmaması, daha etkili ve işlevsel olabilmesi için karar sürecinde paydaşların da görüşleri alınmalı, değişikliklerin gerekliliği ve olumlu etkileri konusunda paydaşlar bilgilendirilmelidir.
6. Şu an eğitim uzmanı olarak hali hazırda bekleyen uzmanlardan, yerel düzeyde oluşturulacak danışma komisyonları ile okullara rehberlik hizmetleri sunulabilir.

Araştırmacılar için öneriler:

1. Katılımcıların MEB teftiş politikalarının değişiminde göz önünde tutulması gereken faktörler sıralamasında müfettiş ve okul müdürlerinin görüşlerini son sıralara bırakmasının nedenleri araştırılabilir.
2. Bu araştırma Malatya ilinde okul yöneticileri ve öğretmenler ile görüşülerek yapılmıştır. Türkiye genellemesi yapabilmek adına başka illerde tekrarlanabilir.

3. Bu araştırmanın katılımcılarını okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Benzer bir çalışma müfettişler, kurum yöneticileri ya da farklı katılımcılarla tekrarlanabilir.
4. Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Eğitim denetimi alanında yapılan bu tarz çalışmaların genellenebilmesi ve ülke politikasına yön verebilmesi adına meta sentez yöntemi kullanılarak da çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar / References

- Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1-13.
- Akkaş, S. ve Şahin, S. (2015). Eğitim denetmenlerinin mesleklerine ilişkin görüşleri ve denetmenliği tercih nedenleri. *e-International Journal of Educational Research*, 6(2), 69-85.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 79-96.
- Aydın-Baş, E. ve Şentürk, İ. (2017). Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 119-143.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Arabacı, İ. B. (2012). İl eğitim denetmenlerinin sorunları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Bakanay, Ç., D. ve Çakır, M. (2016). Fenomenoloji ve fen eğitim araştırmalarına olan yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 161-177.
- Bozak, A., Seraslan, D. ve Çakır, E. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan akademik çalışmalara ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(2), 453-468. doi:10.17051/ilkonline.2017.304710
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (18. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (15)1, 1-30.
- Çetin, M. ve Büyüktaş, Ş. (2017). Okul yöneticilerinin denetime ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *The Journal of Academic Social Science*, (5)45, 530-546.
- Demir, M. ve Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk Eğitim Sistemi’nde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 23-48.
- Demirtaş, H., Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93. DOI: 10.17679/iuefd.17251239
- Ersoy, A., F. (2016). Fenomenoloji, *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (A. Saban, A. Ersoy, Ed.) içinde (s. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişi başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 23-38.
- Kayıkcı, K. ve Şarlık, Ş. (2009). İlköğretimde denetimin etkili işleyişini zorlaştıran ve zayıflatan örgütsel engeller. 1. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 23-23 Haziran 2009, 127-135. Ankara: TEM-SEN.
- Koşar, S. (2013). Eğitim politikaları (S. Özdemir, Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 263-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurum, G. ve Çinkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 35-57.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbababa Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- OECD (2013). *Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/025.pdf> (Erişim tarihi: 15 Şubat 2017).
- Oğuz, E., Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim denetmenlerinin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 39-52.
- Onural, H. (2005). Üst düzey yöneticilerin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 11(41), 69-85.
- Resmî Gazete (2016). 6764 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *9.12.2016 Tarihli ve 29913 Sayılı Resmî Gazete*.
- Sağlam, A., Ç. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-37.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.
- Sezgin, F., Tınmaz, A., ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668. doi:10.14687/jhs.v14i2.4557
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146. Available online: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okul müdürlerinin denetmenlik görevlerindeki yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(7), 82-99.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2016). Okulların genel denetimleri hakkındaki; maarif müfettişlerinin ve okul idarecilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 78-99. doi:10.14582/duzgef.650
- Şekerci, R. ve Gök, R. (2017). Yeni denetim uygulamalarına ilişkin ilçe milli eğitim müdürlüğü ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 78, 127-140.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş* (7. Baskı). Ankara: PegemA.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Toprakçı, E. (1995) Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi* (1), 113-120.
- Usta, M., E. ve Özmen, F. (2017). 1910/1911 Tarihli İlkokul Müfettişlerinin Görevlerine Dair Yönerge'nin günümüz eğitim teftişi uygulamaları ile karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1544-1573. doi:10.23891/efdyyu.2017.55
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. ve Sincar, M. (2012). Eğitim müfettişlerinin görev alanları açısından karşılaştıkları sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-21.
- Yılmaz, T., Altun, B., Uygun, H. ve Hoşgörür, V. (2016). Eğitim denetimine ilişkin Türkiye'de yayımlanmış makalelerin değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 47-63.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154. doi:10.14687/jhs.v15i1.483
- Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2017). Maarif müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 5008-5019. doi:10.14687/jhs.v14i4.4618

Yazarlar

Doç. Dr. Necdet KONAN, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları; öğretmen yetiştirme, eğitimde liderlik, örgütsel davranış, eğitim yönetimi ve eğitim denetimidir.

Büşra BOZANOĞLU Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Veri Analizi İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığında matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında doktorasına devam etmektedir.

Remzi Burçin ÇETİN, Tarsus Hadiye Kuradacı Bilim Sanat Merkezinde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında doktorasına devam etmektedir.

İletişim

İnönü Üniversitesi Merkez Kampüsü, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 44280 Battalgazi/Malatya
e-mail: necdet.konan@inonu.edu.tr

Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Konya Yolu Üzeri Gazi Hastanesi Karşısı 06500 Teknikokullar / ANKARA
e-mail: bu-bozanoglu@hotmail.com

Cumuriyet Mahallesi 0919. Sokak No:38 D1 Tarsus / Mersin
e-mail: burcincetin@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The fact that education has to be taken into account within a systematical structure approach and moreover technological developments have the leading position has made education supervision a necessity rather than a privilege for the system to survive. Thus, supervision should be taken as a guarantee for the survival of the system instead of questioning the current policies. However, the discussions on the whole of our education system have been reduced even on supervision theme which has proven that how the supervision system should be structured and run is not yet agreed by the stakeholders. Turkish Ministry of National Education has updated her supervision system on which many debates have been done by means of an official regulation dated 20.08.2017 and numbered 30160 and so that revised some items of previous regulation. This latest regulation includes a series of changes such as Office of National Education Supervision is located directly under the minister which used to be located to under-secretary previously, local supervision units can be established with the permission of minister and every school should be supervised once in every three years.

The attention paid to education also increases the importance of supervision also. Thus, supervision also should revise and update itself in accordance with the suggestions rising from the policies and stakeholders' views in terms of international reports in order to catch up-to-date reforms. Although these reforms have been realized quickly on which the stakeholders disagree, it is inevitable to revise and improve the system prior to the feedback from the stakeholders and scientific researches. Organizations should obtain organizational balance and develop themselves by means of taking essential precautions in order to reach their goals and prevent losing their impact.

Our main motivation for this study is to reveal the views of school managers and teachers on the supervision policies of Ministry of National Education. The following questions are tried to be answered within the study;

- 1) What are the opinions of school managers and teachers on the changes for supervisors' duties and responsibilities?
- 2) What are the opinions of school managers and teachers for the relocation of Office of Supervision under the minister and the case of establishing local offices with the minister's permission?
- 3) What are the suggestions of school managers and teachers for an ideal supervision system and the benchmarks for effective reforms?

Methodology. The research was done with a qualitative approach by means of phenomenological design. Maximum likelihood method was used as sampling technique. 20 school managers and 16 teachers were selected for study group from different educational backgrounds, school types and subject areas working in Malatya province during 2017-2018 academic year. The data was collected via a semi-structured interviewing form on which validity studies had been done in terms of expert critics. All the participants, 20 school managers and 16 teachers, were interviewed face-to-face, notes were taken and with approval of them their answers were typed after the interviews. Descriptive analyzing was chosen to analyze these interviews. Frequencies were used to determine the most and least given answers for each question to interpret their opinions; however generalizations were not done to prevent misunderstandings. Both of the researchers analyzed these data separately to maintain the validity and reliability and then their results were combined and negotiated.

Results. The participants were firstly asked whether they are aware of the recent changes and ongoing practices or not and many of them (26/36) replied that they are. The school managers and teachers replied positive (13/36), negative (13/36) and partially positive and negative (3/36) whereas some (7/36) has no idea on this recent legal regulation. However, lots of the participants (21/36) have positive opinions on the matter that schools are to be supervised once in every three years. Many school managers (13/20) have positive ideas while half of the teachers (8/16) have positive ideas on these changes. It can be interfered from the findings that continuous changes preventing stability in the system is the common idea of participants and all of them were negatively affected by this. Especially, these frequent changes decrease reliability and motivation while these can also reveal resistance.

The participants opinions about the re-location of Supervision Office under the minister are almost similar. There are positive opinions (13/36), negative opinions (11/36) and those stating no difference (12/36). This proves the fact that these changes have not yet been understood properly have led uncertainty and unreliability. This is also similar on the fact that local offices can be established with the permission of minister; positive opinions (14/36), negative opinions (12/36) and no difference (10/36).

The participants stated that the most important factor to be considered in redefining education supervision policies is the teachers' opinions and the following one is the ongoing practices on selecting, recruiting and delegating education supervisors in top achieving countries prior to international reports. Whereas, school managers' and supervisors' views are claimed to be the least important ones.

Almost all the participants (33/36) stated that education process must be supervised. While many of them (24/36) stated that there should be a profession with the "supervisor" title.

Discussion and Conclusion. The fact that many of the school managers while the half of the teachers are aware of recent changes shows that especially managers are closely following the developments whereas teachers are relatively behind them. The participants' views are similar about the current practices. The increase on duties and responsibilities of the supervisors will interrupt their roles for leadership and supervising, political effects, selection of supervisors are the chief causes behind negative opinions. However, there are also some opinions such as this new regulation will lead the supervisors to make more training, investigation and reduce job stress on teachers.

Both teachers and school managers are of the opinion that (21/36) schools should be supervised once every three years. While many of the school managers (13/20) stated positive opinion, only half of the teachers agree with this. Positive opinions were expressed on regular supervisions model, preventing teachers from getting stressed and the proper frequency of 3 years. However, there are also participants thinking that 3 years is a long period which will lead schools into entropy and cause some problems. The stakeholders can be said to have some pessimistic views with regard to changing supervision policies which create uncertainty among teachers. Especially the supervisors are stated to have role ambiguity as a result of their changing roles and responsibilities. There is also a similar case among teachers and school managers and thus these ongoing reforms stay insufficient.

The repositioning of Office of Supervision directly under the minister is thought to fasten to process and so make the system much effective. It is also important that the number of

participants is almost close who have no idea for the Office of Supervision or furthermore how it will affect the overall supervision system. The participants' opinions on case of establishing local offices with the minister's permission are also similar. It has been aimed to run a supervision system far from local effects and stress by means of building a combined central system of in-service-training, supervising, evaluating, researching. These desired goals will lead both the supervisors and teachers to an optimum level of modern education design and make all institutions being properly supervised. However, our findings show that when these pre-designed practices do not cover the expectations of practitioners, they are resisted.

The participants think that the most important variable with regard to policy making process is the "teachers' opinion". Despite the fact that almost half of the participants consist of school managers; their views, school managers', are not accepted as important as the teachers' in policy making. We can summarize the participants' suggestions with regard to an ideal supervision system as: a more functional supervision with practical guidance, observation and evaluation steps should be built; supervisors should visit teachers much frequently and help them in their professional development and supervisors can reveal the weakness and strengths of teachers in order to create awareness. Some also suggest that local councils should be built and much objective and merit based delegating system should be designed. Moreover, considering scholars opinions and international developments are also suggested. In order to prevent role ambiguity, the supervision units should be divided as supervision. Providing an approach free of prejudice against supervisors is suggested. Supervision process should be redesigned as functional, practical rather than a mere criticizing one.

It is necessary and extremely vital to make our education system developing self-evaluative and effective that our supervision system must be analyzed and designed by means of a broad consensus of stakeholders. Finally, throughout this process, in order to take different views and inform these stakeholders some meetings can be held.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri*

Pre-Service Teachers' Views on Cognitive Flexibility within the Scope of Teaching Practice

Hanife Esen Aygün**

Çiğdem Şahin Taşkın***

To cite this article/ Atf için:

Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1475-1499. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.8m

Öz. Bu çalışmada Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinde kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl algıladıkları ve karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, betimleyici olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Analizler sonucunda, "Uygulama Deneyimi", "Alternatiflere inanma", "Bilişsel esneklik kapasitesini kullanma ve "Öğretmen eğitiminin katkısı" olmak üzere dört ana kategoriye ulaşılmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarına ve kendince çözüm yollarını denediklerine, çözüme giden yolda alternatiflere inandıklarına, ancak yine de alternatif üretmede yeterli olmadıklarını düşündüklerine dikkati çekmektedir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının önemli bir bölümü almış olduğu eğitimi kendi bilişsel esneklik kapasitesinin gelişmesi bakımından önemli bulmaktadır. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulguların, öğretmenlik eğitiminde bilişsel esnekliğin önemini ortaya koyması bakımından farkındalık oluşturmakla birlikte, bundan sonra bu alanda gerçekleştirilecek olan araştırmalara ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.12.2018

Düzeltilme Tarihi: 24.07.2019

Kabul Tarihi: 20.10.2019

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, öğretmen eğitimi

Abstract. This research aimed to examine the way pre-service teachers in Primary Education Department use their cognitive flexibility capacities within the scope of Teaching Practice and the way they use their cognitive flexibility capacities to solve the problems they encounter during their practice. The research was designed in descriptive phenomenology pattern. Data were analysed through using inductive content analysis technique. In this direction, four main categories were obtained. They are named as: "Teaching practice experience", "Believing in alternatives", "Using cognitive flexibility capacity" and "Contribution of teacher education". Findings indicate that pre-service teachers encountered various difficulties during their Teaching Practice course and tried to overcome these difficulties. However, they did not find themselves as effective. Besides, a significant number of pre-service teachers find cognitive flexibility capacity important. Consequently, findings of this study will increase educators' as well as pre-service teachers' awareness of cognitive flexibility in teacher education, and thus contribute to the research in teacher education.

Keywords: Cognitive flexibility, pre-service teachers, teaching practice, teacher training

* Çalışmanın bir bölümü ULEAD 2018 Kongresinde "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri" başlığı ile sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar/ Correspondence: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, e-mail: hanifeesen@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9363-7083](https://orcid.org/0000-0001-9363-7083)

*** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, e-mail: csahin@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-7845-3558](https://orcid.org/0000-0002-7845-3558)

Giriş

Öğrenme ve problem çözme sürecinde çeşitli görüşleri düşünme eğilimi olarak tanımlanan bilişsel esneklik, bilgi edinme sürecinde uyum sağlama becerisini içermektedir (Kehagia, Murray ve Robbins, 2010; Kloo, Parner, Aichorn ve Schimdhuber, 2010; Schommer-Aikins ve Easter, 2016). Batting (1979) bilişsel esnekliği yeni bir durum karşısında en iyi çözümü bulma, Martin ve Anderson (1998) ise en iyi çözüm yoluna odaklanmaktan ziyade tüm seçenekleri görebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda bilişsel olarak esnek bireylerin, farklı çözüm yollarının farkında olma ve en iyi çözüm yolunu seçebilme, iç denetimi sağlama, çözümleyici ve yeniliklere açık olma gibi özelliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır (Jonassen ve Grabowski, 1993; Karadeniz, 2008; Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995; Sapmaz ve Doğan, 2013). Bunlara ek olarak, bilişsel esnekliğe sahip bireylerin iletişim (Martin ve Anderson, 1998) ve sosyal (Santrock, 2012) becerilerinin gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel esnekliğe sahip öğretmenlerin paydaşlar arasında iletişimin sağlanması, problemlerin çözümünde yapıcı rol izlenmesi, sınıf içinde öğrencilerin birbiri ile uyumlu biçimde çalışmasına olanak sağlanması gibi hususlarda öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini arttırdıkları bilinmektedir (Costa, 1984; Fitzgerald, 1993). Bu doğrultuda, bilişsel açıdan esnek düşünebilen öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel esneklik kapasitelerinin artacağı ve buna bağlı olarak öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin niteliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, öğretmenlik mesleğinde farklı özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede (Yaşar-Ekici ve Balcı, 2019), yeni durumlara uyum sağlayarak bu durumlara ilişkin alternatif bakış açıları üretmede (Çuhadaroğlu, 2013) ve öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamada (Çelikkaleli, 2014) bilişsel esneklik kapasitesine sahip olmanın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitelerinin artmasının mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı bilinmektedir (Çuhadaroğlu, 2013; MEB, 2017). Örneğin, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) *mesleki beceri* olarak tanımladığı “öğrenen profillerine uygun esnek öğretim programları hazırlama”, “öğrencilerini üst düzey düşünmeye teşvik etme” ve “analitik düşünme becerisini kazandırma” gibi becerilerin bilişsel esneklik kapasitesinin gelişiminde önemli rolü olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bilişsel esneklik becerilerinin gelişiminin öğrencilerin bilişsel yapıları üzerinde rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik eğitiminde bilişsel esneklik becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Alanyazın bireylerin bilişsel esneklik kapasitesinin şekillenmesinde rol oynayan yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik faktörler gibi bazı faktörlere dikkati çekmektedir (Bilgiç ve Bilgin, 2016; Çuhadaroğlu, 2013; Diril, 2012; Esen-Aygün, 2018; Gopnik vd. 2017; Martin ve Rubin, 1995; Öz, 2012). Örneğin, yaş ilerledikçe bilişsel esneklik kapasitesinin bundan olumsuz etkilendiği görülmektedir (Gopnik vd., 2017). Buna ek olarak, otomatikleşme ve benzeri durumlar bilişsel olarak esnek düşünmeyi zamanla azaltmaktadır (Çuhadaroğlu, 2013). Ayrıca, cinsiyet, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin bilişsel esneklik kapasitesine etki ettiği bilinmektedir (Diril, 2012; Esen-Aygün, 2018; Martin ve Rubin, 1995; Öz, 2012). Bu bilgiler ışığında, çeşitli öğrenen profillerine sahip öğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında öğrencilerinin bilişsel süreçlerini de etkileyecekleri dikkate alındığında, öğretmenlik eğitimi sürecinde bilişsel esneklik kapasitelerinin zenginleştirilmesi gerekli hale gelmektedir. Özellikle, bilişsel esneklik ve yaş değişkeni arasındaki ilişki dikkate alındığında çocuğun temel eğitiminde rol üstlenecek olan okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının bilişsel esneklik becerisine sahip

olması gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü bilişsel gelişim kuramları dikkate alındığında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde aktif rol oynadıkları anlaşılmaktadır (Çapri, 2018). Alanyazın incelendiğinde ülkemizde çeşitli eğitim kademelerinde bilişsel esneklik ile problem çözme (Esen-Aygün, 2018), akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik (Çelikkaleli, 2014), özyeterlik (Laçın ve Yalçın, 2018) arasındaki ilişkinin incelendiği ve öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin araştırıldığı (Üzümcü ve Müezzın, 2018) anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen eğitiminde bilişsel esnekliği konu alan sınırlı sayıda çalışma olduğu anlaşılmaktadır (Demir ve Doğanay, 2009; Kılıç ve Demir, 2012). Öğretmenlerin sahip olması gerektiği mesleki beceriler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının nitelikli biçimde bu becerileri edinmesi adına bilişsel esnekliğin öğretmen eğitiminde önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi kapsamında edindiği mesleki bilgi ve becerisini uygulama süreci olan öğretmenlik uygulaması sırasında bilişsel esnekliği ne şekilde kullandığına yönelik bilgi edinmenin nitelikli öğretmen yetiştirme amacı bakımından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel esnekliğin önemi ve kullanımına yönelik bu bilgilerden hareketle bu çalışmada, Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl algıladıklarını ve Öğretmenlik Uygulaması sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarını belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl değerlendirdikleri ve uygulamalar sırasında karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarına ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi, öğretmen yetiştirmede bilişsel esnekliğin önemini ortaya koyması bakımından farkındalık oluşturmakla birlikte, bu konudaki daha sonra yapılacak olan araştırmalara ve nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl algıladıklarını ve Öğretmenlik Uygulaması sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümde bilişsel esneklik kapasitelerini nasıl kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Öğretmen adaylarının kendi bilişsel esneklik kapasitelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adayları bilişsel esneklik kapasitelerini Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında nasıl kullanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, betimleyici olgu bilim deseni kullanılmıştır. Betimleyici olgu bilim deseni deneyime ilişkin algı, düşünce, hatıra ve duygular aracılığı ile araştırılan olguya karşı bilinçli bir yönelim söz konusudur (Reiners, 2012). Araştırmacı, bu desende katılımcıların algı ve deneyimlerini olduğu gibi ortaya koyar (Ersoy, 2016). Ancak, olguya tarafsız bir biçimde yaklaşır ve yorumlayıcı olgu bilimin aksine eleştirel bakış açısından kaçınır (Lopez ve Willis, 2004). Alanyazından elde edilen bu bilgiler ve araştırmanın amacı göz önünde

bulundurulduğunda, bu araştırmada araştırmacının olguya karşı tarafsız ve betimleyici yaklaşımının öğretmen eğitiminde bilişsel esnekliğin mevcut durumuna ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yaşamış oldukları deneyimlerden yola çıkarak bilişsel esnekliğin kullanımına ilişkin betimlemeler ortaya konmuştur. Çalışmada bilişsel esneklik olgusuna odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, bilişsel esneklik kapasitesinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ne şekilde kullanıldığını incelemek amaçlanmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili deneyiminin olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya öğretmenlik eğitimi kapsamında Öğretmenlik Uygulaması dersini en az bir dönem boyunca almış olan 19 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 17'sini kadın 2'sini erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 8'i Okul Öncesi Eğitimi, 9'u ise Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmektedir.

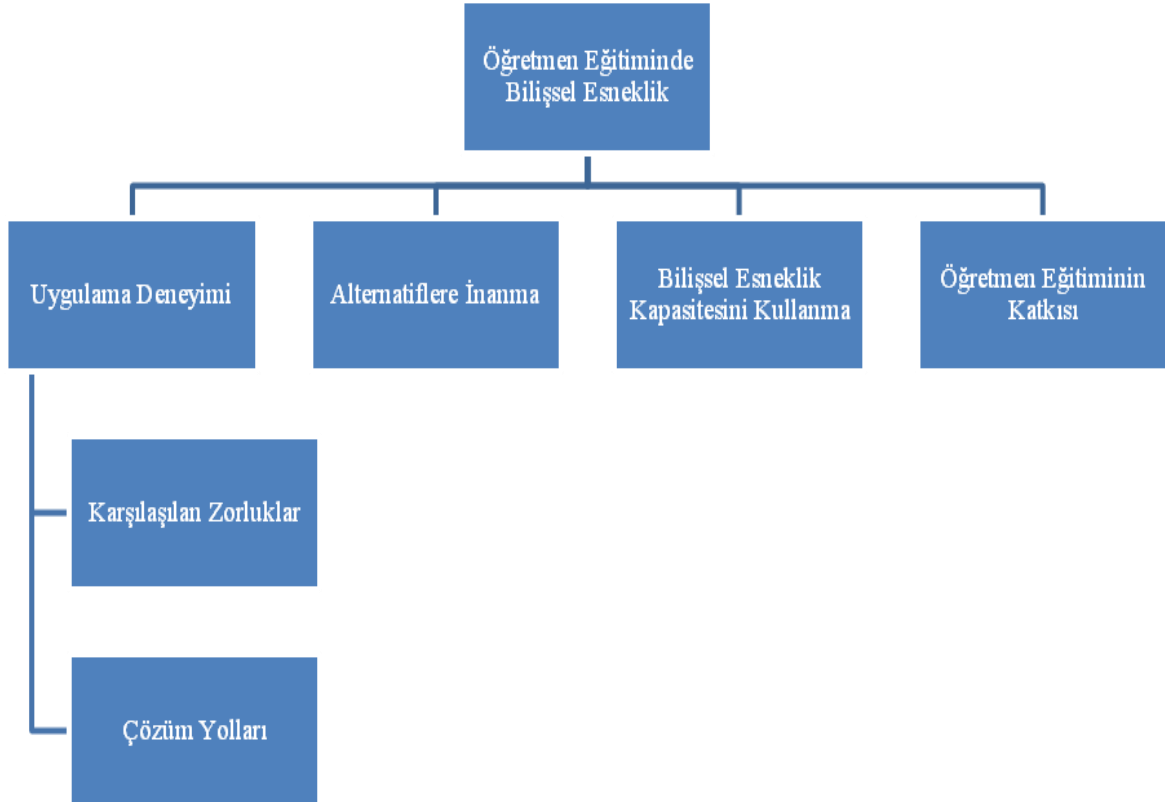
Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya görüşme sırasında açık uçlu ek soru sorabilme imkanı vermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Ayrıca, bireylerin deneyimlerini keşfetmede esnek ve güçlü bir araç olarak tanımlanmaktadır (Rabionet, 2011). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel esneklik hakkındaki deneyimlerine odaklanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitesini esas alan sekiz soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular, dil, anlam, açıklık ve konuya uygunluk bakımından değerlendirilmesi amacıyla 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda soru sayısı değişmemiş; ancak soruların daha anlaşılır olmasına yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Böylece, görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırma verileri 2017–2018 akademik yılı, bahar yarıyılında Marmara Bölgesi'nde bir üniversitede öğrenim görmekte olan Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarından toplanmıştır. Öncelikle, ilgili fakülteden gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarına araştırma hakkında kısa bir bilgi sunulmuş ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak istediğini belirten öğretmen adayları ile araştırmacılar arasında uygun yer ve zaman belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri tümevarımsal içerik analizi yaklaşımıyla çözümlenmiştir (Patton, 2002). Tümevarımsal içerik analizi yaklaşımında temalar ve kategoriler kaynağını veri setinden alır (Zhang ve Wildemuth, 2009). Bir diğer ifade ile kodlar katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkar ve anlam kümeleri oluşturur. Bu yaklaşım, bireylerin sergilemiş oldukları davranışları ve onların doğasını anlamaya katkı sağlayan bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd. 2012). Birbirine benzeyen veriler kavramlar bir araya getirilerek ele alınır ve verilere ilişkin belgeler sistematik bir biçimde incelenerek analiz edilir (Saban, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, bu çalışmada öncelikle her bir veri seti detaylı bir şekilde okunarak araştırmanın amacına hizmet eden sözcük/sözcük grupları belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, oluşan kodlardan bazıları “çözüm üreten, pratik, istekli, alternatifleri seven, pes etmeyen” gibi kodlardır. Kodlamanın tamamlanmasının ardından, elde edilen kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek “Uygulama Deneyimi”, “Alternatiflere İnanma”, “Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma” ve “Öğretmen Eğitiminin Katkısı” olmak üzere olmak üzere dört farklı tema oluşturulmuştur. Böylece, kategori ve alt kategoriler meydana gelmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008). Tümevarımsal içerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategori ve alt kategoriler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Verilerin analizi.

Geçerlik ve Güvenirliliğin Sağlanması

Nitel araştırmalarda geçerlik kullanılan veri toplama aracının, gerçekleştirilen işlemlerin ve verilerin uygunluğunu ifade ederken; güvenilirlik çalışmanın tutarlılığı hakkında bilgi verir (Creswell, 2013). Araştırmada, geçerliğin sağlanmasında inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenilirliğin sağlanmasında tutarlılık stratejilerine başvurulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985). Katılımcıların deneyimlerine odaklanan çalışmalarda inandırıcılığı arttırmak amacıyla katılımcıların onayına başvurulabilir (Creswell ve Miller, 2000; Ersoy, 2016). Bu doğrultuda, araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla ses kaydı alınarak toplanan veriler öncelikle deşifre edilmiştir. Daha sonra, deşifre edilen veriler katılımcılara okutulmuş ve onayları alınmıştır. Katılımcıların kendi görüşlerini yazılı olarak okumaları sayesinde bulgular inanılır hale getirilmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanmasında katılımcıların seçiminde benimsenen örnekleme yöntemi, verilerin nasıl toplandığı ve veri analizi süreci ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir (Belet-Boyacı, Güner ve Babadağ, 2017). Böylece, çalışmayı okuyan farklı bireylerin verilerin nasıl elde edildiğine dair aydınlatılması sağlanmıştır. Son olarak, araştırma verilerinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla başvuru tutarlılık stratejisi kapsamında veri toplama aracının hazırlanması, verilerin kodlanması ve analiz edilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu, anlam, açıklık ve içeriğe uygunluk bakımından değerlendirilmek üzere iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri yardımıyla görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu yardımı ile toplanan verilerin yazıya aktarılmasının ardından araştırmacılar tarafından veri seti ayrı ayrı kodlanmış ve kodlanan veriler birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ulaşılan kodlar hakkında fikir birliğinin elde edilmesinin ardından her iki araştırmacı da verileri kategorize etmiştir. Daha sonra, araştırmacılar yeniden bir araya gelerek oluşturmuş oldukları kategoriler hakkında tartışmış ve verilerin analizinde sunulan kategorik yapı hakkında karara varmışlardır.

Bulgular

Yukarıda, verilerin analizi bölümünde açıklandığı gibi, araştırmadan elde edilen verilerin tümevarımsal içerik analizi sonucunda dört ana kategoride toplandığı görülmüştür. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Uygulama Deneyimi

Bu kategori, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde yaşamış oldukları zor durumlar ve bu durumun üstesinden gelmek için ürettikleri çözüm yolları olmak üzere iki alt temayı içermektedir. Dolayısıyla, bu kategoride bulgular Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Yolları olmak üzere iki alt kategori altında açıklanmıştır.

Karşılaşılan Zorluklar

Bu kategoride, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün sınıf yönetimini etkili olarak sağlamada zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır.

- Çocuklara sesimi duyurmakta çok zorlanıyorum, dikkatlerini toplamam çok güç, hepsi farklı şeylerle ilgileniyor, kimse beni duymuyor, hatta beni öğretmen olarak gördüklerini bile sanmıyorum (SE Öğretmen Adayı 14)
- Öğrencilere yarışma oyun tarzında bir etkinlik yapıyordum, herkes kalkmak istiyordu, sınıfta bir kargaşa vardı, kimi kaldırıp kaldırmadığımı o an belirleyememiştim, arka sıralarda oturan bir öğrenci ders boyunca etkinliğe katılmak için parmak kaldırıyordu, dersin sonlarına doğru öğrenci parmak kaldırdığı halde hala kalkmadığı için öğrenci ağlamaya başladı, bende o an panik oldu, kötü oldu, kendimi kötü hissettim ne yapacağıma dair (SE Öğretmen Adayı 11)
- Mesela öğrenciye derse anlatırken, konuyu anlatırken, birkaç öğrenciden, hakimiyetimi kaybettiğimi fark ettim (OÖE Öğretmen Adayı 18)
- Oyunun kuralları vardı tabii ki, oyunun kurallarını birden fazla kez tekrar ettim çocuklara, kurallara uymayanlara en son oynayacaklarını söyledim, uygulama öğretmeni de aynı şekilde kalkıp uyardı, ama çocuklar devam ettiler, bunu anlamaları üç-dört uyarıdan sonra oldu, yani bunu yaptım, sonra arkadaşları bana dediler ki “çocuklar sıkılıyor, oyuncaklarla oynamak istiyorlar” (OÖE Öğretmen Adayı 1)

Yukarıdaki öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, hem Okul Öncesi hem de Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören adayların sınıf yönetimini sağlamada sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin Öğretmen Adayı 14, sesini duyurmakta zorluk yaşadığını, öğrencilerin dikkatini toplayamadığını ve öğrencilerin öğretmen adaylarını öğretmen olarak görmediğini düşündüğünü ifade etmiştir. Bu açıklamalara ek olarak Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayı 18 ders sırasında öğrenciler üzerindeki hâkimiyeti kaybettiğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı 14 ve 18’in ifadeleri dikkate alındığında öğrencilerin dikkatini derse çekmek, öğretmen rolünü üstlenmek ve öğrencileri etkili olarak kontrol altında tutmak hususlarında zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, Öğretmen Adayı 11 ise bir öğrenciye parmak kaldırdığı halde söz hakkı vermediğini ve öğrencinin kendisini ağlayarak ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı 11 Sınıf Öğretmeni adayıdır. Adayın öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirdiği okullardaki sınıf mevcudu yaklaşık 30–35 öğrenci arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının ifadeleri aynı anda çok sayıda öğrencinin kontrolünü sağlamada güçlük yaşadıkları düşünülmektedir. Okul Öncesi Eğitimi alan Öğretmen Adayı 1’in ise oyun sırasında sınıf yönetimini sağlamada güçlük çektiği anlaşılmaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili sorunlardan sonra en çok sözlü ve fiziksel şiddet ile ilgili sorunları sıkça dile getirdiğine dikkati çekmektedir:

- Özellikle çocuklar birbirilerinin zeka düzeyi ile dalga geçiyorlar ve ailesinin durumu kötü olan çocuklarda pasiflik oluyor, zeka düzeyinde sorun olan bir çocuğu öğretmen sınıfa kötü bir şekilde lanse ediyorsa, çocuklar da bu durumu direkt algılayıp geri zekalı sıfatını yapıyorlar, birbirilerine bu şekilde itham ediyorlar (SE Öğretmen Adayı 13)
- Psikolojik tedavi gören bir çocuk vardı, sınıftan çocuk arkadaşına kızıyor, kızınca elinde olan suluğunu tahtaya doğru yani benim önüme doğru fırlatıyor, orada bir öğrenci son anda eğilmesi ile kurtuluyor, tabii çocukların defterleri kitapları ıslanıyor (SE Öğretmen Adayı 15)
- Bir kere sınıfta matematik dersi anlatırken öğrencilerin kendi aralarında şaka diye kendilerinin tabir ettiği bir itişme kakışma durumu oldu, sınıfta da bu durum devam etti, bir öğrenci arkadaşını iterken çenesi sanırım sıranın köşesine çarptı ve dişi kırıldı (SE Öğretmen Adayı 19)

Öğretmen Adayı 13, bilişsel gelişimi sınıf arkadaşlarına göre daha geride olan çocukların diğer arkadaşları tarafından çeşitli sıfatlarla etiketlendiğini dile getirmiştir. Öğretmen adayının tanık olduğu bu durum sözlü şiddete örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte, Öğretmen Adayı 15 psikolojik problemleri olan iki öğrencinin sınıfta fiziksel şiddete başvurduğunu ve birbirilerine saldırgan tavırlar sergilediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Öğretmen Adayı 19, bir

öğrencinin yaralanmasına yol açan bir durumla karşılaştığını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının ifadeleri öğretmenlik uygulaması sırasında hem sözlü hem de fiziksel şiddete tanık olduklarını göstermektedir. Bulgular yakından incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yalnız Sınıf Öğretmeni adaylarının bu durumla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının şiddete ilişkin herhangi bir bildirim olmadığı görülmüştür.

Bu kategoride, adayların karşı karşıya kaldıklarını ifade ettikleri bir diğer sorun işledikleri derslerle birlikte uygulamaya gittikleri diğer öğretmen adaylarının müdahalesidir. Öğretmen adayları, diğer öğretmen adaylarının sınıf içindeki uygulamalarının kendi uygulamalarından farklı olduğunu bu durumun sıkıntıya yol açtığını vurgulamıştır. Adayların bu konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- İlk dönem staja beş kişi gittiğimiz için arkadaşlarımızın başka şeylerle ilgilenmesi karşılaştığımız zorluklardandı, etkinlikleri uygulamak mesela ben hikâye anlatmak istediğimde çocukları bu şekilde oturmam istiyorum fakat arkadaşlarımızdan başka fikirlerin çıkması karışıklıklara neden olmaktadır (OÖE Öğretmen Adayı 4)
- İlk uygulamada çok heyecanlıydım, aslında kötü niyetli olmayan arkadaşlarıma bana müdahale etmesi daha da panik yapmama neden oldu (OÖE Öğretmen Adayı 6)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri yakından incelendiğinde, bu tür bir sorunu sadece Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının yaşadığı görülmektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 4 etkinlik sırasında öğrencileri belirli bir düzende oturtmak istediğini ancak gözlemci konumunda olan diğer öğretmen adaylarının farklı fikirde olması nedeniyle karışıklık yaşandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen Adayı 6 da ilk uygulamalar sırasında çok heyecanlı olduğunu ve diğer öğretmen adaylarının yardım etmeye çalışmasının kendisinde panik durumuna yol açtığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının karşı karşıya kaldıkları bir diğer durum dersi öğrenci seviyesine uygun yürütme ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- İlkokulu'nda 1/.. şubesine girmiştik, okuma-yazma bilmeyen öğrenciler var hala ikinci dönemin bitmesine rağmen bir de hocanın ilgilenmemesi beni çok şaşırtmıştı, çünkü metni okutuyorduk biz, yanımda oturan öğrenci, sıra bize geldiğinde atlayacak demişti, bu gerçekten çok üzücü bir durum ve Türkçe dersini anlatırken de çocukları sadece okutmaya geçti dersim, etkinlikleri yaptırılmamıştı (SE Öğretmen Adayı 10)
- Bazen etkinlikleri yaparken çoğu etkinlikler tekrarlanabiliyor, örneğin Türkçe etkinliğini yaparken oyun etkinliğine geçmek bir anda zor olabiliyor ve Türkçe etkinliğinin devamında bir şeyler yapma gereksinimi duyuyorum, yaş grubu çok önemli oluyor geçen sene 5-6 yaş grubundaydım şu an 4 yaş grubuna girdim ve daha hızlı ilerleyebiliyordum (OÖE Öğretmen Adayı 16).
- Üçüncü sınıfa giriyorduk ve Türkçe dersi anlatıyordum, bütün öğrencilerin okuma yazma bildiğini düşünüyordum, çünkü İlkokulu seviyesi yüksek bir okul, ama bir öğrenciye söz verdiğimde okuma-yazma bilmediğini fark ettim ve öğretmen de söylememişti bana (SE Öğretmen Adayı 17)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri dikkate alındığında öğretmeni adaylarının çoğunun öğrenci seviyesine uygun ders işlemede zaman zaman sorunlarla karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğretmen Adayı 10 ve Öğretmen Adayı 17 sınıfında okuma-yazma bilmeyen öğrenci olduğunu bu durumun güçlük yarattığını dile getirmiştir. Öğretmen Adayı 10 bu sorunu birinci sınıf düzeyinde yaşamıştır. Okuma-yazma çalışmalarının ilk yılın her iki dönemine de yayılmış olmasının ilkökul eğitiminin özellikleri bakımından kabul edilebilir bir durum olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, birinci sınıfın ikinci döneminde öğrencilerin okumakta güçlük çekmesinin gelişimdeki bireysel farklılıklardan kaynaklandığı

düşünülmektedir. Ancak, Öğretmen Adayı 17 üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği uygulamasında hala okuma-yazma bilmeyen öğrencinin var olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, her iki öğretmen adayı da uygulama öğretmenlerinin kendilerine bu konuda bilgi vermediğini bu nedenle de zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen Adayı 16 ise daha önceki dönemde büyük yaş grubu ile çalıştığını şimdi daha küçük yaş grubunda etkinlikleri birbirine bağlama ve küçük yaş grubunun seviyesine göre anlatmada zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

Çözüm Yolları

Bu kategoride öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaşmış oldukları sorunlara ilişkin ürettikleri çözüm yolları ele alınmıştır. Buna bağlı olarak “Karşılaşılan zorluklar” alt kategorisinde yer alan sorunlara üretilen çözümler sırası ile verilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları zorluklar karşısında ürettikleri çözümlere ilişkin açıklamaları aşağıdaki gibidir:

- ...bu konuda staj yapan diğer arkadaşlarımdan yardım istedim (SE Öğretmen Adayı 14)
- ...öğrencinin yanına giderek ona açıklama yaptım ben zaten seni görmüştüm kaldıracaktım ağlayan için şu an hiçbir sebep yok gibi açıklamalarda bulundum, tek kalmayan sen değilsin, arkadaşlarından da kalmayanlar var dedim, neyse ki ikna oldu, sonra oyuna devam ettik ve ben ağlayan öğrenciyi kaldırdım (SE Öğretmen Adayı 11)
- ...orada mesela gözlem hocamız araya girdi orda bana bir destek oldu, o şekilde üstesinden geldim, onun dışında zor bir durumla karşılaşmadım (OÖE Öğretmen Adayı 18)
- ...ben de öyle olunca onların istedikleri olsun diye oyunu durdurdum, sordum çocuklara “istemiyorsanız oynamayalım, bırakabiliriz” dedim ama itiraz ettiler, oynamak istediklerini söylediler, sevineyim mi üzüleymim mi bilemedim, oyuna devam ettik (OÖE Öğretmen Adayı 1)

Öğretmen adaylarının, Öğretmenlik uygulaması kapsamında yaşamış oldukları en önemli sorunun sınıf yönetimi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının, bireysel çaba, arkadaş desteği ve uygulama öğretmenin yardımı ile sorunları çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin; Öğretmen Adayı 14 yaşadığı sorunun çözümü için Öğretmenlik Uygulaması dersine birlikte gittiği gözlemci rolündeki diğer arkadaşlarından yardım isterken, Öğretmen Adayı 18 ise uygulama öğretmenin yardımı ile durumu toparladığını belirtmiştir. Karşılaştığı sorunu bireysel çaba ile çözmeye çalışan Öğretmen Adayı 11, ağlayan öğrenciyi, senden başka söz hakkı almayan öğrenciler de var diyerek ikna etme yoluna gitmiş, Öğretmen Adayı 1 ise diğer öğretmen adaylarından farklı olarak, kural koyduğunu, kurallara uymayan öğrencilerin ise oyuna en son katılacaklarını söyleyerek kurallara uymalarını sağladığını belirtmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin sorunların sözlü ve fiziksel şiddet ile ilgili sorunları takip etmektedir. Öğretmen adaylarının sözlü ve fiziksel şiddet sorunlarının çözümünde izledikleri yolları açıklayan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ...sorunun çözümü için öncelikle itham edilen çocuğun eksiklerinin neler olduğunu tespit ettim, etkinlik hazırlarken bu çocuğa göre hazırladım, derse başlamadan teneffüs aralarında çocukla etkinliğin uygulamasını yaptım, derse başladığımızda tahtaya çıkardım ve etkinlikte başarılı olduğunu gören arkadaşları bu çocuğu alkışladı tebrik etti, böylece çocuğun bir şeyler yapabildiğini gördüler (SE Öğretmen Adayı 13)
- ...o anda müdahaleyi ben yapmadım sınıf öğretmeni çocukla ilgilenirken sınıfta kalan diğer çocuklara staj arkadaşımızla birlikte müdahale etmeye çalıştık, o sıra ağlayanlar oldu, çocukların defterleri ıslanmıştı

çünkü bir de başka bir çocuk daha vardı psikolojik tedavi gören, onun da sinir rahatsızlığı vardı, o mesela döveceğim gibi yumruklarını vurmaya başladı, ona müdahale etmeye sakinleştirmeye çalıştık, bir şekilde defterler kuruyabilir dedik ve sakinleştirdik, sonrasında derse devam ettik, dikkatini başka yöne çekerek üstesinden gelmeye çalıştım (SE Öğretmen Adayı 15)

- ...sınıf öğretmeni de o sırada sınıftaydı, okuldaki ecza dolabından malzemeler yardımı ile kanamayı durdurduk, o sırada derse 5 dakika ara verdik, müdüre durumu bildirdik, müdür çocukların ailesi ile konuştu, dışı kırılan çocuğun ailesi okula geldi ve çocuğu hastaneye götürdüler, bu şekilde bir çözüm getirdik (SE Öğretmen Adayı 19)

Sınıf Öğretmeni adaylarının yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde fiziksel şiddetin önüne geçemedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının şiddetle ilgili karşı karşıya kaldıkları her iki olayda da uygulama sınıf öğretmenin devreye girdiği görülmektedir. Bununla birlikte Öğretmen Adayı 13'ün ifadeleri incelendiğinde sözlü şiddete maruz bırakılan bir öğrencinin bir etkinliği başarı ile gerçekleştirmesi sonucunda arkadaşları tarafından alkışlanan öğrenci durumuna getirilmesi bilişsel esneklik açısından oldukça başarılı bir örnektir. Şiddet sorununu takiben adayların yaşamış olduklarını ifade ettikleri bir diğer sorun da diğer öğretmen adaylarının müdahalesidir. Öğretmen adaylarının bu konuda buldukları çözüme ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ...bana müdahale etmemeleri hususunda arkadaşlarımı uyardım (OÖ Öğretmen Adayı 4)
- ...staj hocamızda olayların farkındaydı bırakın arkadaşınız gayet güzel anlatıyor, sadece takıldığı noktalar var, bırakın kendisi düzelsin, müdahale etmeyin dedi onlara, bırakın hatalarımı kendim düzeltiyim diye söyledim onlara, bundan sonraki uygulamalarımda bana karışmadılar (OÖE Öğretmen Adayı 6)

Öğretmen Adayı 4 ve Öğretmen Adayı 6'nın yukarıdaki açıklamalarından hareketle, uygulama sonrasında arkadaşlarını uyardığını ve daha sonraki uygulamalarında kendisine karışmadıklarını ifade etmiştir. Son olarak, öğretmen adaylarının öğrenci seviyesine uygun der işlemede sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu sorunların çözümüne ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- ...o an bir şey yapamadım (SE Öğretmen Adayı 10)
- ...şu an daha yavaş ilerliyor ve daha çok etkinlikleri oyun kapsamında vermeye çalışıyorum (OÖE Öğretmen Adayı 16)
- ...durumu hemen toparlamaya çalıştım, sana değil yanındaki arkadaşına söz vermişim aslında deyip çevirdim ama öğretmeniyle konuştuk, ondan sonra ben de ona daha çok sözel olarak ifade edebileceği şekilde söz hakkı vermeye çalıştım, çünkü mahcup oluyordu (SE Öğretmen Adayı 17)

Öğretmen adaylarının ifadelerinden, öğrenci seviyesine uygun ders işleme ile ilgili sorunlarda etkili çözümler üretemedikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, okuma-yazma bilmeyen öğrenci ile karşılaşan Öğretmen Adayı 10'un sınıfta okuma-yazma bilmeyen öğrenciler olduğunu fark etmesi üzerine yaşamış oldukları duruma çözüm bulamadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen Adayı 17 ise durumu toparlamaya çalıştığını ifade ederken, bu öğrenciye daha sonraki katılımlarında kendini sözlü olarak ifade etmesi için teşvik ettiğini belirtmiştir. Öğretmen Adayı 16 ise yaşadığı sorunun çözümü için oyun ağırlıklı etkinliklere daha çok yöneldiğini belirtmiştir.

Alternatiflere İnanma

Öğretmen adaylarının, sorunların çözümünde başvurulacak alternatif yollar hakkındaki görüşlerinin açıklandığı bu kategoride adayların önemli bir bölümü sorunların çözümünde birden çok çözüm yolunun bulunduğuna inandıkları görülmektedir:

- Her çocuğun bireysel farklılıkları var bunun için de her çocuğa farklı bir yöntem uyguladığımızda doğal olarak zaten birçok yöntem ortaya çıkmış oluyor, sınıf ortamında da aynı şekilde farklılıklar uyguluyorum böylece daha aktif bir ortamda sorun çözümü gerçekleşiyor (SE Öğretmen Adayı 13)

Öğretmen adaylarının bir bölümü de sorunların çözümünün olaya ve öğrenciye göre değişeceğini ifade etmiştir:

- Tabi ki de alternatif çözüm yolları vardır karşılaştığım olaya bağlı olarak, kendim halledebiliyorsam farklı çözüm yolları bulmama gerek kalmaz, halledemezsem psikologlar ve rehberlik servisi ile okul müdürü ile görüşürüm, sosyal hizmetler ile görüşürüm, farklı kaynaklardan destek almaya çalışırım (SE Öğretmen Adayı 15)

Sorunların çözümünde alternatiflere inanma hususunda az sayıda öğretmen adayı deneme yanılma yoluyla en iyi alternatifin bulunabileceğini dile getirmiştir:

- Rutin hayatımdan yola çıktığımda problemlere hızlı çözümler üretebiliyorum, bir problemle karşılaştığımda arkamı dönüp problemin üstünü örtmek yerine vaktimi etkili çözümler üretmek için harcıyorum...bence bir sorunun birden fazla çözüm yolu vardır, deneme yanılma yönteminden yola çıkarım (SE Öğretmen Adayı 3)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde adayların çoğunluğunun karşılaştıkları zor durumların çözümünde farklı alternatiflerin olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 13, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygulanabilecek birden fazla çözüm yolunun olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, Öğretmen Adayı 15 de yaşanan olaya bağlı olarak yeni yolları deneyebileceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak Öğretmen Adayı 3 ise deneme yanılma yoluyla çözüme ulaşacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu ifadelerinden alternatif çözüm yollarının varlığına inandıkları ancak bununla birlikte alternatif üretmede yeterince donanıma sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin görüşleri incelendiğinde adayların bir bölümü kendini hızlı, pratik, kendine güvenen ve pes etmeyen bireyler olarak tanımlarken diğer adayların da kendini güçsüz ve çabuk yıkılan bireyler olarak tanımladığı görülmektedir:

- Kendime güveniyorum ve biraz sabırlıyım, bu sabrım sayesinde de bir şeylerin başarılabilmesine olan inancım daha da yükseliyor, yani sabır sayesinde kendimi güçlü hissediyorum ve kendime güveniyorum, sabırsız olursam bir şeylerin olamayacağını düşünüyorum (OÖE Öğretmen Adayı 16)
- Hızlıyım, sorunları çözerken pratiğim (SE Öğretmen Adayı 5)
- Yapım gereği de sorunlardan kaçan bir insan değilim, pes etmem, çabalarım ve çözüm yolu üretmeye çalışırım (OÖE Öğretmen Adayı 7)

Öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinden bilişsel esneklik kapasitesini kullanmada kendine güvendikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, Öğretmen Adayı 16 kendini sabırlı bir birey olarak

tanımlarken, bu özelliğinin kendine olan güvenini arttırdığını böylece sorunları çözümünde daha güçlü olabildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen Adayı 5 de kendi kapasitesini kullanmada hızlı ve pratik bir birey olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları da bilişsel esneklik kapasitesini kullanmada kendini yeterli bulmadığını dile getirmiştir. Kendini yeterli bulmadığını ifade eden öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibidir:

- Pek başarılı olduğum söylenemez, çabuk yıkılan biriyim, yani böyle pek sağlam durabilen biri değilim (OÖE Öğretmen Adayı 1)
- Çok güçlü değilim aslında (SE Öğretmen Adayı 10)

Bilişsel esneklik kapasitesini kullanmada kendisini başarılı olarak değerlendiren öğretmen adaylarının aksine, Öğretmen Adayı 1 kendisini başarılı bulmadığını ve kendini çabuk yıkılan biri olarak gördüğünü ifade ederken Öğretmen Adayı 10 da kendini bu konuda çok güçlü bulmadığını dile getirmiştir.

Öğretmen Eğitiminin Katkısı

Son olarak, bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmede öğretmen eğitiminin katkısına ilişkin veriler incelediğinde, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün almış olduğu öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmede kendilerine katkı sağladığını ifade ettiği anlaşılmaktadır:

- En basiti öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersi bizim için büyük bir deneyim, bu sayede sınıf öğretmeninin sınıfa nasıl davrandığı sınıf yönetimini nasıl sağladığı bizim için önemli, tecrübe ettiklerim farklı çözüm yollarını görmemde bana katkı sağladı (OÖE Öğretmen Adayı 7)
- Tabi okulda aldığım eğitim sayesinde staj uygulamasını yapabiliyorum, yöntem ve teknikleri öğrenmeseydim derslerim çok sıkıcı geçirdi, gerçekten çok katkısı oldu bana (SE Öğretmen Adayı 10)
- Disiplin modellerinde yardımcı oluyor, sınıf yönetimi dersi aldık, genellikle tepkisel yöntemden çok önleyici model savunuyor, ben de etkinliğe başlamadan önce söylüyorum ki oluşabilecek problemleri önlesin, öğretim yöntem ve tekniklerinde de yararlı oluyor, proje problem çözme gibi bir sürü yöntem var, hem çocukların problem çözme becerisi gelişiyor hem de benim düşünme becerilerim gelişiyor, bazı tek tip derslerin de yararı olmuyor (SE Öğretmen Adayı 5)

Yukarıdaki açıklamalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimleri sırasında aldıkları derslerden özellikle Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin bilişsel esneklik becerisinin gelişimine katkı sağladığını vurguladığını göstermektedir. Örneğin, Öğretmen Adayı 7 sınıf yönetimi derslerinde edindiği bilgilerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması sırasında farklı çözüm yollarını görmede kendisine katkı sağladığını dile getirmiştir. Öğretmen Adayı 10 ise Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında öğrendiği yöntem ve tekniklerin kendisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Öğretmen Adayı 5 ise sınıf yönetimi modellerini bilmenin uygulamalar sırasında kendisine katkı sağladığını belirtmekle birlikte; Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında edindiği bilgilerin uygulama sırasında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ancak, bulgular yakından incelendiğinde, Öğretmen Adayı 5'in lisans öğrenimleri sırasında almış olduğu teorik derslerin bilişsel esneklik becerilerinin gelişimine katkı sağlamadığını vurguladığı anlaşılmaktadır. Aşağıdaki öğretmen adayları da öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik becerisinin gelişimine katkı sağlamadığını vurgulamıştır:

- Bence sağlamadı çünkü burada sınıf yönetimi dersi aldık ve bu dersi sadece teorik olarak gördük zor bir durumla karşılaştığımızda şöyle davranmamız gerekir gibi müdahale yöntemlerini görmedik, anne-baba eğitimi dersi aldık ama velilere nasıl yaklaşmalıyız onlara karşı davranışlarımız nasıl olmalı samimiyet derecemiz nasıl olmalı ve bunun gibi konularda eğitim almadık (OÖE Öğretmen Adayı 4)

Öğretmen Adayı 4 Sınıf Yönetimi dersinin teorik kaldığını, ayrıca Anne-Baba Eğitimi dersinin de uygulamada yeterince etkili olmadığını ifade etmiştir. Dersler sırasında edindikleri bilgilerin genellikle teoride kaldığını ve bu bilgileri uygulamada nasıl kullanacaklarını öğrenmediklerini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının bu ifadeleri lisans öğrenimleri sırasında aldıkları dersleri uygulamada kendilerine katkı sağlayacak biçimde işlendiği takdirde bilişsel esneklik becerisinin gelişmesine yardımcı olduğunu; aksi takdirde olmakla birlikte derslerden bilişsel esneklik bakımından fayda sağlamadıklarını düşündüklerine işaret etmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde verilerin Uygulama Deneyimi, Alternatiflere İnanma, Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma ve Öğretmen Eğitiminin Katkısı olmak üzere dört ana kategoride toplandığı görülmektedir. Bulgular yakından incelendiğinde, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu sorunlardan adaylar tarafından en sık tekrar edilenin sınıf yönetimi kapsamında karşılaşılan sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeylerinin incelediği çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlama hususunda kendilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu görülse de (Kahyaoğlu, ve Yangın, 2007) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında karşılaştığı durumları ele alan çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlama açısından çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları anlaşılmaktadır (Ekiz, 2006; Gökçe ve Demirhan, 2005; Işıkoğlu, İvrendi ve Şahin, 2007; Koç, ve Yıldız, 2012; Şahin, Şenel, ve İpek, 2007). Örneğin, Gökçe ve Demirhan (2005) öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında adayların sınıf yönetimi tekniklerini uygulamada sorunlar yaşadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Koç ve Yıldız (2012) öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri aracılığıyla değerlendirdikleri çalışmalarında adayların sınıf içi istenmeyen davranışları önlemede çeşitli sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Bu bilgilerden hareketle, bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimini sağlamada sorun yaşadığını ortaya koyan bulguların alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki deneyimleri göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetimini sağlamada zorlanmaları kabul edilebilir bir durumdur. Ancak bu durum, öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunların çözümünde izledikleri yollar dikkate alınarak yorumlandığında bilişsel esneklik açısından yeterli olmadıklarına işaret etmektedir. Örneğin, bazı öğretmen adaylarının, sorunların çözümünde önleyici sınıf yönetimi modeline başvurarak kural koyma yoluna gittiği görülmektedir. Kural koyma sınıf yönetimin en etkili stratejik unsurlarındandır (Aydın, 1998). Ancak, bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının kural olarak düşündüğü ifadeler daha çok öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarına yönelik bir tür tehdit gibi görülmektedir. Etkili kural koyma, öğretmen ve öğrencilerin kurallar üzerinde tartıştığı ve kuralları birlikte belirlediği durumlarda gerçekleşir (Aksoy, 2017; Aytekin, 2000). Böyle bir yaklaşımda, sınıf yönetimi açısından pek çok sorun ortaya çıkmadan çözülebilir (Aydın, 1998). Bu nedenle, bu araştırmaya katılan öğretmen adayının sorunun çözümünde

sergilediği tutumun uzun vadede sınıf yönetimini sağlamada etkili olamayacağı düşünülmektedir. Ancak, kural koymak için öğrencileri tanımak ve kurallar hususunda uzlaşmak gerekir (Kısaç, 2017). Öğretmen adayının Öğretmenlik Uygulaması dersi için orada olması, sınıfı yeterince tanımaması ve öğrenciler tarafından bu durumun bilinmesi ve otorite olarak görülmemesi anlaşılabilir bir durumdur. Bulgular, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin sorunların çözümü için alternatif yollara başvurması gerektiğinin farkında olduğuna işaret etse de öte yandan alternatif üretmede yeterli olmadıklarına dikkati çekmektedir. Bilişsel esneklik kapasitesi gelişmiş bireylerin en temel özelliklerinden biri durumu analiz ederek mevcut sorunu çözümlenmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Ancak, bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının sorunu çözmeye alternatif üretmek yerine uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adaylarının yardımına başvurdukları veya öğrenciye karşı bir sorun yokmuş gibi davrandıkları anlaşılmaktadır. Bilişsel olarak esnek bireylerden, alternatif yol ve seçeneklerin farkında olması beklenmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Bu açıklamalar ışığında, öğretmen adaylarının açıklamaları sınıf yönetimini sağlamada bilişsel olarak esnek davranmadıklarına işaret etmektedir. Bu durumun, kişisel özelliklerden kaynaklandığı ve zaman içinde tecrübe ile geliştirileceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına mesleki tecrübelerin aktarılması hususunda daha fazla destek olması önerilmektedir. Uygulama öğretmenlerinin meslek yaşantısı boyunca karşılaşmış olduğu sorunlara ilişkin sunacakları örneklerin, öğretmen adaylarının karşılaşacağı sorunlara daha esnek bakma ve çözüm yolu üretmede daha etkili olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin sorunları, sözlü/fiziksel şiddet ve sınıf seviyesini kestirememe durumları izlemektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının, öğrencilerin birbirine yönelik aşağılama, tehdit ve saldırganlık davranışlarına tanık oldukları görülmektedir. Bulgularda dikkati çeken önemli bir husus şiddet sorununa yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının tanık olmasıdır. Bu durumun farklı sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin, araştırmalar çocuklarda şiddetin 13–15 yaş arasında en üst noktaya ulaştığını bununla birlikte şiddet konusundaki ilk deneyimlerin ise genellikle 7–9 yaş aralığında yaşandığını göstermektedir (Ögel, Tarı ve Yılmazçetin-Eke, 2006). İlk şiddet deneyimlerinin ilkökul dönemine denk gelmesinin çocuklarda yaş ilerledikçe bağımsızlığın artması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. İlkokul dönemi kişilik gelişim kuramları dikkate alınarak incelendiğinde Erikson'a göre sosyal iletişimin arttığı, bağımsızlık ve özgüven gibi kişilik özelliklerinin kazanıldığı bir dönemdir (Aslan, 2018). Freud ise bu dönemi çocuk üzerinde çevre ve arkadaşların etkili olduğu, çocukların arkadaşlarından beğeni ve onaylanma beklediği dönem olarak tanımlamaktadır (Taymur ve Çapar, 2012). Her ne kadar bulgular sınıf öğretmeni adaylarının şiddet sorununa sıklıkla tanık olduklarına dikkati çekse de, öğretmen adaylarının çözüm olarak ürettikleri stratejiler sınıf öğretmeni adaylarının şiddet sorununu etkili biçimde ele alamadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının şiddetle ilgili karşı karşıya kaldıkları durumlarda uygulama öğretmenin devreye girdiği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretmen adaylarının şiddet sorunlarının önlenmesinde etkili çözümler üretmediği düşünülmektedir. Bu durum bilişsel esneklik kapasitesi açısından değerlendirildiğinde, öğretmen adayının sorunun kaynağını belirlemesi ve bir daha şiddet olayları yaşanmaması için farklı çözüm yollarından destek aldığı önlemler geliştirmesi beklenmektedir (Martin, ve Anderson, 1998; Martin, ve Rubin, 1995). Öte yandan, sözlü şiddet sorunu ile karşılaşan öğretmen adayının şiddet karşısında izlemiş olduğu yol bilişsel esneklik açısından oldukça başarılı bir örnektir. Örneğin, öğretmen adayının öncelikle sorunun kaynağını tespit ettiği, dersi bu duruma uygun olarak planladığı ve öğrenci ile ek çalışmalar yaparak sorunun üstesinden geldiği görülmektedir. Bu sınıf öğretmeni adayının izlemiş olduğu çözüm yolunun bilişsel esneklik kapasitesi gelişmiş bireylerin özellikleri ile benzer olduğu

anlaşılmaktadır (Bandura, 1977; Martin ve Anderson, 1998; Sapmaz ve Doğan, 2013). Bu sorunlara ek olarak, öğretmen adaylarının birbirine müdahale etmesinin uygulama yapan adayı zor durumda bıraktığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları dönemde Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında 4–5 öğretmen adayı birlikte sınıfa gitmektedir. Adaylarla gerçekleştirilen informal görüşmelerden okul öncesi eğitimin yapısı gereği, bir öğretmen adayı bir etkinliği yürütürken diğerleri de makas tutma, yapıştırma vb. gibi etkinliğe bağlı olarak gerek duyulan durumlarda öğrencilere yardım ettiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber, asıl sorumluluk uygulama yapan öğretmen adayındadır. Yani gözlemci olan öğretmen adaylarının uygulama yapan öğretmen adayının isteklerinden farklı şeyler yapması etkinliği yürüten öğretmen adayını zor durumda bırakabilir. Yaşanan örneklerde öğretmen adayının kendine ilişkin farkındalığının sorunu çözümünde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı uygulama sonrasında arkadaşlarını uyardığını ve daha sonraki uygulamalarında kendisine karışmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen adayının kendi zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin farkındalığının mesleki gelişimi açısından olumlu bir gelişme olduğu düşünülmektedir (MEB, 2017). Ayrıca, adayın yaşamış olduğu sorunun nereden kaynaklandığı belirlemesi de sorunun çözümüne ilişkin alternatif bir yol bulacağına işaret etmesi bakımından bilişsel esneklik kapasitesi açısından önemlidir (Martin ve Anderson, 1998). Bu kategori kapsamında karşılaşılan sorunlardan diğeri de sınıf seviyesini kestirememedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda adayların benzer sorunlar ile karşılaştığı anlaşılmaktadır (Ekiz, 2006; Koç ve Yıldız, 2012). Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adayları okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile karşılaşırken okul öncesi öğretmeni adaylarının da öğrencinin yaşına uygun etkinlik hazırlamada zorlandıkları anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının birinci sınıfta okuma-yazma bilmeyen öğrenci ile karşılaşması kabul edilebilir bir durumdur. Ancak yine de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü okuma yazmayı öğrenme çalışmalarının ülkemizde ilk yılda tamamlanmış olması beklenmektedir. Bununla birlikte yaşanan sorun, bilişsel esneklik bakımından değerlendirildiğinde, öğretmen adayı öğrencinin bu durumdan daha az zarar alması için öğrencinin güçlü özelliklerine yönelmiştir. Bu durum, öğretmen adayının, öğrencilerinin duygularına önem verdiğine dikkati çekmektedir. Öğretmen çocukların karşılaştıkları sorunları aşabilmeleri için onların duygularına önem vermelidir (Cingisiz ve Murat, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki gelişimi açısından öğrencilerinin duygularına değer vermesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber, öğretmen ile öğrencinin durumunu görüştüğünden sonra öğrencinin okuma-yazma becerisinin geliştirilmesi için çalışmalara yönelmek yerine anlık çözümler bulması bilişsel esneklik kapasitesini etkili kullanmadığına işaret etmektedir. Bu sorun karşısında öğretmen adaylarının ilkökul öğrencilerinin gelişim özelliklerinden hareketle planında olmayan ancak konu kapsamına uygun ek etkinlikler geliştirebilmesi beklenmektedir. Çünkü bilişsel esneklik kapasitesi yeni duruma uyum sağlama ve yeni duruma uygun alternatif üretebilmeyi içermektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993; Karadeniz, 2008). Ancak yine de yaşanan sorunun farkında olmak bu duruma çözüm arayacağına işaret etmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Öğrenci seviyesini kestirmede zorlanan okul öncesi öğretmeni adayı açısından oyun ağırlıklı etkinlikler düzenlemesi, hitap ettiği öğrencinin gelişimsel özelliklerinin farkında olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle, bu durum okul öncesi öğretmeni adaylarının da bilişsel esneklik kapasitesi açısından yaşanan sorunlarda çözüm yolları arayacağına işaret etmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının bir bölümü bilişsel esneklik kapasitesini kullanma konusunda kendini hızlı, pratik, özgüveni yüksek, sabırlı ve pes etmeyen bireyler olarak tanımlarken; bir bölümü de kendini güçsüz ve çabuk yıkılan bireyler olarak tanımlamıştır. Bilişsel esneklik kapasitesine sahip bireylerin özellikleri incelendiğinde, kendi kapasitesine

güvenme (Bandura, 1977; Sapmaz ve Doğan, 2013), alternatif yol ve seçeneklerin farkında olma (Martin ve Anderson, 1998; Martin ve Rubin, 1995), yeni duruma uyum sağlama konusunda istekli olma (Martin ve Anderson, 1998), kendi öğrenmesini denetleme, daha çok kendi kendine öğrenmeyi ve tümdengelimsel öğrenmeyi tercih etme, çözümleyici ve yeniliklere açık olma (Jonassen ve Grabowski, 1993) gibi özellikleri taşıdıkları görülmektedir. Bu özellikler göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin tanımları değerlendirildiğinde bilişsel esneklik kapasitesine sahip bireylerin özelliklerinden bazılarını sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak Bilişsel Esneklik Kapasitesini Kullanma kategorisi, Uygulama Deneyimi kategorisinde elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak incelendiğinde öğretmen adaylarının zor bir durumla karşı karşıya kaldığında etkili olarak alternatif yol üretmediğine dikkati çekmektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının kendi kapasitesini objektif olarak değerlendirmekte güçlük yaşadığı ve adaylarının bilişsel esneklik kapasitelerini yeterince kullanmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yine de alternatif çözüm yolları olması gerektiğine inandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, Alternatiflere İnanma kategorisine ilişkin veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün bir sorunu çözmeye etkili birden fazla yolun var olduğunu düşündükleri görülmektedir. Daha az sayıdaki öğretmen adayı da bu durumun olaya ve çocuğa göre değişeceğini ifade etmiştir. Bir diğer ifade ile bazı olaylar ve bazı çocuklar için alternatif üretmenin zorluğunu dile getirmişlerdir. Bilişsel olarak esnek bireylerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı olaylar ve çocuklar için alternatif üretmenin zor olduğuna inanan öğretmenlerin bilişsel esnekliğin önemine yeterince inanmadıkları düşünülmektedir. Çünkü, bilişsel esneklik, yeni durumlara uyum sağlamaya istekli olma, davranışlarını bu yönde düzenleyebilme ve alternatif sunabilme becerilerini içermektedir (Bandura, 1977; Martin ve Anderson, 1995; Martin ve Anderson, 1998).

Alternatif çözüm yolları ve seçeneklerin farkında olma bilişsel esnekliğin en temel özelliklerindedir. Ancak bilişsel esneklik kapasitesi gelişmiş bireylerden alternatif çözüm yollarını kullanarak sorunu çözmesi beklenmektedir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Bu nedenle, öğretmen adayları her ne kadar alternatif yolların önemli olduğunu düşünse de karşılaştıkları sorunlara etkili çözüm üretmede zorlandıkları göz önünde bulundurulduğunda bilişsel olarak yeterince esnek olmadıkları düşünülmektedir. Bilişsel esneklik ile ilgili çalışmalarda alternatif bireyin zor durumlara karşı ürettiği yeni çözüm yolları olarak tanımlanmaktadır (Batting, 1979; Sapmaz, ve Doğan, 2013; Spiro, Feltovich, Jacobson, ve Coulson, 1991). Araştırmalar etkili alternatif üretebilmenin problem çözme becerisinin gelişimi ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Canas, Quesada, Antolí, ve Fajardo, 2003; Esen-Aygün, 2018; Fitzgerald, 1997; Isen, 2002; Krems, 1995; Yücel, 2011). Bir diğer ifade ile problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin sorunların çözümünde alternatif yollar üretmede başarılı olacağı düşünülmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının alternatif üretme ve problem çözme becerilerinin yeterince gelişmediği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerisini konu alan çalışmalar incelendiğinde benzer şekilde adayların problem çözme beceri düzeylerinin çok yüksek olmadığı görülmektedir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Genç ve Kalafat, 2010; Evrekli, İnel ve Türkmen, 2011). Bu doğrultuda elde edilen bulgunun alanyazın ile de uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, bu çalışmada öğretmen eğitiminin bilişsel esneklik kapasitesinin gelişimine katkıları öğretmen adaylarının gözünden incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik becerisinin gelişimine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Daha az sayıda öğretmen adayı ise derslerin teorik olarak işlenmesi sebebiyle bu konuda yeterince deneyim elde edemediğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlik eğitiminin bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmede kendisine katkı sağladığını ifade eden öğretmen adayları özellikle Sınıf Yönetimi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin bu konuda etkili olduğu görüşündedir. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (2018) incelendiğinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretim-öğrenme ilkeleri, modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerini bilme, öğretimde hedef ve amaç belirleme, öğretim ve öğrenmede içerik seçimi ve düzenlemesi, öğretim materyalleri, öğretimin planlanması ve öğretim planları ve sınıf içi öğrenme faaliyetlerinin değerlendirilmesi becerilerini kapsamaktayken; Sınıf Yönetimi dersinin de sınıfta öğrenci davranışlarının yönetimi, etkili iletişim, sınıfta zaman yönetimi, olumlu sınıf ve öğrenme ikliminin oluşturulması gibi becerileri kapsadığı görülmektedir. Bu derslerin yapısı incelendiğinde teorik meslek bilgisi dersleri olduğu görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrenen profillerini dikkate alan zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamının hazırlanmasında öğretmen adaylarına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini arttırmaya yönelik alternatif, model, strateji, yöntem ve teknikler aracılığıyla öğretmen adaylarının meslek bilgisi kapasitesini geliştirdiği düşünülmektedir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının sınıf içinde karşılaştıkları sorunların önemli bir bölümünün sınıf yönetimini sağlama konusunda yaşanan sorunlar olduğu dikkate alındığında Sınıf Yönetimi dersinin amaçlarının öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmeye yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, Okul Deneyimi dersi adaylara öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama becerilerini kazandırmayı amaçlarken (Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2007); Öğretmenlik Uygulaması dersinin alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma, alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma, alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma fırsatlarını öğretmen adaylarına sunduğu anlaşılmaktadır (Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2018). Her ne kadar Okul Deneyimi dersi Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda yer almasa da meslek bilgisi dersleri kapsamındadır. Hem Öğretmenlik Uygulaması hem de Okul Deneyimi uygulamalı derslerdir. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığını belirttiği bu dersler öğretmen adaylarına olumlu ve olumsuz pek çok durumu görme fırsatı sunmaktadır. Bu doğrultuda, adaylar öğretmenlik eğitimi boyunca edinmiş oldukları bilgi ve becerileri bu dersler aracılığıyla gözlemleme ve uygulama şansı elde etmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının da ifade ettiği üzere Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin adayların bilişsel esneklik kapasitesini geliştirmesi bakımından önemli fırsatlar sunduğu düşünülmektedir. Her ne kadar öğretmenlik eğitimi bilişsel esneklik kapasitesinin gelişmesinde adaylara katkı sağlasa da bilişsel esnekliğe sahip bireylerin özellikleri dikkate alındığında bilişsel esneklik kapasitesinin gelişmiş olmasının bilişsel gelişimin sağlanması ile ilgili olduğuna işaret etmektedir (Armbruster, 1989; Deak, 2003; Schraw, 1998; Şendağ ve Odabaşı, 2009). Bu nedenle, bilişsel olarak koçluk yapma sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerin (Demir ve Doğanay, 2010) yetiştirilmesinde bilişsel esneklik becerilerinin dikkate alınmasının nitelikli öğretmen yetiştirme hedefi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında bilişsel esneklik kapasitesinin geliştirilmesine yönelik daha fazla fırsat sunulması önerilmektedir.

Böylece, öğretmenlerin bilişsel esneklik kapasitelerinin artmasına bağlı olarak öğrenme ortamlarının daha da zenginleşeceği ve gelişeceği düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ifadeleri ile sınırlı olsa da öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bilişsel esnekliğin kullanılmasına yönelik önemli bilgileri içermektedir. Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliği yeterince kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Bilişsel esneklik bireyin kişisel özellikleri ile ilgili olmakla birlikte mesleki eğitimle kapasitesi artırılabilir. Geleceğin öğretmenlerinin, öğrencilerinin bilişsel yapıları üzerinde rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mesleki eğitimleri sırasında bilişsel esneklik kapasitesini arttırmaya yönelik önlemler alınması gerektiği önerilmektedir. Böylece, öğrenme-öğretme sürecindeki niteliğin bu durumdan olumlu etkileneceği düşünülmektedir.

Kaynaklar / References

- Aksoy, N. (2017). Sınıf içi kurallar. İçinde E. Karip (Ed.) Sınıf yönetimi (ss. 12–33). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93–102.
- Armbruster, B. B. (1989). Metacognition in creativity. İçinde J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolig (Eds.) *Handbook of creativity* (ss. 177–182), Boston: Springer.
- Aslan, S. (2008). Kişilik, huy ve psikopatoloji. *Rewiews, Cases and Hypotheses in Psychiatry*, 2(1–2), 7–18.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss. 71–80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioural change. *American Psychologist*, 33, 344–358.
- Batting, W.T. (1979). Are the important “individual differences” between or within individuals? *Journal of Research in Personality*, 13, 546–558.
- Belet-Boyacı, Ş. D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). “Dünyada başka şekilde yaşamak da mümkün mü?” Değer eğitiminde “Küçük Kara Balık” örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 172–194.
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Analysis of the relationship between the cognitive flexibility levels and decision strategies in adolescents based on sex and education level. *Usak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39–55.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem– solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482–501.
- Cingisiz, N. ve Murat, M. (2010). Evlenmek için birbirlerini tercih eden çiftlerin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(1), 99–114.
- Costa, L.A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42(3), 57–62.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Çapri, B. (2018). Bilişsel gelişim.. İçinde B. Gündüz ve B. Çapri (Ed.) *Eğitim Psikolojisi* (6. Baskı) Adana: Karahan Kitapevi.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347–354.
- Çuhadroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(1), 86–101.
- Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 273–328.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Öğretmen eğitiminde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 717–739.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2010). The effect of metacognitive strategies instructed through cognitive coaching on the metacognitive skills and retention in 6th grade social studies lesson. *Elementary Education Online*, 9(1), 106–127.
- Diril, A. (2011). *An investigation of cognitive flexibility in terms of socio–demographic variables and anger level and anger styles in adolescent* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45–57.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. İçinde Ahmet Saban & Ali Ersoy (Eds.) Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri (ss. 81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esen-Aygün, H. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105–128.
- Evrekli, E., İnel, D. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 167–178.
- Fitzgerald, J.H. (1993). Cognition and metacognition in coaching teachers. R.H. Anderson & K.J. Snyder (Eds.). İçinde *Clinical supervision: Coaching for higher performance* (pp. 183–204). Lancaster, PA: Technomic Publishing Co.
- Fitzgerald, G. E. (1997). An interactive multimedia program to enhance teacher problem-solving skills based on cognitive flexibility theory: design and outcomes. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 6(1), 47–76.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 135–147.
- Gopnik, A., O'Grady, S., Lucas, C. G., Griffiths, T. L., Went, A., Bridgers, S., ... ve Dahl, R. E. (2017). Changes in cognitive flexibility and hypothesis search across human life history from childhood to adolescence to adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(30), 7892–7899.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Teacher candidates and supervising teachers' opinions about activities of teaching practice in elementary schools. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 43–71.
- Isen, A. M. (2002). A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behaviour and cognitive processes. İçinde C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (pp. 528–540). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin, A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 131–142.
- Jonassen, D.H. ve Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kahyaoglu, M. ve Yangin, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karadeniz, S. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hiper metin uygulaması: sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135–152.
- Kehagia, A. A., Murray, G. K. ve Robbins, T. W. (2010). Learning and cognitive flexibility: frontostriatal function and monoaminergic modulation. *Current Opinion in Neurobiology*, 20(2), 199–204.
- Kılıç, F. ve Demir, Ö. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel koçluk ve bilişsel esnekliğe dayalı öğretim ortamlarının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(3), 578–595.
- Kısaç, İ. (2017). *Öğretmen-öğrenci iletişimi*. İçinde E. Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss. 114–132), Ankara: Pegem Akademi.
- Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M. ve Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the dimensional change card sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25(3), 208–217.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223–236.
- Krems, J. F. (1995). Cognitive flexibility and complex problem solving. *Complex problem solving: The European Perspective*, 201–218.
- Laçın, B. G. ve Yalçın, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358–371.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Lopez, K. A. ve Willis, D. G. (2004). Descriptive versus interpretive phenomenology: Their contributions to nursing knowledge. *Qualitative Health Research*, 14(5), 726–735.

- Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1–9.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623–626.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_G_ENEL_YETERLYKLERY.pdf.
- Ögel, K., Tarı, I., ve Yılmazçetin-Eke, C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2007). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Erişim adresi: http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Öz, S. (2012). *Analysis of the relationship between the cognitive flexibility, adaptation and anxiety levels in adolescents based on sex, socio-economic status and education level*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3d Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rabionet, S. E. (2011). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: an ongoing and continuous journey. *Qualitative Report*, 16(2), 563–566.
- Reiners, G. M. (2012). Understanding the differences between Husserl's (descriptive) and Heidegger's (interpretive) phenomenological research. *Journal of Nursing & Care*, 1(5), 1–3.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833–876.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. D. M. Siyez (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sapmaz, F. ve Dogan, T. (2013). Assessment of cognitive flexibility: Reliability and validity studies of turkish version of the cognitive flexibility inventory. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 143–161.
- Schommer-Aikins, M. ve Easter, M. K. (2016). Epistemic beliefs and cognitive flexibility among students from emerging markets. Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences 23rd Annual Conference, Las Vegas, NV.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. ve Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24–33.
- Şahin, Ç., Şenel, T. ve İpek, H. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Şendağ, S., ve Odabaşı, H. F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers ve Education*, 53(1), 132–141.
- Taymur, İ., ve Türkçapar, M. H. (2012). Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 154–177.
- Üzümçü, B. ve Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8–25.
- Yaşar Ekici, F. ve Balcı, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 65–77.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, O. (2011). *The effects of problem based learning on cognitive flexibility, self regulation skills and students' achievements*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Zhang, Y., ve Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. İçinde B. M. Wildemuth (Ed). *Applications of social research methods to questions in information and library science* (ss. 308- 319). California: Libraries Unlimited.

Yazarlar

Dr. Hanife ESEN-AYGÜN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümü öğretim üyesidir. Sınıf Öğretmenliği alanında 2008 yılında lisans ve 2011 yılında yüksek lisans derecelerine sahip olan araştırmacı 2017 yılında Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesini almıştır. Çalışma alanları arasında, eğitim programları ve öğretim, sosyal-duygusal öğrenme, okuma-yazmaya ilişkin tutum ve beceriler ile bilişsel gelişim konuları yer almaktadır.

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim bölümü öğretim üyesidir. Doktora derecesini 2002 yılında İngiltere'de Bath Üniversitesinde almıştır. Ulusal ve uluslararası projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görev almıştır. Çalışma konuları arasında eğitim programları ve öğretim, öğretmen yetiştirme, öğretmen inançları ve sosyal-duygusal öğrenme bulunmaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Hanife ESEN-AYGÜN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Kampüsü, Cevatpaşa Mah. İsmetpaşa Cad., Çanakkale, 17010.

e-mail: hanifeesen@comu.edu.tr

Prof. Dr. Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anafartalar Kampüsü, Cevatpaşa Mah. İsmetpaşa Cad., Çanakkale, 17010.

e-mail: csahin@comu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Cognitive flexibility, which has the ability to adapt in the process of knowledge acquisition, is defined as the tendency to think various opinions in the process of learning and problem solving. In this direction, cognitive flexible individuals, being aware of different solutions and choosing the best solution, providing internal control, being open to analyzers and innovations is expected to have features. Considering the characteristics of cognitive flexibility and the characteristics of cognitively flexible individuals, it is thought to have an important place in qualified learning-teaching process. In this respect, teachers' cognitive flexibility is thought to be important in making the learning-teaching process more effective. Because the cognitive processes used by teachers play a role in students' learning.

Considering the role of the teaching profession in preparing the individual for the future in a qualified manner, it is understood that the development of the cognitive flexibility levels of the pre-service teachers is also positive in terms of their professional development. Therefore, the development of cognitive flexibility skills in teaching is gaining importance. In the light of this information, it is necessary to enrich the cognitive flexibility capacities in the teacher education process, considering that the prospective teachers with various learner profiles will affect the cognitive processes of the students when they start the profession. In this respect, this study will contribute to the field in terms of providing information to increase the quality of teacher education in terms of gaining knowledge about the cognitive flexibility capacities of prospective teachers. In this respect, determining the opinions of the pre-service teachers about their cognitive flexibility capacities and how they use the cognitive flexibility capacities in the solution of the problems they encountered during the practice will raise awareness of the importance of cognitive flexibility in teacher training, but will contribute to further research and qualified teacher training.

In this study, it is aimed to examine the opinions of the pre-service teachers studying in the Department of Primary Education and Pre-School Education on how they use cognitive flexibility capacities and cognitive flexibility capacities within the scope of Teaching Practice course. For this purpose, the sub-objectives of the research are determined as follows:

- To determine the opinions of prospective teachers on their cognitive flexibility capacities from their own perspectives,
- To determine how teacher candidates use their cognitive flexibility capacities in the context of Teaching practice,

Method. This research was designed in a descriptive phenomenology. With this research, it is aimed to get detailed information about how the pre-service teachers use cognitive flexibility capacities and cognitive flexibility capacities in the context of Teaching Practice. Considering the information obtained from the literature and the purpose of the study, it is thought that the objective and descriptive approach of the researcher to the case will provide a comprehensive perspective on the current state of cognitive flexibility in teacher education. In this direction, based on the experiences of pre-service teachers in teaching practice, descriptions of the use of cognitive flexibility have been presented. The study focused on the phenomenon of cognitive flexibility.

The sampling consists of pre-service teachers studying in the Department of Primary Education and Preschool Education. Criterion sampling was used to determine the study group. Having

taken the Teaching Practice course was defined as a criterion. Accordingly, the teacher candidates are required to have experience in Teaching Practice. In this context, 19 pre-service teachers who have taken the Teaching Practice course at least for one semester in the context of teacher education have participated in the research.

A semi-structured interview form was used to collect data. Data were collected in the spring semester of 2017-2018 academic year. Analysis of the research data was carried out with the inductive content analysis approach.

Findings. In this study, it was found out how the pre-service teachers evaluated their cognitive flexibility capacities and how they used the cognitive flexibility capacities in the solution of the problems they encountered during the Teaching Practice classes. As a result of content analysis, it was seen that the data set was collected in four main categories. The findings are divided into four sub-headings:

- Teaching practice experience
- Believing in alternatives,
- Using Cognitive Flexibility Capacity,
- Contribution of Teacher Training.

Discussion and Conclusion. When the findings obtained from this study are examined, it is seen that the data are collected in four main categories. When the findings are examined closely, it is seen that teacher candidates face various problems within the scope of Teaching Practice course. It is understood that these problems are the most frequently repeated problems encountered by the pre-service teachers. Considering the professional experience of pre-service teachers, it is acceptable to have difficulty in providing classroom management. However, this situation indicates that pre-service teachers are not sufficient in terms of cognitive flexibility when interpreted by considering the paths they followed in solving the problems they encountered. Based on this information, it can be seen that the findings showing that pre-service teachers experienced problems in providing classroom management coincide with the results of similar studies in the literature. Considering the professional experience of pre-service teachers, it is acceptable to have difficulty in providing classroom management. However, this situation indicates that they are not sufficient in terms of cognitive flexibility when interpreted by considering the paths they followed in solving the problems they encountered. The findings indicate that although pre-service teachers are aware of the need for alternative ways to solve problems related to classroom management, they are not sufficient for alternative production. It is thought that this situation is caused by personal characteristics and will be developed by experience over time. Accordingly, it is recommended that practice teachers provide more support for the transfer of professional experiences to pre-service teachers. It is thought that the examples that the application teachers will face about the problems they face during their professional life will contribute to the problems they will encounter and to make them more effective in producing solutions.

Classroom management problems are followed by verbal / physical violence and class levels. Within the scope of this study, it is seen that pre-service teachers have witnessed humiliation, threatening and aggression behaviours. Pre-service teachers stated that they were trying to convince the student to solve the physical violence. However, it is understood from their statements that they cannot address the problem of violence effectively. This situation is thought to be related to the ability of classroom management as mentioned above. However, it can be

seen that a pre-service teacher is able to identify the source of the problem in the prevention of verbal violence, to plan the course in accordance with this situation, and to perform additional studies with the student and to overcome the problem. This pre-service teachers' solution strategy is seen as a very effective way in terms of cognitive flexibility. One of the problems encountered in this category is the inability to predict the grade level. In the studies conducted with prospective teachers, it is understood that they faced similar problems. When evaluated in terms of cognitive flexibility, it is expected that pre-service teachers will be able to develop additional activities that are not in the plan of the primary school students but are appropriate for the subject. Because the cognitive flexibility capacity includes adapting to the new situation and producing an alternative to the new situation.

Some of the pre-service teachers defined themselves as fast, practical, self-confident, patient and non-giving individuals in using cognitive flexibility capacity. Moreover, one section described itself as weak and quickly destroyed individuals. Considering these characteristics, it is understood that the trainees have some characteristics of individuals with cognitive flexibility capacity when their definitions are evaluated. However, Using the Cognitive Flexibility Capacity category, considering the findings in the Challenges and Solutions category, it is noteworthy that the pre-service teachers were not able to produce an alternative route when faced with a difficult situation. In this case, it is thought that pre-service teachers have difficulty in objectively evaluating their own capacity and do not use their cognitive flexibility capacities sufficiently.

Finally, in this study, the contribution of teacher education to the development of cognitive flexibility capacity has been examined from the eyes of pre-service teachers. Research findings suggest that a significant number of pre-service teachers think that teaching education contributes to the development of cognitive flexibility skills. Fewer one emphasize that they cannot get enough experience because of the theoretical processing of the lessons. The pre-service teacher who stated that teacher education contributed to improve the cognitive flexibility capacity of the teachers think that especially Classroom Management, Teaching Principles and Methods, School Experience and Teaching Practice are effective in this subject. When the structure of these courses is examined, it is seen that there are theoretical vocational courses. The Teaching Principles and Methods course is thought to contribute to pre-service teachers in preparing an enriched learning environment that takes into account the learner profiles with different learning needs. From this point of view, it is thought that pre-service teachers improve their professional knowledge capacity through alternative, model, strategy, methods and techniques to increase the quality of the learning-teaching process. In addition, it is considered that the objectives of the Classroom Management course are to help improve the cognitive flexibility of pre-service teachers when it is considered that the majority of the problems faced by pre-service teachers in the classroom are problems in providing classroom management. Even though the School Experience course is not included in the New Teacher Training Programs, it is covered by vocational knowledge courses. Both Teaching Practice and School Experience are applied courses. These courses, which are claimed to contribute to the development of the cognitive flexibility capacity of pre-service teachers, provide an opportunity for pre-service teachers to see many positive and negative situations. In this respect, pre-service teachers have the chance to observe and apply the knowledge and skills they have acquired during their teaching through these courses. Therefore, it is thought that the School Experience and Teaching Practice courses offer important opportunities for the candidates to improve their cognitive flexibility capacity.

İl Maarif Müfettişlerinin Hissettikleri Yalnızlık Duygusu: Nedenleri ve Başa Çıkma Yolları

Loneliness of Supervisors: Its Causes and Their Coping Ways

Kemal Kayıkçı**

Gülнар Özyıldırım***

To cite this article/ Atf için:

Kayıkçı, K. ve Özyıldırım, G. (2019). İl maarif müfettişlerinin hissettikleri yalnızlık duygusu: nedenleri ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1500-1524. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.9m

Öz. Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı İl Maarif Müfettişlerinin hem kendi birimleri içinde hem de diğer birimlerdeki bireysel ve örgütsel faaliyetlerinde hissettikleri yalnızlık duygusunun nedenlerini ve başa çıkma yollarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü teftiş birimi ve yönetim kademelerinde (başkan-başkan yardımcıları) görev yapan on iki maarif müfettişi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla görüşme yapılmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre il maarif müfettişleri yalnızlığı genel olarak kişinin sosyal ilişkilerinde tek başına kalmışlığı olarak tanımlamakta, birim içi yalnızlık nedenlerini ise teftiş doğası, kurumsal ve kişisel değerler ile iş koşullarına bağlamaktadırlar. Ayrıca, müfettişlerin birimler arası ilişkilerde denetim ve rehberlik yönetmeliğinde yapılan değişiklikler nedeniyle kendilerini yalnız hissettikleri, sosyal hayatta ise yaptıkları işin etkisini hissetmeleri nedeniyle bu duyguyu deneyimledikleri söylenebilir. Çeşitli hobiler edinmek ve arkadaşlarıyla işbirliği yapmak, onların yalnızlıkla baş etme yolları arasında bulunmaktadır. İş yerinde yalnızlığın örgüte etkisi de göz önüne alınarak müfettişlere kendi birimleri ve diğer birimlerle iletişimlerini arttıracak şekilde bir fiziki çalışma ortamı hazırlanmalı, grupla teftiş uygulamasına devam edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel yalnızlık, sosyal hayatta yalnızlık, yalnızlıkla baş etme yolları, il maarif müfettişleri.

Abstract. The aim of this study was to determine both the reasons for loneliness of supervisors, which they feel in their individual and organizational activities in their own sub-systems and other sub-systems, and their ways to cope with loneliness. Phenomenology design from qualitative research methods, was used in the research. During the data collection process, twelve supervisors working at management positions (as a chairman or vice chairman) or at supervision office of Antalya Provincial Directorate of National Education were interviewed through semi-structured interview form and the data were analyzed by content analysis method. According to the results of the research, supervisors perceived loneliness as being alone in the social relations and they related the reasons of loneliness in the institution with the nature of the work, institutional and personal values and working conditions. In addition, it can be said that they felt lonely in their other sub-systems relations because of the changes made in the regulation on guidance and supervision, and they experienced this feeling in their social life owing to the effect of their work. Taking up various hobbies and collaborating with friends were among their methods to cope with loneliness. Taking into consideration the effect of loneliness in the workplace, a physical working environment should be prepared for the supervisors in order to increase their communication with their units and other units, and the supervision should be continued with the group.

Key Words. Organizational loneliness, loneliness in social life, methods to cope with loneliness, supervisors .

* Bu çalışmanın bir kısmı IX. Eğitim Denetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, e-mail: kemalkayikci@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0003-3330-5452

*** Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, e-mail: gulnarozyildirim@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0003-3768-0516

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 31.07.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

Giriş

Çağdaş yönetim anlayışında örgütün en önemli unsurlarından birisi insan kaynağıdır. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde ise, insan kaynağının yönetimi daha da önem kazanmaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin üzerinde durduğu önemli konular arasında çalışanların iş doyumunu, morali, motivasyonu, takım çalışması ve örgütsel bağlılık gibi konular bulunmaktadır. Bu konuların özüne bakıldığında ise anahtar kelimenin “insan ilişkileri” olduğunu söylenebilir. İnsan, doğası gereği sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla iletişim, etkileşim ve ilişkide olma ihtiyacını hisseder. Bu durumda gerek insan ve gerekse örgüt açısından ilişki ve onun bir boyutu olan yalnızlık büyük önem taşımaktadır.

Yalnızlık evrensel bir duygu olsa da öznel doğaya sahiptir (Yaşar, 2007). Bu nedenle yalnızlık karmaşık bir kavramdır. Yalıtılmışlık ya da yetersiz düzeydeki ilişki durumuna karşılık duygusal bir tepkidir (Shalinee ve Shalini, 2014). Genellikle kişinin çevresindeki insan sayısındaki azlık olarak düşünülse de tamamen niceliksel bir kavram olduğu söylenemez (Buluş, 1997). Yalnızlık, bireyin istediği nitelikte ve nicelikte sosyal ilişki yaşayamama durumu olarak tanımlanmaktadır (Peplau ve Perlman, 1984). Yalnızlığın, Maslow’un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinin üçüncü basamağında yer alan “ait olma-sevme-sevilme” ihtiyacının karşılanmadığı takdirde ortaya çıkabilecek duygusal bir durum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte genel anlamda doyumsuzluk, mutsuzluk, kaygı, utanma, dinlenememe gibi durumlar da yalnızlıkla ilişkilendirilmektedir (Russel, Peplau ve Cutrona 1980).

Yalnızlık, eğer kişinin kendisi tarafından tercih edilmiş bir durumsa üretkenlik, rahatlama gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilirken, başkaları tarafından tek bırakılma, yalıtılmış durumda ise kişide huzursuzluk, güvensizlik gibi olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Yaşar, 2007). Birey tarafından şiddetli ve uzun süreli hissedilen bir duygu olduğu zamanlarda kişinin akıl sağlığı üzerinde olumsuz bir etkiye de neden olabilmektedir (Peplau ve Perlman, 1984). Kişide kendini boş, istenmeyen ve tek başına kalmışlık hissini yaratır. Yalnızlık, kişi ne kadar istese de, onun diğer insanlarla ilişki kurmasını zorlaştırır (Shalinee ve Shalini, 2014). Bunun sonucunda yalnızlık duygusunu hisseden kişinin insanlara güveni azalır, topluma uyumunu ve hayatını devam ettirmesini zorlaştırır (Yaşar, 2007).

Yalnızlık hisseden insanlar üç grupta incelenmiştir. Bunlardan birincisi, diğer insanlardan farklı ve yalıtılmış hissedenlerdir. Bu gruptaki insanlar sevilmediklerini, yetersizlik olduklarını ve arkadaşları olmadıklarını düşünürler. İkinci gruptaki yalnız insanlar depresyon, üzüntü ve kızgınlık hissederler. Üçüncü gruptaki insanlar bu duyguyu eylemlerine yansıtırlar, sosyalleşmekten kaçar veya uzun saatler çalışırlar (Horowitz ve diğerleri, 1982). Bununla birlikte yalnızlık nedenleri, tetikleyici olaylar ve yatkınlık yaratan etmenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yatkınlık yaratan etmenler daha çok birey ve duruma özgü etmenlerdir ve karakter, durumlar, kültürel değerler (Peplau ve Perlman, 1984), yaş, cinsiyet, eğitim durumu (Yaşar, 2007) bu etmenler arasındadır. Tetikleyici etmenler ise daha çok bireyin yaşantısında bir durumun değişirken ona bağlı diğer durumların değişmemesi nedeniyle bireyin deneyimlediği uyumsuzluk olarak tanımlanabilir ve sevdiği birinden ayrılma veya başka bir şehre taşınma (Peplau ve Perlman, 1984), emeklilik, statü kaybı, ailede yaşanan kopukluklar ve yaptığı işin niteliği bu etmenler arasında sayılabilir (Yaşar, 2007).

İş yerlerinin, bireylere birbirleriyle etkileşim kurmaları için olanak sağladığı düşünülse de, iş ortamlarında her zaman arkadaşlıklar ve anlamlı ilişkiler kurulamayabilir (Wright, 2005). İş ortamındaki ilişkilerinin algılanan niteliğinin düşük olmasından kaynaklanan üzüntü iş yerindeki

yalnızlık olarak adlandırılabilir. İş yerindeki sosyal yetersizlikler niceliksel etkenlerden çok, kişiler arası ilişkilerinin niteliğinden ortaya çıkmaktadır (Wright, Burt ve Strongman, 2006). İş yerinde yalnızlık, genel anlamdaki yalnızlıkla benzer yönleri olmakla birlikte ondan farklı özelliklere de sahiptir (Peplau ve Perlman, 1984). Çünkü iş yerinde sosyal ilişkiler kurma ve devam ettirmede hem kişisel (Hazan ve Shaver, 1990) hem de örgütsel etmenler (Pratt ve Dutton, 2000) etkilidir. Fakat örgütsel etmenler iş ortamındaki yalnız duygusunda bireysel özelliklerden daha fazla etkilidir (Wright, 2005). Ayrıca bireyin iş yerinde yaşadığı yalnızlık duygusu, bireysel yaşamındaki yalnızlık duygusundan daha şiddetli ve süresi daha fazla olabilir (Reinking ve Bell 1991; Dussault ve Thibodeau, 1997).

Yetersiz nicelik ve nitelikteki sosyal iletişimin kritik sonuçları olabilmektedir. İş yerinde hissedilen yalnızlık duygusu arttıkça, örgüte hissedilen duygusal bağlılığın azalması nedeniyle çalışanın görevlerinde ve takım çalışmalarında verimsizlik olmakta ve işlerini yüzeysel yapmaktadırlar (Ozcelik ve Barsade, 2011). Örgüte kendilerini ait hissetmeleri ve işbirliği yapma istekleri daha düşük olur. Bu durum, işten ayrılma niyetini arttırırken (Riketta, 2005), örgütsel kaynakların paylaşımı konusunda sorunların yaşanmasına neden olacağından etkili ve verimli çalışmaya engel olacaktır (Sherony ve Green, 2002). Ayrıca bu duygu çalışanların daha az risk almasına, çalışma arkadaşlarına daha az güvenmesine ve birbirleriyle yetersiz sosyal alışverişte bulunmalarına neden olabilir (Lam ve Lau, 2012). Bununla birlikte çalışanların hissettikleri yalnızlık sağlıklarını olumsuz etkileyebileceğinden, sağlıklarıyla ilgilenmeleri için çalışma sürelerinde kısımla olabilir (Cotton ve Hart, 2003). Ayrıca iş yerinde çalışanların yalnızlık hissi ile işte zorbalık arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Dussault ve Frenette, 2014). Yalnızlık, hem bireyin iş doyumunu (Kayıkçı, 2005), iş verimi ve yaşam doyumunu azaltıp iş stresinin artmasına hem de örgütte korku duygusunun ve yarışmacı tutumun artmasına neden olmaktadır (Wright, 2005). Sonuç olarak, iş arkadaşları arasında kendini yalnız hisseden çalışan, örgütün sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayamaması nedeniyle, kendini örgüte adamaya duygusal olarak tam anlamıyla istekli olmazlar. Bu durum da çalışanların iş performansına yansımaktadır (Bycio, Hackett ve Allen, 1995). Fakat tatmin edici düzeydeki işyeri etkileşimleri çalışanların psikolojik refahı üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Mao, 2006).

Yalnızlık eşsiz ve karmaşık bir deneyim olduğu için onun ifadesi, öncülleri, sebep olduğu acı ve onunla baş etme yolları da çeşitlilik göstermektedir (Rokach, 1998). Başa çıkma “Bir kişinin kaynaklarını aştığını düşündüğü içsel ve dışsal gereksinimleri yönetmek için bilişsel ve davranışsal çabalarının sürekli değişimini içeren bir süreçtir” (Lazarus & Folkman, 1984, p. 114). Pettigrew ve Roberts (2008) yalnızlıkla, baş etmede kullanılan davranışları sosyal ve sosyal olmayan davranışlar olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Araştırmacılar, sosyal davranışları yakın çevre ile sosyal iletişim sağlayacak etkinliklerde bulunma olarak açıklarken, sosyal olmayan davranışları bireyin kitap okuma gibi tek başına yaptığı etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar. Heylen (2010), Rook ve Peplau (1982) yalnızlıkla baş etme yollarını yalnızlığın tanımı üzerinden açıklamaktadırlar. Araştırmacılara göre birey istediği sosyal ilişkiler düzeyi ile yaşadığı sosyal ilişkiler düzeyi arasındaki farkı azaltmak ya da yok etmek için iki temel yöntem başvurmuştur. Bunlardan birisi sosyal iletişim bağlarını arttıracak, sorunlu ilişkilerini yöneterek olumsuz etkilerini azaltacak etkinliklerde bulunma; diğeri ise yaşamak istediği sosyal ilişkiler düzeyini düşürmektir (Heylen, 2010; Rook & Peplau, 1982). İyi bir eğitime ve kariyere sahip olma (Hogg & Heller, 1990); iş yerinin sağladığı sosyal bağlar (Moore, 1990) ve bireyin özgüveni (Guiaux, 2010) kişilerarası iletişim kurmadaki önemli kaynaklardır. Bu kaynaklar onun yalnızlıkla etkin bir biçimde mücadele etmesine yardımcı olacaktır (Schoenmakers, Tilburg & Fokkema, 2012). Bireyin istediği kişilerarası iletişim düzeyi azaldıkça bu düzeye

ulaşma olasılığının arttığı düşünülebilir. Rokach (1990) ise yalnızlıkla baş etme yollarını yararlı ve zararlı yollar olarak ikiye ayırmıştır. Yararlı yolları profesyonel yardım arayışı, dolaylı sosyal iletişim, yansıtıcı yalnızlık ve tek başına kalma; zararlı yolları ise bağımlılık davranışları, suç, kaçınma ve fiziksel yokluk olarak dört grupta incelemiştir. Rokach (2001) daha sonra yalnızlıkla baş etme yollarını altı başlık altında tekrar araştırmıştır. Bu başlıklar, yansıtma ve kabullenme (1), kendini geliştirme ve anlama (2), sosyal destek ağı kurma (3), uzaklaşma ve inkar (4), din ve inanç (5) ve etkinlikleri artırma (6)dır. Tüm bu sınıflamalar dışında yalnızlıkla baş etme yolları tek tek ele alındığında ise eğlenceli faaliyetlere katılım, kendine özen göstermeye ilişkin etkinlikler, aile ve arkadaşlardan destek alma, sosyal etkinliklere katılım ve bilişsel veya rasyonel becerileri kullanma (Gates, 2001) gibi etkinliklere rastlanmaktadır. Çalışanın kişisel hayatındaki stresi azaltmada faydalı olduğu belirlenen başa çıkma stratejileri, belirli iş yeri stres kaynaklarıyla baş etmede yardımcı olabilir (Gates, 2001). Bununla birlikte yalnızlıkla en iyi baş etme şekli yalnızlığa sebep olan nedenlerle mücadele etmektir. Örneğin iş yerinde sınırlı sosyal olanaklardan dolayı yalnızlık hisseden bir işgörenin takım çalışmalarına veya sosyal etkinlik gruplarına katılması onun bu duyguyla mücadelesinde yardımcı olacaktır. Fakat bu tür mücadele yolları yalnızlığın yarattığı rahatsızlıkla ilgili değilse başarısız olmaktadır (Wright, 2005). Yalnızlığı tetikleyen bireysel ve durumsal etkenlerin anlaşılması, iş yerinde akran koçluğu ve mentörlük programlarının uygulanması yardımcı olabilmektedir (Cooper & Quick, 2003). Yöneticilerin çalışanların sosyal ilişkiler temelindeki duygusal gereksinimlerini dikkate alması ve meslektaşların birbirinin desteklemesini sağlaması gereklidir (Rhoades & Eisenberger, 2002). İş yerindeki ilişkiler, örgüt için önemli bilgi kaynağı sağlamaktadır. İşyerinde yalnızlık çalışanların davranışları (Lam ve Lau, 2012), örgüt içerisindeki iletişimin niteliği, kişilerarası problemler ve örgüt iklimi konularında bilgi verir (Wright, Burt ve Strongman, 2006). Çalışanların kişilerarası ilişkilerinin niteliği, onların örgütleri konusundaki algıları ve iletişimleri üzerinde etkiye sahiptir (Carmeli, 2009). Örgütle ilgili önemli sonuçlarla ilişkilendirilmesine (Ozcelik ve Barsade, 2011) ve iş yaşamında yalnızlığın yaygın olarak hissedilmesine rağmen yalnızlık nedenleri ya da yalnızlığı azaltma yolları konusunda yapılan çalışma sayısı azdır (Russell, Peplau ve Ferguson, 1978; Wright, Burt ve Strongman, 2006). Yalnızlık alanyazında yeterince tartışılan bir konu olamamıştır. Fakat daha ayrıntılı çalışmalar yapılarak bu konu hakkındaki bilgi birikimi artırılabilir (Yaşar, 2007; Wright, 2005). İş yerinde yalnızlık konusu ile ilgili çalışmalar örgütsel alanda önemsenmeyen iş yeri duyguları konusunda bir bakış açısı sağlayacaktır (Ozcelik ve Barsade, 2011).

Her meslek grubunda çalışanlar açısından örgütsel yalnızlığın incelenmesi gerek çalışanlar ve gerekse örgüt açısından önemlidir. Ancak Müfettişlik mesleğinin doğasından gelen kendine has bazı özelliklerinin bulunması teftiş örgütlerinde örgütsel yalnızlığı incelemeyi daha da önemli kılmaktadır. Öncelikle denetim faaliyeti yapısı gereği soğuk bir imaja sahiptir. İnsanların önemli bir kısmı denetlenmekten hoşlanmaz. Çünkü denetim sonucunda eğitim personelinin geleceği hakkında karar verilecekse, insanlar başarı düzeylerine göre kategorize edilecekse ve bazıları ödül alırken bazıları ise ceza ile karşı karşıya kalabilecek ise denetim bu etkisiyle bile önemli bir gerilim kaynağı durumundadır (Kayıkçı, 2018). Etkili işlemeyen bir denetim sistemi korkuya neden olabilir. Korkulan denetçi ile kurulan ilişki ağı bir tür korku kültürünün doğmasına sebep olmaktadır (Güler, 2009). Öğretmenlerin müfettişlere ilişkin olarak: kabus, mayın, kapan, öcü, kaktüs gibi metaforik algılara sahip olması öğretmenlerin müfettişlere olumsuz baktıklarını göstermektedir. Hatta bazı öğretmenlerin hiç teftiş görmedileri halde müfettiş ve denetime karşı olumsuz algılara sahip oldukları görülmüştür (Döş, 2009). Karaköse, Aslan ve Kılıç'ın (2009) çalışmasına göre, müfettiş fobisi müfettişlerin kurum ve ders denetiminde karşılaştıkları sorunlardan birisidir. İnsan doğası gereği kendilerine ızdırap veren şeylerden kaçınma

eğiliminde olduklarından teftiş ve soruşturmaya maruz kalan eğitim çalışanlarının müfettişlerden uzak kalması müfettişlerin örgüt içinde yalnızlaşmaları için önemli bir neden sayılabilir. Yine de soruşturma görevi olması nedeniyle müfettişlerin soruşturmada objektif ve adil olmak için bazen eğitim çalışanları ile aralarında sınır koymaları örgütsel yalnızlaşma nedenlerinden biridir.

İl maarif müfettişlerinin iş yerindeki yalnızlıklarını inceleyen az sayıda nicel çalışma bulunmakla birlikte (Tabancalı ve Korumaz, 2014, 2015) nitel bir çalışmanın bu konuda önemli bilgi kaynağı olacağı düşünülmeye rağmen (Tabancalı ve Korumaz, 2015) bu tür bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Hâlbuki bireysel açıdan, iş görenlerin iş yerinde hissettikleri yalnızlık duygusunun fark edilmesi ve nedenlerinin araştırılması kişilerin bu duygu ile baş etme yollarına katkı sağlayacağı, süregelen bir durum haline gelmesinin önüne geçeceği (Wright, 2005) ve iş görenlerin davranışlarının daha iyi anlaşılacağı (Ozcelik ve Barsade, 2011) düşünülmektedir. Ayrıca kurumsal açıdan düşünüldüğünde de eğitim sistemi içerisinde denetim alt sisteminin yalnızlaşması ve başka bir yerde konumlanması diğer alt sistemlerin işleyişini de etkileyeceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bulgularla denetim çalışanlarının sistemin bir parçası olarak da diğer sistemle daha da bütünleştirilmesine katkı sunacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, il maarif müfettişlerinin hem kendi birimlerinde hem de diğer birimlerle olan bireysel ve örgütsel faaliyetleri sırasında hissettikleri yalnızlık duygusunun ortaya çıkmasına sebep olan unsurları, nedenlerini ve yalnızlık duygusu ile başa çıkma yollarını keşfetmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. İl maarif müfettişleri yalnızlık kavramını nasıl betimlemektedir?
2. İl maarif müfettişleri yalnızlık kavramını neye benzetmektedir?
3. İl maarif müfettişlerinin teftiş birimi içinde kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olan durumlar nelerdir?
4. İl maarif müfettişlerinin diğer birimler ile ilişkilerinde yalnızlık hissine neden olan durumlar nelerdir?
5. İl maarif müfettişlerinin sosyal hayatta yalnızlık nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. İl maarif müfettişlerinin yalnızlıkla baş etme yolları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yönteminin fenomenoloji desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji desenin temeli, bir kişi veya bir grup için yaşanan deneyimin anlamı, yapısı ve özünü araştırmaktadır (Patton, 2001). Fenomenoloji deseni “kişilerin deneyimleri, hayatı

anlamlandırma biçimleri, olanlar ile onları anlama şekilleri arasındaki ilişkiyi, bir olayı yaşama biçimlerini, kişilerarası deneyimlerin ortak noktalarını” araştırırken kullanılmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017, s.170). Bu araştırma deseni temelini felsefe ve psikolojiden almaktadır (Creswell, 2014). Bu desen türünde, araştırmacı bir olaya odaklanarak, derinlemesine bilgi toplar ve katılımcıların bu olay hakkındaki ortak algılarını belirlemeye yönelir (Fraenkel ve Wallen, 2005, s.13). Yalnızlığın öznel bir kavram olması ve bu duygunun ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesinin ancak kişisel deneyimler yoluyla mümkün olacağını düşünmesi, kişilerin yalnızlığı olumsuz bir duygu olarak nitelendirerek bu duyguyu ifade etmede önyargılı olabileceklerini düşünerek derinlemesine bir araştırma yapılmasının alana katkı yapacağına inanılması nedenlerinden ötürü bu araştırma deseni seçilmiştir. Bu çalışmada bireylerin yalnızlık duygusunu nasıl anlamlandırdıkları, bu olguyu ne şekilde yaşadıkları ve kişilerarası deneyimlerinin ortak noktaları üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan il maarif müfettişleri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle genelleme yapmadan araştırılan konu hakkında ortak olguların varlığını ve konunun farklı yönlerini araştırmayı sağlamaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Çalışmaya katılan müfettişlerin bazılarının hem bakanlık hem taşra biriminde çalışmış olmaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın hem teftiş birimi içindeki hem de teftiş birimi ile diğer birimler arasındaki ilişkileri inceleme kapsamı içerisine alması nedeniyle, bütün bu kapsamın farklı yönlerini yansıtacak bir çalışma grubu oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla teftiş biriminin üç farklı kademesinden (başkan, başkan yardımcısı ve müfettişler) çalışma grubuna katılımcı seçilmiştir. Teftiş birimi ile diğer üst, ast ve yatay pozisyondaki yönetim birimleri arasındaki ilişkileri yansıtmada teftiş birimi başkanı, başkan ile müfettişler arasında ilişkileri yansıtmada ara bir yönetim birimi olan başkan yardımcısı ile teftiş biriminin okul ve diğer kurum personeli ile ilişkilerini yansıtmada müfettiş görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun seçiminde her iki cinsiyetten katılımcının olmasına da dikkat edilmiştir ve katılımcıların tümü evlidir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü için kural olmaması nedeniyle verilerin birbirini tekrarlama noktasına “doyum noktası” (Lincoln ve Guba, 1985) geldiğinde görüşmelere son verilmiştir. Bu amaçla, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan bir teftiş kurulu başkanı, bir teftiş kurulu başkan yardımcısı ve on müfettiş olmak üzere on iki il maarif müfettişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmanın amacının insanların konuyla ilgili yaşantılarını ve yaşantılarının onlar için anlamını araştırmak (Patton, 2001) olduğu temel alınarak, araştırmanın amacından sapmamak adına temel sorular oluşturulmuş, görüşme sırasında elde edilen verilerin daha ayrıntılı incelenmesini sağlamak amacıyla da veri toplama sürecinde temel sorulara bağlı sonda sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama sürecinde hem temel hem de sonda sorular sorma esnekliğini sağlamaktadır (Robson, 2011). Katılımcıların araştırma konusu hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için yönlendirici olmayan açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken çoklu bakış açısı elde edebilmek için bireyin sosyal hayatta, kendi çalıştığı

birimde ve diğer birimlerle olan ilişkilerindeki yalnızlık duygularının ayrıntılı bir biçimde ele alınabileceği açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken soru cümlelerin anlaşılabilir ve tarafsız olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacıların birinin on yılı aşkın bir süre müfettişlik deneyimine sahip olması, görüşme formuna esas olan soruların araştırmanın amacına uygun hazırlanmasında katkı sağlamıştır. Daha sonra hazırlanan sorular, eğitim yönetimi alanında bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak değerlendirilmiş ve son olarak çalışma grubu haricinde olup, onlarla benzer özellikler taşıyan bir kişi ile pilot görüşme yapılmıştır. Elde edilen dönütler göz önüne alınarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama sürecine başlamadan önce araştırmanın amacı, yöntemi ve görüşme sorularının da yer aldığı bir araştırma öneri formu oluşturulmuştur. İlgili öneri formu öncelikle Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'na sunulmuş ve araştırmanın yapılabileceğine dair onay alınmıştır. Ardından aynı öneri formu ve etik kurul onay yazısı Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne sunulmuş ve araştırma için izin alma süreci tamamlanmıştır. Araştırma sürecine başlamadan önce teftiş birimi yönetimi ziyaret edilmiş, araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katılmak isteyen il maarif müfettişleri ile görüşme yapılacak gün ve saat konusunda planlama yapılmıştır. Bu planlama doğrultusunda teftiş birimine ait görüşme salonunda 35-45 dakika arasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme, birebir görüşme yapılmasına olanak sağlayacak biçimde sessiz, sakin ve fiziki koşulları uygun ortamda yapılmıştır. Görüşme ortamının il maarif müfettişlerinin çalışma ortamında gerçekleştirilmesindeki amaç hem araştırmacıların bu ortamı gözlemlene fırsatını sağlaması hem de il maarif müfettişlerin iş yerinde hissettikleri duyguların bu ortamda daha canlı olabileceğinin düşünülmesi ve katılımcıları sosyal çevre bağlamı içerisinde incelenmesinin daha ayrıntılı verilere ulaşmada yardımcı olacağına inanılmasıdır.

Veri Analizi

Araştırma sorularına ilişkin elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, doğrudan gözlemlenemeyen ya da ölçülemeyen insan davranışlarını onlarla iletişim yoluyla dolaylı bir şekilde incelenmesini sağlayan bir tekniktir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Veri analizi, Creswell (2014) tarafından belirtilen altı aşama kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi (1), verilerin tamamının okunması (2), verilerin kodlanması (3), insan ve ortam betimlenmesi (4), betimleme ve temaların sunumu (5) ve sonuçların veya bulguların yorumlanmasıdır (6).

Birinci aşamada ses kaydına izin veren katılımcılarla yapılan görüşmeler bilgisayar ortamında birebir yazıya geçirilmiştir. Ses kaydına izin vermeyen katılımcıların görüşme verileri araştırmacılar tarafından not edilmiş ve daha sonra düzenlenmiştir. Elde edilen görüşme kayıtları her bir katılımcı ile paylaşılmış ve kayıtların doğruluğuna ilişkin onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmacı araştırma ortamı hakkındaki görüşlerini not almıştır. İkinci aşamada, konu hakkında genel olarak bilgi edinebilmek amacıyla tüm veriler baştan sona incelenmiştir. Üçüncü aşamada veriler Nvivo 9.0 programı yardımıyla veriler temalara göre gruplanmıştır. Dördüncü aşamada, veri toplama sürecinde katılımcılar ve ortam hakkında kayıt edilen betimlemeler kullanılmıştır. Beşinci aşamada, elde edilen temalar ve kodlar tablolar yardımıyla görsel hale getirilmiştir. Altıncı aşamada ise araştırmanın sonuç kısmında elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırma

raporunda, araştırmının başında verilen problem ve alt problemlerin, verinin analizi ve sunumunda başlıklar olarak kullanılması, raporun içinde her bölümün veya alt bölümün başlangıcında özetlerden yararlanılması ve sonuçların sunumunda, tablo ve grafiklere yer verilmesi okuyucuya kolaylık sağlayacaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmının geçerliği konusunda soru hazırlama ve analiz sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. (Creswell, 2014). Araştırma süreci açık ve ayrıntılı bir şekilde yazılmış ve elde edilen veriler tekrar incelenebilmek üzere saklanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgu ve sonuçlar üç katılımcı ile paylaşılmış ve sonuçların katılımcıların deneyimleriyle uyumlu olduğu saptanarak katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmacılarından birinin 10 yıllık bir müfettişlik deneyimine sahip olması, müfettişlik mesleğinin kendine has özelliklerinin yalnızlıkla ilişkisini çözümlenmede, müfettişlerin birim içi ve birimler arası ilişkilerinde yalnızlığa neden olan dinamikleri tanıma ve görüşmeleri özüne uygun olarak çözümlenmede katkı sağlamıştır. Verilerin analizinde yapılan kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış ve Kappa analizi sonucunda araştırmacılar arasındaki kodlama tutarlılığının 0.823 olduğu görülmüştür. Bu değer mükemmel uyum olduğunu işaret etmektedir (Landis ve Koch, 1977, s. 165)

Araştırma Etiği

Araştırmaya başlanmadan önce, ilk olarak Akdeniz Üniversitesi Etik Kuruluna daha sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırmının amacı ile veri toplama aracına ilişkin bilgilerin yer aldığı bir araştırma önerisi formu ile araştırma izni için başvurulmuştur. Araştırmının yürütülmesi ile ilgili gerekli izin alınmıştır. Görüşmelerle ilgili olarak ses kaydı yapılmasını kabul eden katılımcılarla görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş, kabul etmeyen katılımcıların görüşme verileri araştırmacı tarafından not alınmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından körleme yöntemi ile tarafsız bir biçimde analiz edilmiş ve katılımcıların kimliğini ortaya çıkaracak herhangi bir kişisel bilgiye araştırmada yer verilmemiştir. Ayrıca doğrudan alıntılar bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerini saklı tutmak için adlarını kullanmak yerine M1, M2, M3... şeklinde kodlama yapılmıştır.

Bulgular

İl maarif müfettişlerinin yalnızlık duygularının nitel araştırma yönteminin bir deseni olan fenomenolojik desenle yürütüldüğü araştırma kapsamında katılımcılardan toplanan veriler, yalnızlık kavramı, nedenleri ve baş etme yolları temel alınarak kodlanmış ve altı ana başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklar: Yalnızlığın tanımı (1), yalnızlıkla ilgili metaforlar (2), birim içi yalnızlık nedenleri (3), diğer birimlerle ilişkilerinde yalnızlık nedenleri (4), sosyal hayattaki yalnızlık nedenleri (5) ve yalnızlıkla baş etme yollarıdır. Elde edilen temalar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur:

İl maarif müfettişlerine göre yalnızlığın tanımı

İl maarif müfettişlerinin yalnızlığın tanımına ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda il maarif müfettişlerinin yalnızlığa ilişkin olarak yaptıkları tanımların yedi ayrı alt tema altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 1.

Müfettişlerin Yalnızlık Tanımları

Yalnızlığın tanımı

Sosyal hayat ve ilişkilerin kısıtlanması
İletişim becerilerinde eksiklik
Ötelenme
Diğer insanlarla barışık olmama
Kişinin kendisiyle çatışma hali
Kişinin potansiyelini kullanamaması
Kişinin kendisiyle baş başa kalması

Tablo 1’de görüldüğü üzere İl maarif müfettişlerince en fazla vurgulanan tanımlar, kişinin sosyal hayatının ve ilişkilerinin kısıtlı olması, kişinin iletişim becerilerinde eksiklik ve ötelenme şeklinde olmuştur. Bu konu ile ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Yalnızlığı, “Kişinin sosyal hayatının ve ilişkilerinin kısıtlı olması” olarak tanımlayan bir müfettiş bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

“Kendisini açıklıkla ifade edebileceği resmi ve informal ortamların olmaması ve hiç arkadaşının bulunmaması, insanı yalnızlığa sürükleyebilir.” (M6).

Bir başka müfettiş ise yalnızlığı “Kişinin kendisiyle baş başa kalması” olarak tanımlarken bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

“Aile içinde ve çalışma ortamında kendini anlayabilecek/dinleyebilecek ve değer verebilecek birinin olmaması durumu.” (M8).

Yalnızlığı “Ötelenme” olarak ifade eden bir müfettiş bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır.

“ Ben yaptığım bir soruşturmada ulaştığım kanaatimi hatırı sayılı kişiler beğenmediğinde üstlerimin ve çalışma arkadaşlarımın yanımda olmasını ve haklı olduğum konuda beni desteklemelerini beklerim bu olmadığında kendimi yalnız hissedirim ” (M10).

İl maarif müfettişlerinin yalnızlık metaforları

İl maarif müfettişlerinin yalnızlık duygusuna ilişkin öne sürdükleri metaforlar Tablo 2’de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda il maarif müfettişlerinin yalnızlığa ilişkin olarak ifade ettikleri metaforların üç ana tema ve on dört alt tema altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 2.

Müfettişlerin Yalnızlık Metaforları

Ana Temalar	Yalnızlıkla ilgili metaforlar
Canlı Varlık	Kurumuş veya meyvesiz ağaç
	Köyün delisi
	Uzuvları eksik bir insan
	Sınava girecek bir öğrenci
	Sahibinden uzak bir köpek
	Karlı dağlardaki bir kurt
	Göç yolundaki turna
	Kökleri kesilmiş asma ağacı
Cansız Varlık	Günah keçisi
	Çatlamış bardak
	Engel
	Yelkovan dikenini
	Sökülüp atılmış sigorta
Çöpe atılmış aspirin	
Yok	

Tablo 2'de görüldüğü üzere il maarif müfettişleri yalnızlığı çeşitli varlıklara benzetmişlerdir. Elde edilen metaforlar canlı ve cansız varlıklar olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Canlı varlıklar olarak ifade edilen metaforlardan bazıları, köyün delisi, uzuvları eksik bir insan, sınava girecek öğrenci, günah keçisi şeklinde ifade edilirken; cansız varlıklar olarak atlamış bardak, engel, çöpe atılmış aspirin, sökülüp atılmış sigorta gibi metaforlar ifade edilmiştir. Bu konu ile ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Canlı varlık ana temasından “Kurumuş veya meyvesiz ağaç” ve “Günah keçisi” metaforlarına ilişkin birer müfettiş görüşünü yansıtan doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Hissettiğim yalnızlık duygusunu ormanda kurumuş tek bir ağaca benzetiyorum. Çünkü diğer ağaçlar yeşil yapraklara bürünmüş olmasına rağmen kuru ağaçta yaprak yok, meyve yok, kuşlar ve böcekler dallarına konmayıp meyvelerini yiyememektedirler.” (M5).

“Teftişin sorunları olabilir ve işleyişte aksaklıkları olabilir ancak teftişsiz kurum olmaz teftişin eksiklikleri varsa tamamlanabilir aksaklıkları varsa düzeltilebilir. Ancak bana göre biz günah keçisi görüldük öğretmen ve yöneticiler ya da siyasiler teftiştan hoşnut olmuyorlar diye teftiş yok edilmemeliydi teftiş ve biz sistemde yalnızlaştık ben bunu hissediyorum”(M10).

Cansız varlık ana temasından “Yelkovan dikenini” ve “Aspirin” metaforlarına ilişkin birer müfettiş görüşünü yansıtan doğrudan alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

“Rüzgârla oradan oraya savrulan kurumuş “yelkovan dikenini” ne benzetirim. Kendini rüzgara kaptırması, amaçsız oradan oraya sürükleniyor.” (M7).

“... Eskiden milli eğitimde biz, her derde deva olarak aspirin gibi görülürdük ve her yerdeki sorunları çözmeye çalışırdık, köyde çaresiz kalan öğretmenlere en önce biz ulaşır mesleki ve kişisel rehberlik yapar yanlarında olurduk, okullarda sorunlar olur çözerdik öğretmenlerin eğitimini vererek yetiştirirdik, milli eğitim bir yenilik yapacağı zaman önce bizi eğitir ve biz o yeniliği bütün okullara yayardık, bir sorun olduğunda araştırır ve rapor yazarak önerilerimizle eğitimin yolunu açardık ama şimdi biz gözden çıkarıldık ve okullardaki rutin ders denetimlerinden çekilerek yalnızlaştırıldık ve emekli oldukça sayımız tükenecek yani dünyanın en çok kullandığı aspirin çöpe atıldı.” (M10).

İl maarif müfettişlerinin birim içi yalnızlık nedenleri

İl maarif müfettişlerinin görüşleri analiz edildiğinde, il maarif müfettişlerinin birim içinde kendilerini yalnız hissetmelerine neden olan durumların dört ana tema ve bunlara bağlı olarak on bir alt temanın oluştuğu görülmektedir. İl maarif müfettişlerinin birim içi yalnızlık nedenlerine ilişkin ana tema ve alt temalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Müfettişlerin Birim İçi Yalnızlık Nedenleri

Ana Temalar	Alt temalar
Etik değerlerin göz ardı edilmesi	Çalışma arkadaşlarının birbirini duygusal değerlendirmesi Farklı siyasi görüş nedeniyle birlikte çalışmak istenilmemesi Kişisel çıkarların ön planda olması Farklı cinsiyetteki müfettişlerin birlikte çalışmaktan kaçınması
Görevin özellikleri ve koşulları	Çalışma arkadaşlarının görüş alışverişi yapmaması Teftişin mevzuat odaklı bir görev olması Çalışma ortam ve mekânının elverişli olmaması
Denetim sistemindeki son değişiklikler	Okul ve öğretmen teftişi yapan teftiş gruplarının ortadan kalkması
Kişisel nedenler	Motivasyon eksikliği İletişim eksikliği İnsanların bilgisizce ve bilinçsizce iş yapması

Tablo 3’te katılımcıların belirttiği birim içi yalnızlık nedenleri “Etik değerlerin göz ardı edilmesi”, “Görevin özellikleri ve koşulları”, “Denetim sistemindeki son değişiklikler” ve “Kişisel nedenler” ana temaları altında verilmiştir. Katılımcılar tarafından en fazla belirtilen alt temalar ise okul ve öğretmen teftişi yapan teftiş gruplarının ortadan kalkması, çalışma arkadaşlarının birbirini duygusal değerlendirmesi, etik değerlerin göz ardı edilmesi, iletişim eksikliği, çalışma arkadaşlarının farklı siyasi görüşte olması nedeniyle birlikte çalışmak istememesi, denetim sistemindeki değişiklikler, çalışma arkadaşlarının görüş alışverişi yapmaması bireysel davranmasıdır, motivasyonun düşmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Bunların yanında “çalışma ortamının elverişsiz olması, müfettişlerin ders denetimlerinin sona ermesiyle okullardan çekilmeleri nedeniyle grup çalışmalarının azalması gibi nedenler birim içi yalnızlık nedenleri arasında yer almıştır.

Konu ile ilgili olarak bazı katılımcılar birim içi yalnızlık nedenlerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Çalışma ortam ve mekânının elverişli olmaması” temasına ilişkin müfettiş görüşü bir doğrudan alıntı ile aşağıda sunulmuştur.

“İl Milli Eğitim Müdürlüğü teftiş biriminde, huzur ve sağlıklı bir iş ve çalışma ortamı kalmamıştır. Odamızdaki internet bile kesilmiştir. En basitinden yazıcılar bile çalışmamaktadır. Yani, çalışma koşullarının ilkel olduğu bir ortamda, sağlıklı bir bireysel ve kurumsal iletişimden bahsetmek mümkün değildir.” (M6).

“Denetim sisteminde son zamanlarda meydana gelen değişiklikler” ve “Müfettişlerin okullardan çekilmesi nedeniyle grup çalışmalarının azalması” temalarına ilişkin müfettiş görüşleri birer doğrudan alıntı ile aşağıda sunulmuştur.

“Eskiden İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir başkanlık iken bu birim artık koordinatöre bağlı olarak çalışmaya başladı ve eskiye göre statümüz düştü çalışma ortamımız bozuldu ve emeklilik dolayısıyla sayımız her geçen gün azalıyor, bununla beraber bazı arkadaşlarımız Ankara merkeze çekilerek onların statüsü artarken bizim statümüz düştü, bu da motivasyonumuzun düşmesine neden oldu. Bu bulanık ortamda herkes başının çaresine bakmaya çalışıyor eskiden 5-10 kişilik gruplarla teftişe giderken artık okullara gitmez olduk böylece kendi aramızdaki ilişkimiz kopmaya, birbirimizi görmemeye ve yalnızlaşmaya başladık” (M10).

“İş ortamı dışında birim çalışanlarıyla sosyal ilişki kuramama” temasına ilişkin müfettiş görüşlerinden biri şu şekilde ifade edilmiştir.

“Resmi işlerin dışında meslektaşlarımızla ve aynı iş yeri çalışanları ile ortak paylaştığımız yaşantılar yoksa, (Örn. Birlikte bir gezi yapma, birlikte bir yemek yeme, kişinin yakınının düğününe, ölümüne katılma, başsağlığına gitme, geçmiş olsuna gitme, hayırlı uğurlu olsun gitme vb. durumlar yoksa) bunu “Birim içi Yalnızlık” olarak tanımlarım.” (M7)

“Teftişin mevzuat odaklı bir görev olması” temasına ilişkin müfettiş görüşlerinden bir doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Görev kişisel olduğundan ve mesaiye bağlı olmadığından kurumda iletişim kurulacak kişilerle fazla temas yapılamamaktadır.” (M8)

İl maarif müfettişlerinin diğer birimlerle ilişkilerindeki yalnızlık nedenleri

İl maarif müfettişlerinin diğer birimlerle ilişkilerinde hissettikleri yalnızlık duygularının nedenlerine ilişkin görüşleri ana tema ve alt temalar şeklinde Tablo 4’de sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda il maarif müfettişlerinin diğer birimlerle ilişkilerinde hissettikleri yalnızlık duygularının nedenlerine ilişkin görüşlerinin üç ana tema ve on üç alt temadan oluştuğu görülmüştür.

Tablo 4.

Müfettişlerin Diğer Birimlerle İlişkilerindeki Yalnızlık Nedenleri

Ana Temalar	Alt temalar
Teftiş ve soruşturma görevinin doğası	Müfettişlerin ceza tekliflerinin ilişkileri bozulması Teftiş biriminin sorun odaklı soruşturma görevi Teftişin kural/mevzuat odaklı bir görev olması Teftiş işinin soğuk-sevimsiz olması Adil ve objektif soruşturma için ilişkilerin sınırlanması
Teftiş sistemindeki son yapısal değişikliklerin yansımaları	Müfettişlerin saygınlık ve yetki kaybı İş doyumsuzluğu, ders denetimlerinin kalkması Teftiş biriminin siyasi etkilere açık olması
Diğer	Çalışanlar arası iletişim eksikliği İnsanlardaki değer kaybı Teftiş biriminin kurum ana binası dışında olması Çalışanların eğitimsiz olması Teftişin farklı bir yönetim birimi gibi algılanması

Tablo 4'de katılımcıların birimler arası yalnızlık nedenleri verilmiştir. Bu nedenler, “Teftişin doğası ile ilgili özellikler”, “Son zamanlardaki değişikliklerin yansması” ve “Diğer” olmak üzere üç ana tema altında toplanmıştır.

Katılımcılara göre, “müfettişlerin ceza tekliflerinin ilişkilerini bozması, teftiş biriminin sorun odaklı soruşturma görevi, teftiş edilmenin sevimsiz bir iş olması, teftişin kural/mevzuat odaklı bir görev olması, adil ve objektif soruşturma için ilişkilerin müfettişlerce sınırlandırılması” gibi teftişin doğasından kaynaklanan durumlar, teftiş çalışanlarının birimler arası ilişkilerinde yalnızlaşmalarına neden olmaktadır.

İl Maarif müfettişlerinin diğer birimlerle ilişkilerinde yaşadıkları yalnızlık duygusuna ilişkin nedenler aşağıda açıklanmıştır.

“İnsanların teftiş edilmeyi sevmemesi” temasına ilişkin bir müfettiş görüşüne ait doğrudan alıntı şu şekilde ifade edilmiştir.

“Müfettişlerin çalışma alanı genel olarak eğitim çalışanlarının sevmeyi sevmediği bir alandır. Çünkü insanlar teftiş edilmekten sorgulanmaktan yargılanmaktan hoşlanmazlar ve müfettişlerden kaçarlar. Bazen öğretmenlere teftişte bir sorunuzun var mı? diye sorduğumuzda sorunu olsa da bizden bir an önce kurtulmak için bazen - hayır bir sorunuz yok teşekkür ederim- deyip bir an önce müfettişi göndermenin yolunu ararlar” (M5).

“Müfettişlerin soruşturmalardaki ceza teklifleri dolayısıyla çalışanlarla ilişkilerinin bozulması” temasına ilişkin bir müfettiş görüşüne ait doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Bir çalışma alanı olarak soruşturma diğer kurum çalışanları ile aramızda set oluşturuyor. Müfettişler olarak soruşturma görevimiz dolayısıyla hep kötü adam rolünde oluyoruz. Bu sevimsiz hal doğal olarak bizim diğer birimlerdeki çalışanlarla aramızı açıyor. Bir gün bir güzel sanatlar lisesinde soruşturma için gittiğimizde okul müdürü bana okulunun başarılarını saya saya bitiremedi ve konserlerinden, sergilerine kadar etkinlikleri sıraladı. Ve bütün bunları görmezden gelip basit bir konu için nasıl bana soruşturma açarsınız dediğinde ise şu gerçeği öğrendim o güzel etkinliklere diğer şube müdürlerini davet ederken müfettiş davetsizdi ancak bir soruşturma ve ceza söz konusuken müfettiş davetsiz olarak geliyor. Böylece müfettiş bir öcü gibi görülüyor” (M10)

Müfettişlerin diğer birimlerle ilişkilerinde yalnızlaşmalarına neden olan diğer boyut ise “Son zamanlarda teftiş sistemindeki yapısal değişikliklerin yansması” olarak görülmektedir. Bu başlıkta en fazla bahsedilenler yalnızlığa neden olan unsurlar olarak: müfettişlerin saygınlık ve yetki kaybı, İş doyumsuzluğu, ders denetimlerinin kalkması, müfettişlerin yetkilerinin azalması ve teftiş biriminin siyasilerin etkisine açık olması şeklinde sıralanmıştır. Bu boyuta ilişkin müfettişler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Müfettişlerin saygınlık ve yetki kaybı” temasına ilişkin bir müfettiş görüşüne ait iki doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Son zamanlarda çalışma alanımız daraltılmış, yetkilerimiz budanmış ve maarif müfettişleri başkanlığı kaldırılarak prestijimiz ve kurumdaki saygınlığımız zedelenmiştir. Eskiden Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı iken şimdi şube müdürü ile çalışıyoruz. Bu durum bizim diğer birimlerle olan ilişkilerimizi zedelemiş ve teftiş birimini yalnızlaştırmıştır. Artık diğer birimlerle iletişim kurarken kendimi daha yetkisiz, değersiz ve yalnız görüyorum” (M3).

“Son zamanlarda müfettişlerin kurum içindeki prestij kayıplarının yanında okullardaki öğretmen teftişlerinin kaldırılması ile artık öğretmen ve yöneticilerden dolayısıyla okullardan da uzaklaşmaya başladık, eskiden öğretmenler sürekli bizleri arar ve sorunlarını anlatırken artık şimdi kimse bizleri aramaz oldu. Bu da bizlerde yalnızlık hissini arttırmaktadır” (M10).

Müfettişlerin diğer birimlerle ilişkilerinde yalnızlığa neden durumlardan birisi de “diğer” başlığı altında olmuştur. Bu başlık altında en fazla bahsedilen neden ise çalışanlar arası iletişim eksikliği olmuştur. Bunun yanında teftiş biriminin kurum ana binası dışında konumlanması, insanlardaki değer kaybı ve teftişin kurumun diğer yönetsel birimlerinden farklı bir birim olarak algılanması gibi nedenler belirtmişlerdir.

Teftişin kurumun diğer yönetsel birimlerinden farklı bir birim olarak algılanması *temasına ilişkin olarak öne sürülen görüşlerden biri şu şekilde ifade edilmiştir;*

“Müfettişlerin diğer yönetim birimlerine göre öğretmenlik sonrası eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim almış tek grup olması, ayrıca yönetsel hiyerarşide yükselme beklentisi içinde olmaması veya yöneticiler gibi görevlerinde geçici olmamaları dolayısıyla diğer birimler tarafından sürekli farklı bir konumda algılanırlar. Bu da kurumda yalıtılmalarına neden olabiliyor. Bu anlayış, bana göre çoğu zaman teftiş biriminin fiziksel olarak ana hizmet binasının dışında konumlanmalarına da neden olmuştur. Örneğin 1996-2003 yılları arasında çalıştığım İstanbul, Kilis ve Hatay’da teftiş binaları milli eğitim müdürlüklerinin ana binaları dışında başka semtlerde kilometrelerce uzaklıktaydı bu mesafe bana göre psikolojik uzaklığın ve yalıtılmışlığın fiziki ifadesidir” (M11).

İl maarif müfettişlerinin sosyal hayattaki yalnızlık nedenleri

Yapılan analizler sonucunda il maarif müfettişlerinin sosyal hayatta kendilerini yalnız hissetmelerinin nedenleri olarak iki ana tema ve beş alt temanın oluştuğu görülmektedir. İl maarif müfettişlerinin sosyal hayattaki yalnızlık nedenlerine ilişkin görüşler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Müfettişlerin Sosyal Hayatta Yalnızlık Nedenleri

Meslek kaynaklı nedenler

Resmi ilişkilerin iletişimlerine yansımaları
Müfettişlerin iş-sosyal yaşamda yaşadıkları rol çatışması
İş yükünün fazla olması

Diğer nedenler

Kendilerini anlaşılmasız görmesi
İnsanların ilişkisel açıdan birbirinden uzaklaşması ve sanal aleme dalması

Tablo 5’de katılımcıların sosyal hayattaki yalnızlık nedenleri meslek kaynaklı nedenler ve diğer nedenler olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Meslek kaynaklı nedenler resmi ilişkilerin iletişimlerine yansımaları, müfettişlerin iş-sosyal yaşamda yaşadıkları rol çatışması ve iş yükünün fazla olması olarak belirtilirken diğer nedenler insanların ilişkisel açıdan birbirinden uzaklaşması ve sanal aleme dalması ve kişilerin kendini anlaşılmasız görmesi olarak ifade edilmiştir.

İl maarif müfettişlerinin sosyal hayattaki yalnızlık nedenlerine ilişkin müfettiş görüşlerine ait doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Müfettişlerin iş-sosyal yaşamda yaşadıkları rol çatışması” temasına ilişkin bir müfettişin görüşlerine ait doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Bazen müfettişlik rol ve davranışlarının sosyal ilişkilerime yansıdığını hissediyorum bir gün lojmanına gittiğim arkadaşımın evine girer girmez lojmanı gezelim dedim. Bunun, bir müfettişin bir kuruma ilk gittiğinde okul müdürüne -haydi okulu gezelim- demesine koşut bir davranış olduğunu düşündüm.”(M10)

“Resmi ilişkilerin iletişimlerine yansımaları” temasına ilişkin bir müfettişin görüşlerine ait doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Bir gün bir öğretmenle okey oynadık ve aynı öğretmenin öğretmenler odasına giderek arkadaşlar dün müfettişleri taşıdım- demiş olduğunu duyunca sosyal hayatımdaki ilişkilerimde daha fazla sınırlama getirdiğimi hatırlıyorum bu durum bizi sosyal hayatta da yalıtıyor.”(M4)

İl maarif müfettişlerinin yalnızlıkla baş etme yolları

İl maarif müfettişlerinin yalnızlıkla baş etme yolları ana tema ve alt temalarla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda il maarif müfettişlerinin yalnızlıkla baş etme yollarına ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Müfettişlerin Yalnızlıkla Baş Etme Yolları

Birim içi yalnızlıkla baş etme yolları	Birimlerarası yalnızlıkla baş etme yolları	Sosyal hayatta yalnızlıkla baş etme yolları
Meslektaşlar arası iletişim	İşini en iyi şekilde yapmaya devam etme	Çeşitli etkinlikler yapma
Sosyal etkinliklere katılma	Eskiye dönüşe ilişkin umut	İnsanlara fikir verme
Meslektaşlar arası işbirliği	Sakinliğini koruma	İş ve özel hayatı birbirinden ayırma
Eğitim uğraşları edinme	Ortam değişikliği yapmak	Entelektüel gelişim
İşini en iyi şekilde yapmaya çalışma	Kendini yormama	Çevresine işinin gereklerini anlatma
Bireysel eleştiri	Ölçülü davranma	Bireysel eleştiri
Yok	İletişim kurmaya çalışma	
	İşini en iyi şekilde yapmaya devam etme	

Tablo 6’da görüldüğü üzere katılımcıların yalnızlıkla baş etme yolları üç ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar birim içi yalnızlık, birimler arası yalnızlık ve sosyal hayatta yalnızlık ile ilgili baş etme yollarıdır. Katılımcılar tarafından en çok bahsedilen birim içi yalnızlıkla baş etme yolu meslektaşlar arası iletişim artırma ve sosyal hayatta etkinlik yapma olmuştur. Birimler arası yalnızlık konusunda en çok bahsedilen baş etme yolu işini en iyi şekilde yapmaya devam etme ve eskiye geri dönmeye dair umuttur. Son olarak en fazla sosyal hayattaki yalnızlıkla baş etme yolu ise çeşitli etkinlikler yapmadır. Bu konu ile ilgili bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Birim içi yalnızlıkla başa çıkma yolları ile ilgili olarak bazı maarif müfettişleri görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

“Meslektaşlar arası iletişim” temasına ilişkin bir müfettiş görüşüne ait doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Arkadaşlarımın belli bir konuda zorlanıyorsa destek olunursa, bir konuyu daha etraflıca anlattırsanız, saygı gösterdiğinizde belli bir açıda uzlaşmaya dayanışmaya gidilirse o yalnızlığı yaşamak da yaşatmakta istemem.” (M1)

“Eğitlimle ilgili başka uğraşlar edinme” temasına ilişkin bir müfettiş görüşüne ait doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Boş kalmayı seven bir insan değilim, araştırmayı bir şeye katkı sağlamayı seviyorum. Bu nedenle tekrar yüksek lisansa başladım. Kendimi geliştirmek beni mutlu ediyor. Üniversitenin bahçesine adımımı attığımda nefes aldığımı hissediyorum.” (M9).

Birimler arası yalnızlıkla başa çıkma yolları ile ilgili bazı maarif müfettişlerinin görüşlerini aşağıda verilmiştir:

“Eskiye geri dönmeye dair umut” ve “İşini en iyi şekilde yapmaya devam etme” temalarına ilişkin müfettiş görüşüne ait birer doğrudan alıntı aşağıda sunulmuştur.

“Başa çıkma yolları olarak direniyoruz, biz devlet memuruysanız diyoruz, verilen işi yaparız diyoruz. Beklenti ve umudumuz var, sistem değişir, yanlış yaptık derler diye bekliyoruz” (M2). “Diğer birimlerle aramızda yalnızlık, sıkıntı olabilir çünkü müfettişlik soğuk bir meslek. Biz yalnızız diye bu bataklığa saplanıp kalmıyoruz. Hata yapılabilir, önemli olan bu hatalardan ders alınıp tekrar yapılmamasıdır. Biz olumlu düşünüyoruz. Arkadaşlarımız mücadele ediyorlar, işlerini en iyi şekilde yapmaya çalışıyorlar. Yalnızlık duygusuna kapılırsak sistemin gerisine düşeriz halbuki bizim sistemin bir adım önünde olmamız gerekiyor. Biz kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz.” (M4).

Sosyal hayatta yalnızlıkla baş etme yolları ile ilgili olarak, “Çeşitli etkinlikler yapma” temasına ilişkin bir müfettişe ait doğrudan alıntı şu şekilde ifade edilmiştir.

“Uzun süre boks yaptım, futbolcu çalıştırdım, tarlada bağda çalıştım. Bir köylü çocuğuydum. Ama hiç yalnız hissetmedim, anne baba, ailem, çocuklarım bir sosyal çevrem var. Eğitim alanındaki bakış açısıyla sosyal hayattaki bakış açısı benzeşiktir. Eğitim hayatında mutsuzsanız, sosyal hayatta da mutsuzsunuzdur. Siz toplumu, hayatı mutluysanız, ayna baktığınızda kendinizle barışksanız yalnız olmazsınız.” (M4).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcı il maarif müfettişleri genel olarak yalnızlık kavramını kişinin sosyal hayatının ve ilişkilerinin kısıtlı olması, kişinin iletişim becerilerinde eksiklik, ötelenme, ihtiyaç duyulduğunda yanında kimseyi bulamama hali, kişilerarası etkileşim eksikliği, kişinin kendini diğer insanlardan uzak ve tek başına hissetmesi olarak tanımlamışlardır. Kişilerarası iletişim kurmak için gerekli olan sosyal beceri eksikliği yalnızlık nedenleri arasındadır (Buhrmester, Furman, Wittenberg ve Reis, 1998). Yalnızlık, sosyal çevredeki diğer insanlardan uzaklaşma ve onlara yabancılaşmayı içeren bir duygudur (Ozcelik ve Barsade, 2011).

İl maarif müfettişlerinin yalnızlık duygusunu metaforlarla ifade ederken kullandıkları bazı kavramları şu şekilde ifade edebiliriz; köyün delisi, uzuvları eksik bir insan, sınava girecek öğrenci, günah keçisi, çatlamış bardak, engel, çöpe atılmış aspirin, sökülüp atılmış sigorta. Bu metaforlara baktığımızda son zamanlarda teftiş sisteminde yapılan yapısal değişikliklerin müfettişleri etkilediği söylenebilir. Özellikle “çöpe atılmış aspirin, sökülüp atılmış sigorta” benzetmeleri müfettişlerin aslında çok önemli oldukları ve bu güne kadar çok hizmet ettikleri sistemde artık önemlerini kaybettiklerini düşündükleri ve bu duruma kırıldıkları söylenebilir. “Uzuvları kesik insan, çatlamış bardak” ifadeleri ise müfettişlerin kendilerini artık sistemde iş yaramaz olarak gördükleri söylenebilir. Kanun Hükmünde Kararname ile maarif müfettişlerinin

rehberlik teftiş, işbaşında yetiştirme ve soruşturma görevlerinde yapılan değişiklikler, okullarda yaptıkları rutin öğretmen denetimlerinin kaldırılması ve şube müdürüne bağlı koordinatörlük olarak yapılandırılması böylece Ankara'daki diğer müfettişlerle özlük hakları açısından eşit olmadıkları için kendilerini uzuvları kesilmiş işe yaramaz, başarısız ve yalnız hissetmiş olabilirler. Müfettişlerin kendilerine yakıştırdıkları metaforların bir bütün olarak irdelenmesinden, soruşturma, inceleme, araştırma rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevlerini yerine getiren, yaptıkları denetimlerle okulların eksikliklerini tamamlamaya aksaklıklarını gidermeye çalışan ve her derde deva gibi görülen müfettişlerin, okullardan çekilmesiyle prestij kaybı yaşadıkları, kendilerini daha işe yaramaz, başarısız ve yalnız hissettikleri söylenebilir. Reinking ve Bell (1991) iş yerinde başarı hissini sosyal etkileşimin önüne geçebileceğini ve kişinin iş hayatında başarılı olduğu takdirde kişisel ilişkilerindeki eksikliğin farkında olamayabileceklerini belirtmiştir.

Araştırmaya göre il maarif müfettişlerinin birim içinde hissettikleri yalnızlık duygusunun nedenleri arasında “etik değerlerin göz ardı edilmesi, çalışma gruplarında kadın ve erkeklerin birlikte çalışmak istememesi, çalışma arkadaşlarının farklı siyasi görüşte olması nedeniyle birlikte çalışmak istememesi, kişisel çıkarların ön planda olması” gösterilmiştir. Bu sonuçlardan müfettişlerin ilişkilerinde ve meslek etiğini sağlayacak standartlara (McConnell, 2007; Reiman ve ThiesSprinthall, 1998) uyum konusunda bir çözüme olduğu meslektaşları bir arada tutacak ve olumsuz davranışları önleyecek (Acar, 2000; Kahraman, 2003; Kayıkcı ve Uygur, 2012) mesleki etik anlayışın yerine bireysel çıkarların ve bireysel hareketlerin öne çıktığı söylenebilir. İş ortamında meydana gelen bozulmanın birim içinde müfettişler arasındaki ilişkileri bozduğu “biz” duygusu yerine “ben” duygusunun işlemeye başladığı yani kalite örgütlerinin önemli özelliği olan “takım” ruhunun zayıfladığı söylenebilir. Topluluk ruhunun ve değer uyumunun olmayışı çalışanlarda çekilme duygusu yaratabilmektedir (Wright, 2005). İl maarif müfettişlerinin birim içinde hissettikleri yalnızlık duygusunun nedenleri arasında motivasyon eksikliği müfettişlerin okullardan çekilmesi nedeniyle grup çalışmalarının azalması” bulunmaktadır. Diğer müfettişlerle kıyaslandıklarında özlük haklarındaki olumsuzluklar ve müfettişlerin oluşan prestij kayıplarının örgüt iklimini ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği bunun sonucunda da onların ilişkilerine yansiyarak yalnızlaşma hislerini arttırdığı söylenebilir. Wright (2005) örgüt ikliminin işyerinde hissedilen yalnızlık duygusu ile ilişkili olduğunu ifade etmesi bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca okullara gruplar halinde giden müfettişlerin artık okullara ders denetimine gitmemesi ve grup halindeki çalışmaların azalması onların kendi aralarındaki ilişkilerin kalitesini de zayıflatmış ve ortak sorunlarını paylaşma imkânını azaltmış olabilir. Dussault ve Barnett (1996) iş yerinin ortam koşullarının çalışanların birbiriyle etkileşim içinde olmaları ve informal bağ kurmaları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışanlar birbiri için sosyal destek kaynağıdır. Bu nedenle çalışanlar arasındaki ilişkinin kalitesi algılanan yalnızlıkta önemli bir role sahiptir (Howard, 2002).

Araştırma sonuçlarına göre, İl maarif müfettişlerinin birimler arası ilişkilerinde hissettikleri yalnızlık duygusunun nedenleri üç alt boyutta toplanmıştır: Bu boyutlar (1) teftiş ve soruşturma görevinin doğasından kaynaklanan nedenler, (2) teftiş sistemindeki son yapısal değişikliklerden kaynaklanan nedenler ve (3) diğer nedenlerdir.

İl maarif müfettişlerinin birimler arası ilişkilerde hissettikleri yalnızlık duygusunun önemli nedenlerinden birisi de diğer mesleklerden farklı olarak müfettişlik mesleğinin doğasından gelen kendine has bazı özelliklerinin olmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre, müfettişlerin soruşturmalarda diğer birim çalışanlarına ceza teklif etmeleri, teftiş birimine çoğu zaman

soruşturma gibi sorun olduğunda ihtiyaç duyulması, teftiş edilmenin çalışanlar açısından sevimsiz bir iş olması, Müfettişlerin adil ve objektif soruşturma yapmak için çalışanlarla ilişkilerini sınırlandırması, gibi durumlar teftiş ve soruşturma görevinin doğasından kaynaklanan nedenler olarak, ifade edilmiştir.

Denetim faaliyetinin soğuk bir imaja sahip olması, bazı insanların denetlenmekten hoşlanmaması, denetim sonucunda ödül ve ceza gibi çalışanların geleceğini etkileyecek veya meslekte yükselmelerine neden olacak kararlar verilmesinin gerilime neden olması (Kayıkçı, 2018) ve insan doğası gereği çalışanların gerilimden uzak durmak için müfettişlerden uzaklaşmaları müfettişleri çalışanlarla ilişkilerinde yalnızlaştırabilir. Adamson ve Axmith (2003) iş ile ilgili sorumlulukların ve iş ile ilgili meselelerle zihnin meşgul olması diğer insanlarla ilişki kurmayı engelleyen nedenler olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle bir okul denetçisinin, yalıtılmışlığı işinin doğası olarak kabul etmesi gerekmektedir (Jones, 1994). Bunun yanında müfettiş fobisi (Döş, 2009; Karaköse, Aslan ve Kılıç, 2009) ve denetimde korku kültürünün (Güler, 2009) yaygın olmasının da müfettişlerle çalışanlar arasındaki ilişkileri yalıttığı ve bu durumun müfettişleri örgütsel yalnızlığa ittiği söylenebilir. Müfettişler birer soruşturmacı olarak, teftiş eden, soruşturma açan, yürüten ve ceza öneren kişi durumundadır. Başka bir deyişle müfettişler bazen savcı bazen hakim ve bazen kötü adam rolünü oynayan kişilerdir. Bu durum diğer birim çalışanlarının kendisiyle ilişkilerini sınırlandırabilir. Her zaman yukarıda belirtildiği gibi sadece çalışanlar müfettişlerle ilişkilerinde uzak kalmazlar, bazen de müfettişler yaptıkları soruşturmanın adil ve objektif olmasını sağlamak için kişisel ilişkiler kurmak yerine eğitim çalışanlarından uzak kalmayı tercih edebilir. Denetim ve rehberlik görevleri ile savcılık, hakimlik rolü müfettişlerin rol çatışması yaşamasına neden olan örgütsel bir sorundur (Kayıkçı ve Şarlak, 2013). Bütün bu etmenler müfettişin yalnızlaşmasına ortam hazırlayan önemli etkenlerdir.

Müfettişlerin diğer birimlerle ilişkilerinde yalnızlaşmalarına neden olan diğer boyut ise son zamanlarda teftiş sistemindeki yapısal değişikliklerin yansımaları olarak görülmektedir. Bu değişikliklerle müfettişlerin statüsünün düşürülmesi ve bir kısmının Ankara'ya alınması ve illerde kalanların durumunun belirsiz hale getirilmesi ile müfettişlerin geleceğe ilişkin endişelerinin arttığı söylenebilir. Rook (1984) da yalnızlık duygusunu üzgün, endişeli veya sıkılmış olma gibi duygularla ilişkilendirmiştir. İş ortamındaki belirsizlik ve çalışanların statülerindeki ve yerlerindeki değişiklikler onların kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir (Wright, 2005). Teftiş sistemindeki yapısal değişikliklerden birisi de birer eğitim lideri olması beklenen müfettişlerin okullardan çekilerek öğretmenlerden uzaklaştırılmasıdır. Rokach'a (2014) göre, liderler diğer çalışanların desteğine ihtiyaç duyarlar ve bu desteği almadıkları zaman kendilerini iş yerinde yalnız hissederler. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde, maarif müfettişlerin yapılan son değişiklik nedeniyle iş doyumlarının azalması nedeniyle iş yerindeki hissettikleri yalnızlık duygusunun farkına daha çok vardıklarını düşündürmektedir. İş yerinde yalnızlık ile iş doyumunu arasında anlamlı olumsuz bir ilişki bulunmaktadır (Tabancalı, 2016). Müfettişlerin diğer birimlerle ilişkilerinde yalnızlığa neden durumlardan birisi de "diğer" başlığı altında olmuştur. İş görenler arası iletişim eksikliği, teftiş kurumun diğer yönetsel birimlerinden farklı bir birim olarak algılanması ve teftiş biriminin kurum ana binası dışında konumlanması, gibi nedenler bu boyutun öğelerini oluşturmaktadır. Katılımcıların da belirttiği gibi müfettişlerin öğretmenlikten sonra eğitim yönetimi ve denetimi alanında belli bir eğitim almış olmaları ve hiyerarşide yönetici konumunda olmayarak diğer yöneticiler gibi geçici bir süre için görevli olmamaları diğer birim çalışanlarının gözünde farklı

bir konuma sokmaktadır. Çoğu zaman ana binadan farklı bir binada yer alan müfettişler kurumsal yalnızlığa itilmekte bu da örgütsel bağlılığı ve örgüt kültürünü etkilemektedir.

İl maarif müfettişlerinin sosyal hayatta hissettikleri yalnızlık duygusunun nedenleri olarak müfettişlerin, resmi ilişkilerinin sosyal hayattaki iletişimlerine yansımaları, iş ile sosyal yaşamda taşıdıkları rollerin çatışmasını, müfettişlik mesleğinden gelen eleştirel bakış ve tavsiye etme alışkanlıklarının yer aldığını belirtmişlerdir. Yine de katılımcıların insanların ilişkisel açıdan birbirinden uzaklaşması ve kişilerin kendini anlaşılabilir görme gibi nedenleri sosyal hayattaki yalnızlıklarına neden olarak görmeleri mesleklerinin etkisi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca müfettişlik mesleğinin ağır bir sorumluluk ve iş yüküne sahip olmasının yanında müfettişlik sisteminde yapılan yapısal değişikliklerin müfettişler üzerinde yarattığı ağır psikolojik baskı ve stresin müfettişlerin iş hayatı dışındaki yaşamlarını aile ve sosyal yaşamlarını etkilemesi beklenir. Greenhaus ve Beutell, (1985), iş alanında strese maruz kalmanın yol açtığı, yorgunluk, gerilim, sınırlı olma durumunun aile ve sosyal alanda kişinin performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Çarıkçı (2001) bu durumu rollerin birbirini engellemesi; Kinnunen ve Mauno (1998) ise bir roldeki gerilimin diğer rolün performansını etkilemesi; Bacharach, Bamberger ve Conley (1991) ise bir alandaki psikolojik durumun bir başka alana taşınması olarak açıklamaktadırlar. Özdevecioğlu ve Doruk (2009) iş-aile çatışmasının iş ve yaşam doyumu üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedirler. Artan iş yükünün yalnızlık üzerinde etkisi olmasına (Howard, 2002) ve iş yerinde yalnız hisseden kişinin özel hayatında etkilemesine (Tabancalı, 2016) dair bulgular maarif müfettişlerinin sosyal hayattaki yalnızlık nedenlerini destekler niteliktedir.

İl maarif müfettişleri birim içinde hissettikleri yalnızlık duygusu ile baş ederken en çok kullandıkları yöntem meslektaşları ile iletişimlerini iyileştirme olduğunu belirtmişlerdir. Çetin ve Alacalar (2016) algılanan arkadaş desteğinin iş yerindeki yalnızlıkla arasında olumsuz bir ilişki olduğunu dair bulguları araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca müfettişler sosyal hayattaki etkinliklerini artırma yöntemini de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal hayattaki yalnızlıklarıyla ise çeşitli hobiler edinerek ve bilgi birikimleriyle insanlara yardımcı olarak baş ettiklerini belirtmişlerdir. İl maarif müfettişlerinin bu yollara ek olarak hem birim içi hem birimler arası hem de sosyal hayatta yalnızlık duygusuyla kişisel ve mesleki gelişimleri için etkinliklere katılarak baş ettiklerini belirtmişlerdir. Kişisel gelişim etkinliklerinde katılma da bu duygu ile baş etme yolları arasındadır (Rokach ve Brock 1998). Gumpert ve Boyd (1984) yalnızlıkla gruplara katılma, aile ve arkadaşlara karşı ilgili olma gibi yollarla baş edebileceğini belirtmişlerdir. Yalnızlıkla baş edebilme için en etkili çözüm yönteminin anlamlı ilişkiler kurma ve bu ilişkileri geliştirmedir (Wright, 2005). Rook (1988) yalnız hisseden kişilerin farklı etkinliklerde bulunurken dikkatlerini başka yöne yönelteceğini ve istediği ile yaşadığı sosyal ilişki farkını azaltacağını belirtmiştir. Rook ve Peplau (1982) yeni arkadaşlıklar kurma ya da var olan arkadaşlıklar daha çok zaman geçirmenin de bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Birimler arası işleyişteki yalnızlık hisseleriyle işlerini en iyi şekilde yapmaya devam etme ve eski statülerine geri dönme umudunu koruma olarak bahsetmişlerdir. Bu durum, maarif müfettişlerinin örgütsel bağlılığı ile iş yerindeki yalnızlık durumları arasındaki ilişkiyle (Tabancalı ve Korumaz, 2015) açıklanabilir. Maarif müfettişleri hissettikleri yalnızlıkla, örgüte olan bağlılıkları ile baş ediyor olabileceklerini düşündürmektedir.

Sosyal bir varlık olarak insanın örgütsel yaşamı, normal yaşamının bir parçasını oluşturur. Dolayısıyla çalışanların örgüt ortamında birbirleriyle kurdukları ilişkiler yoluyla sosyal ihtiyaçlarını giderebildikleri ölçüde örgüt memnuniyetleri artar. Çağdaş örgüt yönetimleri ise, hem örgütün verimini hem de çalışanların memnuniyetlerini arttırmayı hedefler. Teftişe verilen

önem eğitim amaçlarına verilen önemdir. Dolayısıyla yapılması gereken teftiş alt sisteminin eksikliklerini tamamlamak sorunlarını çözmek ve etkili işleyişini sağlamaktır. Denetim alt sisteminin eğitim sisteminin olmazsa olmaz parçası olduğu kabul edilmelidir. Bu anlayıştan hareketle il maarif müfettişleri ile diğer müfettiş grupları arasındaki özlük ve statü farklılıkları kaldırılarak bütüncül bir yapıya kavuşturulmalıdır. Müfettişler tekrar öğretmen ve okullarla buluşturularak ders denetimine dönmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırma verileri araştırmaya katılan kişiler ve araştırma amacıyla oluşturulan görüşme formuyla ile sınırlıdır ve çalışmanın Türkiye çapında genelleme yapma amacı bulunmamaktadır. Başka illerde ve bakanlık teşkilatında görev yapan maarif müfettişleri ile bu konuda nitel bir araştırma yapılabilir, gözlem yöntemi de kullanılarak veri çeşitliliği sağlanabilir ve elde edilecek bulgular bu çalışmanın bulguları ile karşılaştırılabilir. Bu konuda nitel çalışmalara ek olarak nicel bir çalışmada yapılarak daha fazla sayıda maarif müfettişine ulaşılabilir.

Kaynaklar / References

- Acar, A. G. (2000). *Etik değerlerin kurumsallaştırılması üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Adamson, B., & Axmith, M. (2003). The CEO disconnect: Finding consistency between personal values and the demands of leadership. *Ivey Business Journal*, May/June, 1-6.
- Bacharach, S. B.; Bamberger, P. & Conley, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 39-53.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 468.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M., & Reis, H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 82-90.
- Carmeli A. (2009). High-quality relationships, individual aliveness and vitality, and job performance at work. İçinde N. Ashkanasy, W. J. Zerbe, and C. E. J. Hartel (Eds), *Research on emotion in organizations*. Oxford, UK: Elsevier JAI Press.
- Çarıkçı, İ. H. (2001). *Banka çalışanlarının iş ve aile rollerinin çatışması (bireysel ve örgütsel boyutlar)*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetin, A., & Alacalar Çakır, A. (2016). İş yaşamında yalnızlığı yordamada kişilik özellikleri ile algılanan sosyal ve örgütsel desteğin rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(27), 193-216.
- Cooper, C., & Quick, J. (2003). The stress and loneliness of success. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(1), 1-7.
- Cotton, P., & Hart, P. (2003). Occupational wellbeing and performance: A review of organisational health research. *Australian Psychologist*, 38(2), 118-127.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dussault, M., & Barnett, B. G. (1996). Peer-assisted leadership: Reducing educational managers' professional isolation. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 5-14.
- Dussault, M., and Thibodeau, S. (1997). Professional isolation and performance at work of school principals. *Journal of School Leadership*, 7, 521- 536.
- Döş, İ. (2009). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Ankara Başkent Öğretmenevi, 22-23 Haziran 2009. Tem-sen bildiri kitabı 357-365
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *An applied reference guide to research designs: Quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gates, D. M. (2001). Stress and coping: A model for the workplace. *Academy of Management Journal*, 49(8), 390-398.
- Greenhaus, J. & Beutell, J.N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Guiaux, M. (2010). *Social adjustment to widowhood; Changes in personal relationships and loneliness before and after partner loss*. PhD dissertation, Amsterdam: VU University.
- Gumbert, D. E., & Boyd, D. P. (1984). The loneliness of the small business owner. *Harvard Business Review*, 62(6), 33-38.
- Güler, A. (2009). Korku kültüründe denetim. *I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Başkent Öğret.evi, 22-23 Haziran 2009, Ankara. Tem-sen bildiri kitabı, 353-356
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 270.
- Heylen, L. (2010). The older, the lonelier? Risk factors for social loneliness in old age. *Ageing and Society*, 30, 1177-1196.

- Hogg, M.A., & Heller, K. (1990). A measure of relational competence for community-dwelling elderly. *Psychology and Aging, 5*, 580–588.
- Howard, M. (2002). *Perceptions of isolation among Georgia high school principals*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University, Georgia.
- Jones, R. (1994). The loneliness of leadership. *The Executive Educator, 16*(3), 26-30.
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karaköse, T., Aslan, A., Kılıç, L. (2009). İlköğretim müfettişlerinin kurum ve öğretmen denetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Başkent Öğretmenevi, 22–23 Haziran 2009, Ankara. Tem sen bildiri kitabı, 123–126.
- Kayıkçı, K. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri*. Ankara: Tem sen yayınları
- Kayıkçı, K. & Şarlak, Ş. (2013). İlköğretim okullarında denetimin etkili işleyişini zorlaştıran örgütsel engeller. *İlköğretim Online, 12*(2), 461-478.
- Kayıkçı, K. & Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(1), 65-94.
- Kayıkçı, K. (2018). Türkiye’de eğitim denetimi sorunları ve çözüm önerileri. M. Sağır ve S. Göksoy (ed). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem yayınları. 385-412
- Kinnunen, U. & Mauno, S. (1998). Antecedents and outcomes of work-family conflict among employed women and men in finland, *Human Relations, 51*(2), 157-177.
- Lam, L. W. & Lau, D. C. (2012). Feeling lonely at work: investigating the consequences of unsatisfactory workplace relationships. *The International Journal of Human Resource Management, 23*(20), 4265-4282.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mao, H. Y. (2006). The relationship between organizational level and workplace friendship. *International Journal of Human Resource Management, 17*, 1819– 1833.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370.
- Moore, G. (1990). Structural determinants of men’s and women’s personal networks. *American Sociological Review, 55*, 726–735.
- Ozcelik, H., & Barsade, S. (2011). Work loneliness and employee performance. *Academy of management conference*, San Antonio, Ağustos 2011. Academy of management conference proceeding, 1-6.
- Özdevecioğlu, M. ve Doruk, N. Ç. (2009). Organizasyonlarda iş-aile ve aile iş çatışmalarının çalışanların iş ve yaşam tatminleri üzerindeki etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (33)*, 69-99.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pratt, M. G., & Dutton, J. E. (2000). *Owning up or Opting out: The Role of Emotions and Identities in Issue Ownership*. Quorum Books/Greenwood Publishing Group.
- Pettigrew, S., & Roberts, M. (2008). Addressing loneliness in later life. *Aging and Mental Health, 12*, 302–309.
- Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1998). *Mentoring and supervision for teacher development*. New York: Longman.
- Reinking, K., & Bell, R. A. (1991). Relationships among loneliness, communication competence, and career success in a state bureaucracy: A field study of the ‘lonely at the top’ maxim. *Communication Quarterly, 39*(4), 358-373.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology, 87*, 698–714.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 358–384.

- Robson, C. (2011). *Real world research*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Rokach, A. (1988). The experience of loneliness: A tri-level model. *Journal of Psychology*, 122, 531-544.
- Rokach, A. (1990). Surviving and coping with loneliness. *The Journal of Psychology*, 124, 39-54.
- Rokach, A. (2001). Strategies of coping with loneliness throughout the lifespan. *Current Psychology*, 20(1), 3-17.
- Rokach, A. (2014). Leadership and loneliness. *International Journal of Leadership and Change*, 2(1), 46-59.
- Rokach, A., & Brock, H. (1998). Coping with loneliness. *The Journal of Psychology*, 132(1), 107-127.
- Rook, K. S. (1988). Towards a more differentiated view of loneliness. İçinde S. Duck (Ed.), *Handbook of Personal Relationships: Theory, Research and Interventions* (ss. 571–590). Chichester, England: Wiley.
- Rook, K. S. (1984). Research on social support, loneliness and social integration: Toward an integration. *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 239-264
- Rook, K. S. & Peplau, L. A. (1982). Perspectives on helping the lonely. İçinde L. A. Peplau & D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (ss. 351–378). New York: Wiley
- Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Schoenmakers, E. C., van Tilburg, T. G. & Fokkema, T. (2012) Coping with loneliness: What do older adults suggest?. *Aging & Mental Health*, 16(3), 353-360, DOI: 10.1080/13607863.2011.630373
- Shaline, Y. & Shalini, A. (2014). Loneliness among elderly having psychological disorders. *People*, 21(7), 8-75.
- Sherony, K. M. & Green, S. G. (2002). Coworker exchange: relationships between coworkers, leader-member exchange, and work attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 542-548.
- Tabancalı, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 263-280.
- Tabancalı, E. & Korumaz, M. (2015). Relationship between supervisors' loneliness at work and their organizational commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7, 172-189.
- Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). İl eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlıklarının incelenmesi . *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 31-40.
- Wright, S. L. (2005). Organizational climate, social support, and loneliness in the workplace. İçinde N. Ashkanasy, C. Hartel, & W. J. Zerbe (Ed.), *The effect of affect in organizational settings: Research on emotion in organizations* (pp. 123-142). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wright, S. L., Burt, C. D. & Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35, 59-68.
- Yaşar, M. R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Dr. Kemal KAYIKÇI, Eğitim Fakültesinde Eğitim yönetimi alanı öğretim üyesidir. Çağdaş eğitim denetimi, insan kaynakları yönetimi ve sınıf yönetimi çalışma alanları arasındadır.

Dr. Gülnar ÖZYILDIRIM, Eğitim Fakültesinde Eğitim yönetimi alanı Arş. Görevlisidir. Eğitim denetimi, sınıf yönetimi ve mesleki etik çalışma alanları arasındadır.

İletişim

Doç. Dr. Kemal Kayıkçı, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak. Konyaaltı-Antalya/Türkiye
e-mail: kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Dr. Arş. Görevlisi Gülnar Özyıldırım, Akdeniz Üniv. Eğitim Fak. Konyaaltı-Antalya/Türkiye
e-mail: gulnarozyildirim@akdeniz.edu.tr

Summary

Introduction. Workplaces are considered to enable individuals to interact with each other but they may not always have friendships and meaningful relationships in workplace settings (Wright, 2005). The sadness in the workplace can be called loneliness in the workplace due to the low perceived quality of the relationships (Wright, Burt & Strongman, 2006).

Social communication which has insufficient quantity and quality can result in critical consequences. As the sense of loneliness that is felt at work increases, the employee will be inefficient in the duties and team work due to decrease in their emotional commitment felt to the organization and they make their works superficially (Ozcelik & Barsade, 2011). In addition, it causes that their job satisfaction (Kayıkçı, 2005), work efficiency and life satisfaction decreases while job stress the sense of fear and competition increases in the organization (Wright, 2005). However, satisfactory workplace interactions have a positive impact on the psychological well-being of employees (Mao, 2006).

Purpose and Significance. The purpose of this study is to reveal the factors that cause the feeling of loneliness which supervisors feel during their individual and organizational activities both in their sub-system and with systems and to determine ways of coping with the feeling of loneliness. Although there are few quantitative studies examining the loneliness at workplace of supervisors (Tabanlı & Korumaz, 2014; 2015), a qualitative study on this topic has not been found in the literature. It is believed that the findings of this research will contribute to the integration of the supervisors with each others and the employee of other systems.

Methodology. The research was conducted through phenomenology design from the qualitative research methods. The base of phenomenology design explores the meaning, structure and essence of the experience of a person or a group (Patton, 2001). The working group of the study included twelve supervisors in Antalya selected through the maximum diversity sampling method from purposeful sampling methods. Data were collected through semi-structured interview form. The questions in the form were evaluated by taking expert opinion from a faculty member in the field of education management. Finally a pilot interview was conducted with a person with similar characteristics, except for the study group. The form was reviewed in accordance with feedback from this interview.

In the data analysis process, the data obtained from the research questions were analyzed using the content analysis method. Content analysis is a technique that allows the indirect evaluation of human behaviors, which cannot be directly observed or measured, through communication with them (Fraenkel & Wallen, 2005). Data analysis was performed using six stages as specified by Creswell (2014).

Results, Discussion and Conclusion. In this study, supervisors have generally defined the concept of loneliness as limited social life and relationships and lack of communication skills and alienation. Lack of social skills necessary for interpersonal communication are among the causes of loneliness (Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1998).

Some of the metaphors used by supervisors in order to express the sense of loneliness can be said as follows; a madman in the village, a disabled man, a student having an exam, a scapegoat, a cracked cup, an obstacle, a aspirin thrown in the trash, a disassembled fuse. When we look at

these metaphors, it can be said that the structural changes made in the supervision system have influenced supervisors.

According to the study, it is stated that ignoring ethical values, the fact that some supervisors do not want to work together in working groups because of their genders, different political views, personal interests were among the reasons of the feeling of loneliness which supervisors feel within their own sub-system. From these results, it can be said that individual interests and individual movements stand out instead of the standards that will ensure the professional ethics (McConnell, 2007; Reiman & ThiesSprinthall, 1998) of the supervisors' relations. When compared with other supervisors, it can be said that negativities about their personal rights and the loss of their prestige negatively have affected the organizational climate and motivation and consequently their feelings of isolation has increased. The idea of Wright (2005) on the relationship between organizational climate and loneliness at workplace support the findings.

The reasons for loneliness felt by supervisors during the relationship with other systems were grouped in three sub-dimensions: the reasons arising from the nature of the supervision; the last structural changes in the supervision system and other reasons. A school supervisor needs to accept isolation as the nature of his work (Jones, 1994). The other dimension, which caused them to be isolated in their relations with other systems, was stated as a reflection of the structural changes in the supervision system lately. Rook (1984) also associates feelings of loneliness with feelings such as sad, anxious or bored. Uncertainty in the business environment and changes in the status and location of employees may cause them to feel lonely (Wright, 2005).

As the reasons of the feeling of loneliness which supervisors felt in the social life, they stated that the effect of their official relations reflected to their social life, there were conflicts between their roles in work and social life, they had critical thinking and advising habits owing to their profession. Greenhaus and Beutell (1985) stated that exposure to stress in workplace negatively affected the performance of the person in the family and social areas due to fatigue, tension and irritability. Özdevecioğlu and Doruk (2009) state that work-family conflict has an impact on job and life satisfaction. The fact that the increased workload has an effect on loneliness (Howard, 2002) and that the lonely person in the workplace affects his / her personal life (Tabanlı, 2016), supports the reasons for their loneliness of social life. The ways such as taking the support of friends (Çetin & Alacalar, 2016) participating in activities for their personal and professional development (Rokach & Brock, 1998), to participate in groups, to show interest to family and friends (Gumpert and Boyd, 1984) are mostly used to cope with loneliness.

Equality between supervisors in provinces and supervisors in Ankara should be provided by eliminating differences in status and personal rights. Supervisors should get together with teachers to make lesson supervision.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Cebirde Harflerin Kullanımı ve Cebirsel İşlemler ile İlgili Öğrenci Hatalarına Yönelik Farkındalıkları *

Prospective Middle School Mathematics Teachers' Awareness of Students' Errors regarding the Use of Letters in Algebra and Algebraic Operations

Rabiya Amaç**

Makbule Gözde Didiş Kabar***

To cite this article/ Atıf için:

Amaç, R. ve Didiş Kabar, M. G. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemler ile ilgili öğrenci hatalarına yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1525-1552. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.10m

Öz. Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmeni adaylarının *cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemler* konusunda öğrenci hatalarına yönelik farkındalıklarını, öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik tahminleri ve öğrenci düşünme şekilleri bilgilerine yönelik öz değerlendirmeleri açısından incelemektir. Çalışma bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında sunulan, Özel Öğretim Yöntemleri-1 dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarını, derse katılan 44 üçüncü sınıf matematik öğretmeni adayı arasından seçilen dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde, öğretmen adayları verilen cebirsel sorulara yönelik öğrencilerin hatalı cevaplarını tahmin etme ve gerçek öğrenci çözümleri aracılığıyla hatalı öğrenci çözümlerini inceleme süreçlerinden geçmişlerdir. Bu çalışmanın veri kaynaklarını, dört öğretmen adayının öğrenci hatalarını tahminleri üzerine yapılan birebir görüşmeleri ve öz-değerlendirmeleri ile ilgili ön ve son görüşmeleri oluşturmaktadır. Bulgular, dört öğretmen adayının bazı temel öğrenci hatalarının farkında olduğunu gösterirken, öğrencilerden gelebilecek farklı tür hatalara yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bu çalışma matematik eğitimcilerine öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik farkındalıklarını geliştirmek amacıyla öğrenme ortamı tasarımlarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Cebir, ortaokul matematik öğretmeni adayları, öğrenci hataları

Abstract. This study investigated the predictive power and awareness among prospective middle school mathematics teachers (PSTs) of student common errors in using letter variables, particularly in terms of student ways of thinking. This study was conducted in a methods course I offered in the Elementary Mathematics Education Program of a public university. The participants of this research included four junior prospective middle school mathematics teachers, who were selected among 44 prospective mathematics teachers enrolled in the methods course. During the research process, PSTs first predicted student common errors and incorrect responses, and then they compared these with the students' actual incorrect answers. The data sources for this study consist of individual interviews of four PSTs about their predictions of student errors and thinking behaviors, as well as before and after interviews regarding their self-evaluations. The findings of the study showed that while the PSTs were aware of some of the most common errors of the students, the scope of their awareness of various errors that students could make was low. This study suggests that mathematics educators should design a learning environment to improve PSTs' awareness of student errors and broaden the band of error types deemed common in mathematics education.

Keywords: Algebra, prospective middle school mathematics teachers, students' errors

* Bu çalışma, Dr.Öğr. Üyesi Makbule Gözde Didiş Kabar'ın danışmanlığında tamamlanan Rabiya Amaç'ın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Bu çalışmanın bir bölümü 41st Annual Meeting of International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME 41) de poster olarak sunulmuştur.

** Hakkı Demir Anadolu İmam Hatip Lisesi, İstanbul, Türkiye, e-mail: amacr@windowslive.com, ORCID: 0000-0002-0370-6303

*** Sorumlu Yazar Correspondence: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, e-mail: gozde.didis@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4202-2323

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 15.10.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

Giriş

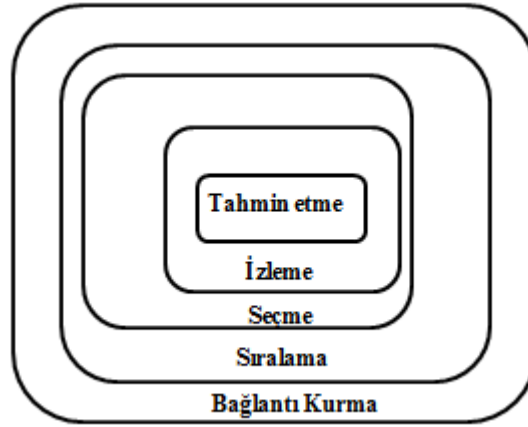
Eğitim-öğretimin kalitesi ve etkililiği, öğretmenin sahip olduğu nitelikle doğru orantılıdır. Günümüzde, çağın gereklilikleri ile birlikte, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları ve bireyin eğitime yönelik ele alınan yeni yaklaşımlar, eğitim-öğretime yeni anlamlar yüklerken, öğretmene de mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu anlayış, öğretmenin konu alanında ve mesleğinde uzman olmasını, yeniliklere ve teknolojiye açık olmasını, farklı öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almasını, öğrencilerde analitik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmasını ve her daim kendini yenileyebilen ve geliştirebilen bir yapıda olmasını gerektirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Değişen eğitim anlayışıyla, matematik öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterlikleri arasında ise öğretmenlerin belli bir konu alanında öğrenci hatalarına, hatalı düşünme şekillerine, yaşadıkları zorluklara veya kavram yanlışlarına yönelik bilgiye sahip olmasının önemi ve gerekliliği ön plana çıkmıştır. Son yıllarda matematik öğretmen eğitimi alanında yapılan birçok çalışma (Jacobs, Lamb ve Philipp, 2010; Sherin ve van Es, 2005; Stockero, Rupnow ve Pascoe, 2017) matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğrencilerin farklı problem çözme stratejilerini, ortak hata, zorluk veya kavram yanlışlarını içeren öğrenci düşünme şekilleri bilgisine sahip olmasının önemine dikkat çekmiştir.

Bu anlayış, ülkemizde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2018 yılından itibaren geçerli olacak şekilde güncellenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarından, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında yapılan değişikliklerde de vurgulanmaktadır. Güncellenen programla birlikte İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programındaki alan eğitimi derslerinin çeşitliliği artırılarak, ortaokul matematik öğretim programının her bir öğrenme alanının öğretimine yönelik, “Sayıların Öğretimi”, “Geometri ve Ölçme Öğretimi”, “Cebir Öğretimi”, “Olasılık ve İstatistik Öğretimi” gibi yeni dersler programa eklenmiştir (YÖK, 2018a, s.18). Bu derslerin hepsinin ders içerik tanımlamalarında ise “bu konulara ilişkin öğrenci bilgisi (kavramlara ilişkin öğrenci düşüncesini anlama, yorumlama, öğrencilerin yaşadığı zorlukları, hatalarını, kavram yanlışlarını ve bunların nedenlerini bilme)” kazanımı ortak olarak yer almıştır (YÖK, 2018b, s.10-11).

Öğretmenin öğrencilerin farklı özelliklerdeki olası cevaplarını, hatalarını, hatalı düşünme şekillerini veya yaşadıkları zorlukları tahmin edebilmesi, öğretmenin sahip olması beklenen öğrenci düşünme şekilleri bilgisinin temel basamağı olarak ele alınabilir (Ball, Thames ve Phelps, 2008; Llinares, Fernández ve Sánchez-Matamoros, 2016; Stein, Engle, Smith ve Hughes, 2008). Öğretmenlerin öğrencilerin düşünme şekillerini tahmin edebilmesi, Ball vd.’nin (2008) geliştirmiş olduğu “Öğretim için Matematik Bilgisi” modelinin, pedagojik alan bilgisinin alt bileşenlerinden biri olarak tanımlanan, “Alan ve Öğrenci” bilgisi kapsamında ele alınmaktadır. Alan ve Öğrenci bilgisi, öğretmenlerin öğrencilerin neyi düşünebileceklerini veya neyi kafa karıştırıcı bulabileceklerini tahmin edebilmesini; bir örnek seçerken, öğretmenlerin öğrencilerin neyi ilginç ve motive edici bulacağını tahmin edebilmesini veya bir görev verirken, öğretmenlerin öğrencilerin neyi yapabileceğini tahmin edebilmesini gerektirir (Ball vd., 2008, s. 401). Stein vd. (2008) ise bilişsel düzeyi yüksek sorular üzerinde yapılan matematiksel tartışmaları kolaylaştırmak için gerekli beş uygulamayı içeren modelinin ilk uygulamasının temelinde, öğretmenin öğrencilerin verebileceği olası cevapları tahmin edebilmesini ele almıştır (bkz. Şekil 1). Stein vd. (2008, s. 321) sunmuş oldukları bu beş uygulamayı öğretmenlerin (1)

bilişsel seviyesi yüksek olan sorulara öğrencilerin vereceği olası cevapları tahmin etmesi (2) keşfetme süreçlerinde öğrencilerin sorulara verdiği cevapları izlemesi (3) tartışma ve özet aşamasında matematiksel cevaplarını sunacak belli öğrencileri seçmesi (4) gösterilecek öğrenci cevaplarını amaçsal olarak sıralaması ve (5) farklı öğrencilerin cevapları arasında ve kendi cevapları ile temel matematiksel fikirler arasında bağlantı kurması için sınıfa yardımcı olması, şeklinde açıklamıştır.



Şekil 1. Her bir uygulamanın içinde gömülü uygulamalara bağlı olduğu beş uygulamanın şematik diyagramları (Stein vd., 2008, s.322)

Son yıllarda matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğrenci düşünme bilgilerini geliştirmeye yönelik yapılan birçok çalışma da (Didiş, Erbaş, Çetinkaya, Çakıroğlu ve Alacacı, 2016; Kazemi ve Franke, 2004, Sánchez-Matamoros, Fernández ve Llinares, 2015; Stephens, 2006; Talanquer, Bolger ve Tomanek, 2015), sınıf ortamından elde edilmiş, öğrenci yazılı ürünleri (çalışmaları) bir öğrenme aracı olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalar, gerçek öğrenci ürünleri ile tasarlanan bir öğrenme ortamında çalışmanın hem matematik öğretmenlerinin hem de matematik öğretmeni adaylarının öğrenci düşünme şekillerini tahmin etme, anlama ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Örneğin, Kazemi ve Franke (2004) öğretmenlerin işbirliği içinde öğrencilerin yazılı matematiksel ürünleri üzerinde çalıştıkları bir mesleki gelişim yaklaşımında, öğretmenlerin öğrenci düşünme şekilleri bilgilerine yönelik değişimlerini incelemiştir. Öğretmenler çalışma kapsamında bir dönem boyunca ayda bir kere toplanmışlar ve bu toplantılarında basamak değeri, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme konuları ile ilgili problemleri, kendi sınıflarında yaptıkları uygulamalarla elde ettikleri öğrenci çözümlerinden seçerek, bu çözümler üzerinde grup olarak tartışmışlardır. Bulgular, çalışma sürecince öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme şekillerinin detaylarının farkına varmalarına yönelik değişim gösterdiğini ortaya koymuştur. İlk toplantılarda öğrencilerin problemlere getirdikleri farklı çözüm yollarının farkında değilken, problemlerle ilgili öğrencilerin çözüm yolları üzerinde çalıştıklarında öğretmenlerin öğrencilerin çözüm stratejilerinin ve bu stratejilerinin detaylarının farkına vardıklarını göstermiştir. Sánchez-Matamoros vd. (2015) ise matematik öğretmeni adaylarının türev kavramını içeren sorularda öğrencilerin yazılı çözümlerini ikişer kişilik gruplar halinde analiz ettikleri bir öğrenme modülüne katıldıktan sonra öğrenci düşüncelerine yönelik farkındalıklarında değişim olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenci düşünme şekillerini anlama ve bu bilgilerini geliştirme amaçlı olan mesleki gelişim yaklaşımlarından öğrencilerin yazılı ürünleri üzerinde çalışma yaklaşımı ele alınmıştır. Bu çalışma ortaokul matematik öğretmeni adayları ile *cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel ifadelerde işlemler* konusu kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, gerçek sınıf ortamından elde edilmiş öğrencilerin çeşitli ortak hata ve hatalı düşünme şekillerini içeren yazılı öğrenci ürünleri üzerinde çalıştıkları bir öğrenme ortamında, öğretmen adaylarının öğrencilerin bu hatalarına yönelik farkındalıklarını, *öğretmen adaylarının tahminleri ve öğrenci hataları/hatalı düşünme şekilleri bilgilerine yönelik öz değerlendirmeleri açısından* incelemektir. Bu çalışmaya aşağıdaki araştırma soruları yön vermiştir.

1. Dört ortaokul matematik öğretmeni adayının, cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemlere yönelik verilen sorular bağlamında öğrencilerin olası hataları/hatalı düşünme şekilleri ile ilgili tahminleri nasıldır?
2. Dört ortaokul matematik öğretmeni adayının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemlerle ilgili öğrenci hataları/hatalı düşünme şekilleri bilgilerine yönelik öz değerlendirmeleri nasıldır?

Cebir, hem matematiğin alt alanları hem de diğer bilim dallarının öğeleri arasında kavramsal bir köprü görevi görmektedir (Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy, 2009). Aynı zamanda cebir, öğrencilere soyut düşüncenin kapılarını aralar. Öğrencilerin eşitlik kavramını ve değişkenleri içeren sembollerin gösterimini kavramsal olarak çok iyi anlaması, hem cebirde hem de matematikte başarılı olabilmesi için gereklidir (Van de Walle, 2007). Fakat alan yazında birçok çalışmada belirtildiği gibi cebir öğrenme alanı öğrencilerin zorluk yaşadıkları ve birçok hata yaptıkları öğrenme alanları arasında yer alır (Knuth, Alibali, McNeil, Weinberg ve Stephens, 2005; Küchemann, 1978; Stacey ve MacGregor, 1997).

Cebir öğrenme alanında yer alan kavramların iyi öğretilmesi için, öğretmenlerin öğrencilerin düşünme şekilleri hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerin yaşayabileceği olası hata ve kavram yanlışlarını bilmesi ve bunların giderilmesine yönelik öğretim yapması gerekmektedir. Bu çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik tahmin etme sürecinde, öğrencilerin ortak hata/hatalı düşünme şekilleri ile farkındalıklarını ortaya koyacaktır. Geleceğin öğretmenlerinin öğrencilerin hata ve kavram yanlışlarına yönelik farkındalıklarını bilmek ve gerçek öğrenci hatalarını inceledikleri bir öğrenme ortamının farkındalıklarının artmasına ne düzeyde katkı sağladığını görmek, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce gerekli önlemleri alabilmek adına oldukça önemlidir.

Cebirde Harflerin Kullanımına ve Eşitlik Kavramına Yönelik Öğrenci Hata ve Yanılgıları

Cebir öğreniminin en temel unsuru, öğrencilerin cebirin iki temel kavramı olan değişken ve eşitlik kavramlarını anlamasıdır. Öğrencilerin cebirsel muhakeme yapabilmesi, cebirin bu iki kavramını anlamasına bağlıdır (Knuth vd., 2005). Fakat ulusal ve uluslararası birçok araştırmanın sonuçları, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin değişken ve eşitlik kavramlarını anlamada zorlandıklarını ve bu konularda kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermektedir (Akkaya ve Durmuş, 2006; Akkan, Çakıroğlu ve Güven, 2008; Coady ve Pegg, 1993; Knuth vd., 2005; Küchemann, 1978; Stacey ve MacGregor, 1997).

Alan yazında öğrencilerin değişken kavramına yönelik hatalarını ve kavram yanlışlarını inceleyen çalışmalar, öğrencilerin ortak yanlışlarından bir tanesi olarak, öğrencilerin cebirde kullanılan harflerin basamak değerinin olduğuna inandıklarını ve harflerin rakamdan başka bir değer alamayacağını düşündüklerini göstermektedir (Akkaya ve Durmuş, 2006; Stacey ve MacGregor, 1997). Öğrenciler $3a$ ifadesini iki basamaklı, $2xy$ ifadesini ise üç basamaklı bir sayı olarak düşünmektedirler. Öğrencilerin harflerin basamak değerinin olduğunu düşünmeleri aritmetikten getirdikleri bir alışkanlıktır. Bunun bir nedeni, bölünebilme kuralları anlatılırken $3a$ veya $2xy$ gibi ifadelerin, iki veya üç basamaklı sayılar olarak kullanılmasıdır. Bu da öğrencilerin, bu ifadelerin cebirde $3a$ veya $2xy$ gibi çarpım şeklindeki kullanımını algılamalarına engel olmaktadır (Akkaya ve Durmuş, 2006).

Öğrencilerin harfleri kelimelerin kısaltılması veya nesnelere etiketi şeklinde yorumlamaları (örneğin, $5e$ 'yi öğrencilerin 5 elma olarak yorumlaması) yine öğrenciler tarafından ortak olarak yapılan yanlış bir yorumlamadır (MacGregor ve Stacey, 1997). MacGregor ve Stacey (1997) öğrencilerin harfleri bu şekilde yorumlamalarını farklı sebeplerle açıklamaktadır. MacGregor ve Stacey'e (1997) göre, bu sebeplerden bir tanesi, öğrencilerin matematik içi ve dışı bağlamlarda harflerin farklı anlamlarda kullanımını görmeleri ile ilgili iken, diğer bir sebep ise öğrencilerin özellikle cebir öğreniminden önce harflerin kelimelerin kısaltılmış halini temsil etmesiyle (örneğin, metrenin "m" harfi ile gösterilmesi) ilgili deneyimleridir.

Öğrencilerin sahip oldukları ortak yanlışlardan bir diğeri ise, öğrencilerin $2x + 3$ gibi açık ifadeleri, $5x$ veya 5 olarak bağlama eğilimleridir (Tirosch, Even ve Robinson, 1998). Öğrenciler, açık ifadeleri tamamlanmamış olarak algılamakta ve tamamlama eğilimi göstermektedir (Booth, 1988).

Öğrencilerin harflerin alfabetik sıralamada olduğu gibi konum belirtmesi de öğrencilerin ortak hatalı kavramlarından biridir (MacGregor ve Stacey, 1994, 1997). Bir diğeri ise, bazı öğrencilerin harflerin tek bir değer alabileceğini düşünmekte olduğu ve harflerin farklı değerler alabileceğini anlayamamalarıdır (Knuth vd., 2005; Küchemann, 1978).

Diğer taraftan, öğrencilerin eşitlik kavramını anlamaları üzerine yapılan bir çok çalışma (Falkner, Levi ve Carpenter, 1999; Herscovics ve Kieran, 1980; Knuth vd., 2005; Steinberg, Sleeman ve Ktorza, 1990), öğrencilerin eşitlik işaretini "*bir şey yap*", "*bir aritmetik işlemin cevabı*" veya "*sembolün sol tarafındaki işlemlerin yapılması ile sonucun sağ tarafta olması*" şeklinde işlemsel anlamı ile algılamakta olduğunu ve eşitliğin nicelikler arasındaki ilişkiyi gösteren bir sembol olarak ilişkisel anlamını düşünmediklerini göstermiştir. Öğrencilerin eşitliği bu şekildeki yorumlamalarının kaynağı öğrencilerin aritmetik öğrenimde yaşadıkları önceki deneyimlerinden etkilenmeleri ile açıklanmaktadır. Aritmetik öğreniminde "*3 artı 5, 8 yapar*" gibi kullanımlar öğrencilerin eşitliğin anlamını "*yapar*" veya "*verir*" gibi algılamasına yol açmaktadır (Stacey ve MacGregor, 1997).

Öğrencilerin Cebir Öğrenme Alanındaki Hatalarına Yönelik Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Farkındalıkları

Matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğrencilerin cebir konusundaki hata ve yaşadıkları zorluklarına yönelik farkındalıkları ile ilgili yapılan çalışmalar, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının bu bilgilerindeki eksikliklerini ortaya koymuştur. Örneğin, Asquith, Stephens, Knuth ve Alibali (2007) çalışmasında yirmi ortaokul matematik öğretmenin, iki

temel cebirsel kavram olan “eşitlik” ve “değişken” kavramına yönelik öğrenci anlamaları bilgilerini incelemişlerdir. Eşitlik ve değişken kavramı odaklı sorulara verilen öğrenci cevaplarına yönelik, öğretmenlerin tahminlerinin incelendiği çalışmada, veriler görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerle görüşmeler yapılmadan önce, ikisi değişken, ikisi eşitlik kavramına yönelik dört soru, bir ortaokulda okuyan altıncı sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm öğrencilere uygulanarak gerçek öğrenci çözümlerini içeren öğrenci verileri elde edilmiştir. Daha sonra bu dört soru, görüşmelerde öğretmenlere sunulmuş, öğrencilerin bu sorulara doğru veya yanlış hangi cevaplar verebileceklerine yönelik öğretmenlerin tahminleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin değişken kavramını içeren sorulara yönelik tahminlerinin büyük çoğunluğunun gerçek öğrenci cevapları ile tutarlı olduğunu göstermiştir. Fakat öğretmenlerin eşitlik kavramı ile ilgili öğrenci anlamalarına yönelik tahminlerinin, öğrencilerin gerçek düşünme biçimleri ile uyuşmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çoğunun tahmini, öğrencilerin eşitlik kavramının ilişkisel anlamını verebileceği yönünde olmuştur. Tirosh, Even ve Robinson (1998) da çalışmasında, yedinci sınıfta öğretmenlik yapan dört öğretmenin, öğrencilerinin $5m + 2$ gibi “açık ifadeleri birleştirme” veya “bitirme” eğilimi konusundaki farkındalıklarını, öğretmenlerin ders planları, derslerinin gözlenmesi ve ders sonrası görüşmeler aracılığıyla araştırmıştır. Tirosh vd.’nin (1998) bulguları bu öğretmenlerden deneyimli olan ikisinin öğrencilerin bu eğilimlerine ve bu eğilimlerinin bazı olası nedenlerine yönelik farkındalıkları olduğunu gösterirken, iki acemi öğretmenin ise öğrencilerin bu eğilimleri yönünde farkındalıklarının olmadığını göstermiştir.

Diğer taraftan, Stephens (2006) çalışmasında, erken yaşlardaki cebirsel akıl yürütmenin iki temel konusu olan ilişkisel düşünme ve eşitlik sorularının amaçlarına yönelik öğretmen adaylarının farkındalıklarını ve bu konular hakkında öğrenci anlamalarına yönelik farkındalıklarını incelemiştir. Stephens (2006) çalışmasında 30 matematik öğretmeni adayı ile ilişkisel düşünme ve eşitlik kavramlarına yönelik hazırlanan beş soru üzerinde birebir görüşmeler yapmıştır. Öğretmen adaylarının öğrencilerin anlamalarına ve kavram yanılgılarına yönelik farkındalıklarını anlamak için, görüşmelerde öğretmen adaylarına “Öğrencilerin hangi cevapları vermesini bekliyorsunuz? ve Öğrenciler sonucu elde etmek için hangi stratejileri kullanabilirler?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adayları çeşitli stratejiler önerdikten sonra, öğrencilerin yanlış stratejilerini de içeren varsayımsal öğrenci cevapları, öğretmen adaylarına gösterilmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının ilişkisel düşünmeye yönelik hazırlanmış sorularda, öğrencilerin kullanacağı stratejilere yönelik önerilerinin aritmetiksel hesaplamalar ve cebirsel manipülasyonlar yönünde olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bulgular, öğretmen adaylarının çoğunun öğrencilerin eşitlik işaretinin ilişkisel anlamından ziyade işlemsel anlamına yönelik sahip oldukları yanılgıların farkında olduğunu ortaya koymuştur. Dede ve Peker (2007), 120 ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adayının öğrencilerin cebirsel işlem ve ifadelerle yönelik hata ve yanlış anlamalarını tahmin edebilme becerisi ile öğretmen adaylarının bu hataların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini incelemiştir. Dede ve Peker (2007) on soruluk açık uçlu bir test hazırlayarak önce bu testi 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerine uygulamış, daha sonra ise aynı testi öğretmen adaylarına uygulayarak öğrencilerin ne tür hata ve yanlış anlamalar yapabileceklerini yazmalarını istemiştir. Dede ve Peker’in (2007) bulguları hem ilköğretim hem ortaöğretim öğretmen adaylarının öğrencilerin genellikle tek türlü hata ve yanlış anlamalarını tahmin ettiklerini, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının ortaöğretim matematik öğretmen adaylarından ise tahmin etme becerisi açısından, daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden, durum çalışması kullanılmıştır. Merriam (2002, s.8) durum çalışmasını bir olgunun veya birey, grup, kuruluş, topluluk gibi sosyal birimin yoğun betimlemesi olarak tanımlamıştır. Merriam'a (2002) göre, durum çalışmasında bir olguya veya duruma odaklanılarak, olgu/durum derinlemesine tanımlanmaya çalışılır. Yin (2003, s.11) ise durum çalışmasını, özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların açıkça belirgin olmadığı durumlarda, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamında inceleyen araştırma olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada odaklanılan durum, dört öğretmen adayının öğrenci hatalarına/hatalı düşünme şekillerine yönelik tahminleri ve öz değerlendirmeleri kapsamında, öğrencilerin ortak hatalarına yönelik farkındalıklarıdır.

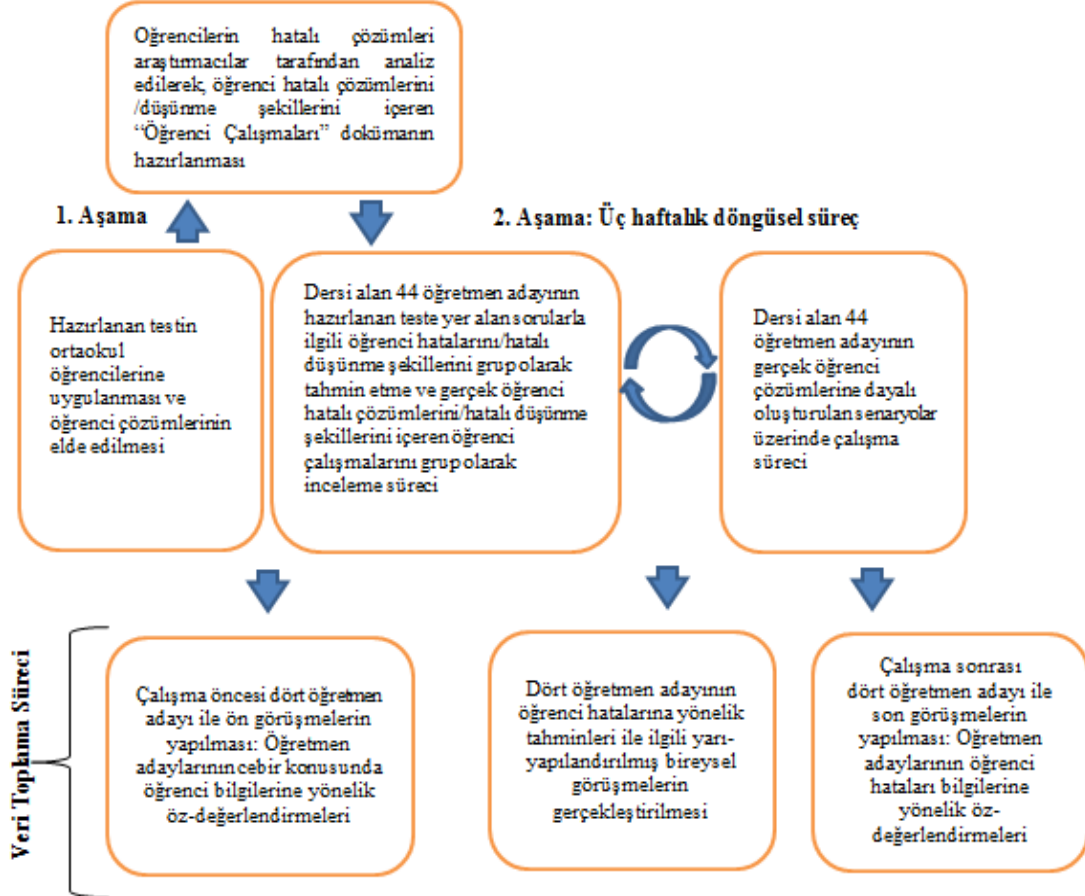
Araştırmanın Tasarımı

Bu çalışma, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemlere yönelik verilen sorular kapsamında, öğrencilerin ortak hatalarına yönelik tahminlerini, hataların olası kaynaklarına yönelik bilgilerini ve bu hatalar karşısında sergiledikleri pedagojik (öğretimsel) yaklaşımlarını inceleyen kapsamlı çalışmanın, öğretmen adaylarının öğrencilerin ortak hatalarına yönelik tahminleri ile ilgili aşamasına odaklanmaktadır.

Kapsamlı çalışma 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde, bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında sunulan, Özel Öğretim Yöntemleri-1 dersinde gerçekleştirilmiştir. Derste 44, 3. sınıf matematik öğretmeni adayı yer almıştır. Çalışma üç buçuk hafta (14 saat) sürmüştür. Çalışma başlamadan önce öğretmen adaylarından dört-beş kişilik gruplar oluşturmaları istenmiştir. Çalışmada dokuz grup yer almış ve bu gruplar G1, G2,.....,G9 şeklinde numaralandırılmıştır. Kapsamlı çalışmada gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerinin hepsine dersi alan tüm öğretmen adayları katılmış ve tüm etkinliklerde çalışma sürecinde oluşturdukları gruplar ile birlikte çalışmışlardır. Kapsamlı çalışma, Şekil 2'de gösterildiği gibi, iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Kapsamlı çalışmanın birinci aşamasını, gerçek öğrenci çözümlerinin elde edilme ve öğrencilerin ortak hatalarını içeren "Öğrenci Çalışmaları" dokümanının hazırlanma süreci oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrencilerin cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemlere yönelik sahip oldukları ortak hatalarına/hatalı düşünme şekillerine yönelik gerçek öğrenci verilerini oluşturmak için Küchemann'ın (1978) çalışmasında yer alan test sorularından yararlanılmıştır. Bu sebeple, Küchemann'ın (1978, s.24) çalışmasında sunmuş olduğu 26 sorunun hepsi ilk olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevrilen tüm sorular dilin anlaşılabilirliğini değerlendirmek açısından alanında bir uzman tarafından, soruların amaca ve öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendirmek açısından ise bir ortaokul matematik öğretmeni ve matematik eğitimi araştırmacısı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri, soruların dilsel açıdan anlaşılır olduğu yönünde fakat sorulardan iki tanesinin tamamen aynı amaca hizmet eden aynı tip soru olması yönünde olmuştur. Elde edilen uzman görüşleri çerçevesinde, bu sorulardan bir tanesinin kullanılmamasına karar verilmiştir. Diğer tüm soruların öğrencilerinin düzeyine ve çalışmanın amacına uygun olması sebebiyle, 25 sorunun hepsi kullanılarak, öğrencilerin cevaplarını yazılı olarak verebileceği açık uçlu bir test hazırlanmıştır. Öğrenci verilerinin elde edilmesi amacıyla,

hazırlanan bu test ilk olarak bir devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's alfa güvenirlik katsayısına bakılmış ve .91 olarak bulunmuştur.



Şekil 2. Kapsamlı çalışmanın tasarımı ve mevcut çalışmanın veri toplama süreci

Testin öğrencilerine uygulanmasından sonra, öğrencilerin hatalı çözümlerini/hatalı düşünme şekillerini içeren "Öğrenci Çalışmaları" dokümanının oluşturulması amacıyla, araştırmacılar tarafından her bir soru için öğrencilerin vermiş olduğu tüm cevaplar analiz edilerek, en çok ortaya koyulan ortak hatalı cevaplar belirlenmiştir. Diğer taraftan, hem bu araştırmanın tasarlanma sürecinde hem de öğrencilerin farklı hatalı çözümlerini içeren öğrenci çalışmalarını dokümanının hazırlanma sürecince, ulusal ve uluslararası bir çok araştırma (Akkaya ve Durmuş, 2006; Coady ve Pegg, 1993; Knuth vd., 2005; Küchemann, 1978; MacGregor ve Stacey, 1997; Stacey ve MacGregor, 1997) incelenmiş ve bu çalışmaların hepsinde belirtilen ortak öğrenci hataları ve kavram yanlışları not edilmiştir. Gerçek sınıf ortamından elde edilmiş öğrencilerin çözümleri, alan yazında belirtilen ortak öğrenci hataları/kavram yanlışları doğrultusunda değerlendirilerek ve çeşitlilik dikkate alınarak, her bir soru için iki-üç farklı öğrenciden gelen hatalı çözümler seçilmiştir. Seçilen bu ortak hatalı cevaplar kullanılarak öğrenci hatalı çözümleri/hatalı düşünme şekillerini içeren "Öğrenci Çalışmaları" dokümanı oluşturulmuştur

(bkz. Ek). Hazırlanan öğrenci çalışmaları dokümanında yer alan 25 soru, seviyeleri ve birbirleri ile ilişkileri dikkate alınarak 10, 11 ve 4 soru olarak, üç hafta uygulanacak şekilde sınıflandırılmıştır. Soruların sınıflandırılmasında Küchemann'ın (1978) çalışmasında harflerin kullanımı ile ilgili belirtmiş olduğu altı seviye dikkate alınmıştır. İlk hafta kullanılan sorular “harflerin tek bir sayısal değeri temsil etmesi” ve “harflerin değerinin önemli olmaması”, ikinci hafta kullanılan sorular “harflerin bir nesne olarak kullanılması” ve “harflerin özel bir bilinmeyen olarak kullanılması” ve üçüncü hafta kullanılan sorular ise “harflerin genelleştirilmiş sayılar olarak kullanılması” ve “harflerin değişken olarak kullanılması” seviyesinde yer almıştır.

Kapsamlı çalışmanın ikinci aşamasını, öğretmen adaylarının öğrencilerin hatalı çözümlerini tahmin etme, inceleme ve gerçek öğrenci çözümlerine dayalı oluşturulan senaryolar üzerinde çalışma süreci oluşturmaktadır (bkz. Şekil 2). Öğrenci hatalı çözümlerini/hatalı düşünme şekillerini tahmin etme etkinliği kapsamında, ilk olarak öğrencilerin hatalı çözümlerini tahmin etmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğrenci Hatalı Çözümlerini Tahmin Etme” dokümanı öğretmen adaylarına sunulmuştur. Öğretmen adayları grup olarak bu doküman üzerinde, ortalama bir ders saati çalışarak, verilen sorulara yönelik tahminlerde bulunmuştur. Öğretmen adayları dokümanda yer alan her bir cebirsel soru için “Öğrencilerin bu sorulara getirebileceği çözümler neler olabilir? Öğrencilerden gelebilecek olası hatalı çözümler/hatalı düşünme biçimleri nelerdir?” sorularını cevaplayarak, tahminlerini not etmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin hatalı çözümleri üzerinde tahminde bulunduktan sonra, tahminde buldukları sorulara yönelik öğrenci hatalı çözümlerini incelemeleri ve analiz etmeleri için, öğrencilerin hatalı çözümleri içeren “Öğrenci Çalışmaları” dokümanı verilmiştir (bkz. Ek). Öğretmen adaylarından bu sorulara, öğrencilerin hatalarına/hatalı düşünme şekillerine yönelik tespitlerini ve hatalarının kaynağını dayandırdıkları sebepleri detaylı bir şekilde not etmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları, tüm bu inceleme sürecinde grup olarak ortalama bir ders saati çalışmış ve inceleme sonuçlarını yazılı olarak sunmuşlardır.

Çalışmanın Katılımcıları

Bu çalışmanın katılımcılarını, üçüncü sınıfta öğrenim gören ve dersi alan 44 (27 kız, 17 erkek) öğretmen adayı arasından seçilen 4 (2 bayan, 2 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet ve lisans ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Öğretmen Adayı*	Cinsiyet	Yaş	Ağırlıklı Genel Not Ortalaması
Elif	Bayan	20	70.46
Onur	Bay	22	69.88
Ahmet	Bay	21	67.64
Hande	Bayan	20	67.09

* Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır.

Çalışmaya katılacak öğretmen adayları seçilirken, farklı gruplarda yer alarak çalışıyor olmaları dikkate alınmıştır. Aynı zamanda, katılımcı öğretmen adaylarının seçiminde derse düzenli devam etmeleri ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları belirleyici olmuştur. Çalışmaya

katılan dört öğretmen adayının çalıştıkları gruplar G1, G4, G5 ve G9'dur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşları 20-22 aralığında olup genel not ortalamaları 67,09 ve 70,46 arasında değişmektedir (\bar{X} = 68,76; SS = 1,43).

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama

Bu çalışmanın veri kaynaklarını, dört öğretmen adayının öğrenci hatalarını/hatalı düşünme biçimlerini tahminleri üzerine yapılan birebir görüşmeler ve öğretmen adaylarının öz-değerlendirmeleri ile ilgili yapılan ön ve son görüşmeler oluşturmaktadır.

İlk olarak, çalışma başlamadan önce, bu çalışmanın katılımcısı olan dört öğretmen adayı ile ön görüşmeler yapılmıştır (bkz. Şekil 2). Bu görüşmelerde öğretmen adaylarından, öğrencilerin cebir öğrenme alanında yapabilecekleri çeşitli hatalar ve sahip olabilecekleri kavram yanılgıları ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Haftalık ders içi uygulamalardan sonra ise, dört öğretmen adayının sınıf içi etkinlik sürecinde yaptıkları tahminlerini derinlemesine incelemek ve bireysel olarak öğrenci düşüncelerine yönelik tahminlerini ortaya çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır (bkz. Şekil 2). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, matematik öğretmenlerinin eşitlik ve değişken kavramlarını öğrencilerin anlamalarına yönelik bilgilerini (Asquith vd., 2007), matematik öğretmenlerinin cebirsel ifadelerin sadeleştirilmesine yönelik farkındalıklarını (Tirosh vd., 1998) ve matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin denklik ve ilişkisel düşünmelerine yönelik farkındalıklarını (Stephens, 2006) inceleyen benzer amaçlı yapılmış çalışmaların görüşme sorularından yararlanılarak hazırlanmıştır. Yarı-yapılandırılmış birebir görüşmeler öğretmen adaylarının ders kapsamında grupça inceledikleri sorular üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmen adaylarına, "*Öğrenciler bu soruya hangi hatalı cevapları vermiş olabilirler? Öğrencilerin hatalı çözümlerine/hatalı düşünme şekillerine yönelik senin tahminlerin nelerdi?*" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Fakat bu görüşmelerde, öğretmen adaylarının ders kapsamında grupça inceledikleri tüm sorular kullanılmamış olup, yirmi beş soru arasından bazı sorular seçilerek öğretmen adaylarına sorulmuştur. Öğretmen adaylarına, birinci görüşmede dört, ikinci görüşmede altı, üçüncü görüşmede ise iki soru olacak şekilde, üç hafta boyunca inceledikleri yirmi beş soru arasından toplam on iki soru sorularak, bu sorular üzerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının ders kapsamında çalıştıkları tüm soruların görüşmelerde kullanılmamasının nedeni, belirlenen görüşme süresinde öğretmen adaylarının sorulan her bir soru üzerinde derinlemesine düşünüp, cevap verebilmesini sağlamaktır. Çalışma kapsamında öğrenci düşünme şekillerini tahminleri ile ilgili her bir öğretmen adayı ile üç görüşme yapılmış olup, toplam on iki görüşme yapılmıştır. Görüşmeler çalışmanın gerçekleştirildiği dersin bitiminden hemen sonra yapılmıştır. Görüşmeler, her bir öğretmen adayı için ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Tüm çalışma tamamlandığında, dört öğretmen adayı ile öğrencilerin hatalarını tahmin etme düzeylerini ve öğrenci hatalarını tahmin etme ve inceleme sürecinin onlara sağladığı katkıları değerlendirdikleri son görüşmeler yapılmıştır (bkz. Şekil 2).

Bu çalışmanın katılımcı öğretmen adaylarının ders içi çalışmaları, grup çalışmalarındaki katılım düzeyleri araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve gözlem notları alınmıştır. Aynı zamanda sınıf içi etkinlikler sürecinde, grup içindeki bireysel tahminleri ve katkılarının ayırt edilebilmesi amacıyla, çalışmaya katılan dört öğretmen adayının çalışmaya katıldığı grupların çalışma süreçleri ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinden önce, öğretmen adayları ile yapılan tüm görüşmelerin yazılı dökümleri oluşturulmuştur. İlk olarak öğretmen adaylarının cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemlere yönelik kendilerine verilen sorular üzerinde öğrencilerin yapabileceği olası hatalar ile ilgili tahminleri analiz edilmiştir. İkinci olarak öğretmen adaylarının öğrenci hataları/hatalı düşünme şekilleri bilgilerine yönelik öz değerlendirmeleri analiz edilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre, veriler daha önceden belirlenen temalara (kategorilere) göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırmanın kavramsal çerçevesinden, gözlem veya görüşme sorularından oluşturulan bir tematik çerçeveye göre okunur, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmanın birinci araştırma sorusuna ait verilerin analizi için, alan yazındaki ilgili çalışmalardan (Dede ve Peker, 2007; Norton, McCloskey ve Hudson, 2011) yararlanılarak kategoriler belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin olası hatalarına yönelik tahminleri Tablo 2’de sunulduğu gibi “tahmin düzeyi, tahmin çeşitliliği ve tahmin derinliği” şeklinde üç kategori altında analiz edilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Hatalarını Tahminlerinin Analizine ait Kategori ve Kod Listesi

Kategori	Kodlar	Alt Kodlar	Kodların Açıklaması
Tahmin düzeyi	Tahmin var	Tahmin edilen ve öğrencilerde ortak görülen hata/hatalı düşünce	Öğretmen adayının öğrenci hatasını/hatalı düşünme şeklini tahmin etmesi ve bu tahminlerinin öğrenci çalışmaları dokümanında yer alması veya alan yazındaki çalışmalarında ortak (yaygın) hata olarak yer alması
	Tahmin var	Tahmin edilen fakat öğrencilerde ortak görülmeyen hata/hatalı düşünce	Öğretmen adayının öğrenci hatasını/hatalı düşünme şeklini tahmin etmesi, fakat bu tahminlerinin öğrenci çalışmaları dokümanında yer almaması veya alan yazındaki çalışmalarda yer alan ortak (yaygın) hata olarak belirtilmemesi
	Tahmin yok		Öğretmen adayının öğrencilerin olası hatalarına yönelik hiç bir tahminde bulunmaması
Tahmin Çeşitliliği	Tahmin Sayısı		Öğretmen adayının aynı soru için öğrenciden gelebilecek olası hatalara yönelik kaç tane tahmin yapmış olduğu
Tahmin Derinliği	Yüzeysel		Öğretmen adayının “bilinmeyene değer verir, işlem hatası yapar” şeklinde genel ifadelerle öğrenci hatasını tahmin etmesi
	Kısmen Açıklayıcı		Öğretmen adayının öğrencinin hatalı çözüm sürecini nasıl gerçekleştirebileceğini kısaca açıklaması fakat nedenini sunmaması
	Açıklayıcı		Öğretmen adayının öğrencinin hatalı çözüm sürecini nasıl gerçekleştirebileceğini detaylı olarak nedeniyle birlikte sunması

Öğretmen adaylarının görüşmeleri uygulama sırasına göre belirlenen üç kategori altında analiz edilmiş ve ilişkilendirilmiştir. İlk olarak her bir soru için öğrenci hatası ile ilgili öğretmen adayının tahminde bulunup bulunmadığı ve tahmin sayısı kodlanmıştır. Daha sonra öğretmen adayının her bir tahmini araştırmacılar tarafından oluşturulmuş öğrenci hatalı çözümlerini içeren “Öğrenci Çalışmaları” dokümanında (bkz. Ek) yer alan öğrenci hatalı çözümleri ile karşılaştırılarak, “tahmin edilen ve öğrencilerde ortak görülen hata/hatalı düşünce” veya “tahmin

edilen fakat öğrencilerde ortak olarak görülmeyen hata/ hatalı düşünce” şeklinde kodlanmıştır. Diğer taraftan, öğretmen adayının tahmini eğer “Öğrenci Çalışmaları” dokümanında yer alan hatalar arasında yer almıyorsa alan yazında raporlanan ortak hatalar kapsamında tekrar incelenerek, araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve öğretmen adayının tahmininin ortak öğrenci hatası olup olmadığına karar verilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayının her bir tahmini derinlik açısından incelenerek kodlanmıştır.

İkinci araştırma sorusuna ait verilerin analizinde, öğretmen adaylarının öz değerlendirmeleri, “öğrenci hatalarını tahmin etme düzeyleri” ve “öğrencilerin farklı hatalarını tahmin ettikleri ve inceledikleri bir öğrenme ortamının kendilerine sağladığı katkılar” açısından iki kategori altında analiz edilmiştir.

Kodlamanın geçerliliğini sağlamak, veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Daha sonra kodlar karşılaştırılmıştır ve arasındaki uyum yüzdesi %90 olarak bulunmuştur. Çalışmanın bulguları sunulurken öğretmen adaylarına ait verilerin ayrıntılı sunumuna ve verilerden birebir örneklere yer verilmiştir. Görüşmelerle ilgili doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmadan elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar tüm araştırma süresi boyunca sınıf ortamında bulunmuş, öğretmen adaylarının tüm aktivitelerini gözlemlemiş ve onlarla etkileşim içinde olmuştur.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tahminleri

Öğrencilerin hataları/hatalı düşünme şekilleri ile ilgili öğretmen adaylarının 1. görüşmedeki sorulara yönelik tahminleri

Tablo 3’te sunulduğu gibi, dört öğretmen adayının birinci haftaya ait tüm sorularda, öğrencilerden gelebilecek olası hatalara/hatalı düşüncelere yönelik tek bir tahminde bulunduğu görülmüştür.

Birinci soru için, dört öğretmen adayının da öğrenci hatasına yönelik tahmini benzer şekildedir. Öğretmen adaylarının dördü de, öğrencilerin 5’i diğer tarafa geçirirken işaret değiştirmeyi unutacaklarını, başka bir deyişle, 5’i eşitliğin karşı tarafına +5 olarak geçirecekleri şeklinde bir hata yapacaklarını tahmin etmişlerdir. Dört öğretmen adayının da benzer olarak yapmış olduğu bu tahmin, öğrenci çalışmaları dokümanında yer aldığı gibi öğrencilerden gelebilecek olası hatalı çözümlerden bir tanesidir.

İkinci soruda ise, öğretmen adaylarından Onur’un öğrenci hatasına yönelik bir tahmini bulunmazken, Ahmet ve Hande’nin ise yüzeysel bir tahmini olmuştur. Ahmet ve Hande’nin öğrencilerin bilinmeyenine yerine değer vereceği şeklinde bir tahmini olmuştur. Ahmet ve Hande’nin öğrencinin hangi harfe nasıl bir değer vereceği konusunda açıklayıcı herhangi bir tahminde bulunmadıkları görülmüştür. Elif’in tahmini ise diğer öğretmen adaylarına göre kısmen daha açıklayıcı olmuştur. Elif aşağıdaki alıntıda sunulduğu gibi, öğrencilerin $r = s + t$ ifadesini ikinci denklemde yerine koyamayacağını düşünmüştür. Fakat öğrencilerin olası hatalı çözümüne yönelik daha fazla açıklamada bulunmayarak, öğrencilerin $r - s = t$ ifadesini bulup kafalarının karışabileceğini belirtmiştir.

Elif: Üç bilinmeyenli denklem olarak düşünmüş olabilir. $r = s + t$ ifadesini ikinci denklemde yerine koyamayabilir. $r - s = t$ ifadesini bulup kafası karışabilir.

Üçüncü soruda öğrencilerin olası hatasına yönelik Elif'in tahmini "öğrenciler çarpmada, işlem hatası yapar" şeklinde çok genel ve yüzeyseldir. Hande ise yine yüzeysel bir ifade kullanarak "3 ile çarpmadan toplayabilir" şeklinde tahminini belirtmiştir. Diğer öğretmen adaylarından Onur öğrencilerin 3 ve 4'ü çarpma yapmak yerine toplayarak 7 şeklinde bir sonuç bulacağına yönelik bir tahminde bulunmuş, Ahmet ise öğrencilerin 4 ile 1'i toplayıp, sonra 3 ile çarpıp sonucunu 15 bulacağı yönünde bir tahminde bulunmuştur. Onur ve Ahmet'in tahminleri öğrencilerin nasıl hata yapabileceğine yönelik açıklayıcı bir tahmindir. Öğrenci çalışmaları dokümanında da yer aldığı gibi, bu soru için öğrencilerden gelen hatalı bir çözüm yolu ise " $3n = 3 + n = 4 + 3 = 7, 7 + 1 = 8$ olur" şeklindedir. Onur'un tahmini öğrencilerin yapabileceği olası bir hata ile tutarlıdır. Fakat bu soru için alan yazında da belirtilen öğrencilerden gelen yaygın hatalı cevaplardan biri, $3n$ ifadesini iki basamaklı bir sayı olarak düşünüp işlem yapmalarındadır. Yani öğrencilerin n 'nin basamak değerinin olduğuna inandıklarından, $3n$ ifadesini $n = 4$ olduğunda, 34 olarak işleme alıp, sonucu da 35 bulmalarındadır. Öğrencilerden gelen "harflerin basamak değeri vardır" şeklindeki bu çözüm yolu, öğretmen adaylarının dördünün de tahmin edemediği hatalı öğrenci düşüncesidir.

Dördüncü soruda da, dört öğretmen adayının tahmini yine benzer olmuştur. Öğretmen adayları öğrencilerin "n harfi yalnız olduğu için en küçük, $n - 7$ ifadesinde 7 büyük olduğu için en büyük" diyebileceği şeklinde tahminlerini belirtmişlerdir. Bu soruya yönelik Ahmet'in ve Hande'nin öğrencilerin olası hatalı düşünüş biçimine göre tahmini aşağıdaki şekildedir.

Ahmet: n sadece tek ifade olarak görüldüğü için en küçük diyebilir. $n - 7$ 'de 7'nin bulunması sebebiyle ifadeyi daha büyük görebilir.

Hande: Burada n'nin yanında bir şey yok ona en küçük diyebilir diye düşündüm. 7 büyük gözüküyor diye $n - 7$ 'ye büyük diyebilecekleri aklıma geldi.

Bu soru için öğrencilerden gelebilecek diğer bir olası hatalı cevap ise, öğrenciler n harfine 1 değerini vererek, yani cebirsel ifadeleri sayısal sonuç bularak karşılaştırma yapmaya çalışmalarındadır. Öğretmen adaylarının hiç birinin bu tarz bir cevabı tahmin edemedikleri görülmüştür.

Öğrencilerin hataları/hatalı düşünme şekilleri ile ilgili öğretmen adaylarının 2. görüşmedeki sorulara yönelik tahminleri

Öğretmen adaylarının verilen sorular ile ilgili öğrencilerin hatalı çözümlerine/hatalı düşünme şekillerine yönelik yaptıkları tahminlerde, öğretmen adaylarından Elif'in, ikinci hafta için belirlenen soruların beşinde, Onur, Ahmet ve Hande'nin ise sadece birinde öğrencilerden gelebilecek olası hatalara yönelik iki ya da üç farklı tahminde bulunduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3).

Beşinci soru için, Elif birden fazla tahminde bulunurken, Elif'in tahminlerinden ikisi öğrenciler "e'ye değer verir" ve "üçgenin alan ve çevresini karıştırır" şeklinde yüzeysel tahminler olmuştur. Fakat Elif'in "Bu soruda öğrenci $e + e + e = 3 + e$ diyebilir" şeklindeki diğer bir tahmini kısmen açıklayıcıdır. Aynı zamanda, Elif'in öğrencilerden beklediği " $e + e + e = 3 + e$ " şeklindeki hatalı çözüm yolu, öğrencilerden gelebilecek ortak hatalardandır. Diğer taraftan bu soru için, öğrencilerin olası hatasına yönelik Ahmet'in hiçbir tahmini olmazken,

Onur ve Hande de öğrencilerin yaygın olarak yaptığı, geometrik şekillerin çevre ile alanın hesabının karıştırılması hatasını tahmin etmişlerdir. Fakat öğrencilerin çevre ve alanı karıştırarak nasıl bir hatalı çözüm ortaya koyabileceklerine yönelik herhangi bir açıklama yapmadıkları için, bu tahminleri yüzeysel kalmıştır. Aynı zamanda, Onur ve Hande öğrencilerin cebirsel hatalarına yönelik herhangi bir tahminde bulunmamıştır. Diğer taraftan alan yazında yaygın olarak gösterilen ve öğrenci çalışmaları dokümanında yer verilmiş olan “ $e + e + e = e^3$ ” öğrenci hatası dört öğretmen adayı tarafından da tahmin edilememiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilerdeki bu tarz bir düşünüşün farkında olmadıkları gözlenmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Hatalarına/Hatalı Düşünme Şekillerine Yönelik Tahminleri

	Soru	Elif'in Tahminleri	Onur'un Tahminleri	Ahmet'in Tahminleri	Hande'nin Tahminleri
1. HAFTA	1	5'i karşı tarafa +5 olarak atar.	5'i karşı tarafa atarken işaret değiştirmeyi unuttur.	5'i karşı tarafa atarken işaret değiştirmeyi unuttur.	5'i karşı tarafa +5 olarak atıp cevabı 13 bulur.
	2	Kafası karışabilir.	Tahmin yok	Değer verir.	Değer verir
	3	İşlem hatası yapar	7	15	3 ile çarpmadan toplar.
	4	n (en küçük) / n - 7 (en büyük)	n (en küçük) / n - 7 (en büyük)	n (en küçük) / n - 7 (en büyük)	n (en küçük) / n - 7 (en büyük)
2. HAFTA	5	Tahmin 1: Çevre ile alanı karıştırır. Tahmin 2: e'ye değer verir. Tahmin 3: $e + e + e = 3e$	Çevre ile alanı karıştırır.	Tahmin yok.	Çevre ile alanı karıştırır.
	6	Tahmin 1: Değer verir. Tahmin 2: Tüm kenarları çarpar.	Tüm kenarları çarpar.	u'ya 5 değerini verir ve 26 bulabilir.	Değer verir ve sayısal bir sonuç bulmaya çalışır.
	7	$e + 2 = 2e$	$5e + 2$	Tahmin 1: $5e + 2$ Tahmin 2: e'ye değer verir ve sayısal bir sonuç bulmaya çalışır. Tahmin 3: Çevreyi bulur.	e'ye değer verir.
	8	Tahmin 1: n^2 Tahmin 2: $2n$	18	18	18
	9	Tahmin 1: $3n + 4 = 7n$ Tahmin 2: $3n.4 = 12n$	Tahmin 1: $7n$ Tahmin 2: 34 Tahmin 3: 7	$7n$	Tahmin 1: $7n$ Tahmin 2: 7

Tablo 3. (devam)

	10	Tahmin 1: $n + 20$ Tahmin 2: $n^4 + 2$	$n + 20$	$n + 20$	20
3. HAFTA	11	Toplamı eşit olduğundan, "her zaman" der.	Değer verir.	"Asla" der.	"Asla" der.
	12	n 'ye değer verip bulmaya çalışır	$2n$ 'yi iki basamaklı bir sayı gibi düşünüp, büyük der.	Tahmin 1: $2n$ ifadesini n . n diye düşünüp, daha büyük der. Tahmin 2: n ifadesine değer verir.	Tahmin 1: 2 ile çarpıldığı için $2n$ daha büyük der. Tahmin 2: $n + 2$ 'yi $2n$ olarak düşünüp eşit der.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, altıncı, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu sorularda, öğrencilerden bu sorulara yönelik gelebilecek hata/hatalı düşünme şekilleri ile ilgili, Elif iki farklı tahminde bulunmuştur. Elif'in yedinci soruda ise öğrencilerin olası hatasına yönelik tek türlü tahmini olmuştur. Diğer taraftan, Onur dokuzuncu soruda, Ahmet ise yedinci soruda öğrencilerin olası hatasına yönelik üç farklı tahminde bulunurken, Hande de dokuzuncu soruda öğrencilerin olası hataları ile ilgili iki farklı tahminde bulunmuştur. Bu üç öğretmen adayı diğer sorulara yönelik öğrencilerden gelebilecek hatalı çözümlere yönelik tek bir tahminde bulunmuşlardır.

Ahmet'in altıncı soruda öğrencilerin hatalı düşünme biçimlerine yönelik tahmini aşağıdaki şekilde olmuştur.

Ahmet: Bu beşgene baktığımızda öğrenci u'nun uzunluğu 5 birime benzediği için u'ya 5 değerini verip, çevreyi de 26 bulabilir diye düşündüm.

Ahmet'in de tahmin ettiği gibi, bu soru için öğrencilerden gelebilecek hatalı cevaplardan biri, öğrencilerin u harfine değer vererek, çevreyi sayısal bir sonuç olarak bulmalarıdır. Öğrenci çalışmaları dokümanında da öğrencilerden benzer bir düşünce ile gelen bir hatalı çözüm yer almaktadır. O çözümün Ahmet'in tahmininden farkı, öğrencinin u'ya 5 değerini değil, diğer kenarın uzunluğu olan 6 değerini vererek bir çözüm yapmasıdır. Elif ve Hande'nin tahmini de, "bilinmeyene değer verir" veya "bilinmeyene değer vererek sonucu sayısal bir değer bulmaya çalışır" şeklinde Ahmet'in tahminine benzer, fakat yüzeysel olmuştur.

Yedinci soru için Ahmet'in ve Onur'un öğrencilerden gelebilecek hatalı çözüme veya düşünme şekline yönelik tahminlerinden biri $5e + 2$ olmuştur. Onur ve Ahmet'in bu tahmini öğrenci çalışmaları dokümanında da verilmiş olan, öğrencilerin olası hatalı çözümleri arasında yer alan bir hatalı çözümdür. Hande ise Ahmet'in diğer bir tahmini olan öğrencilerin bilinmeyene, yani "e harfine değer verir" tahmini ile aynı tahminde bulunmuştur. Ahmet'in öğrencilerin olası hatasına yönelik bir diğer tahmini ise, cebirsel değil, öğrencilerin geometri bilgisi eksikliğinden kaynaklı, dikdörtgenin alan ve çevre hesabını karıştırabileceği yönünde yüzeysel bir tahmin olmuştur. Elif ise öğrencilerin olası hatasını, $e + 2$ ifadesini $2e$ şeklinde yazması olarak tahmin etmiştir. Öğrencilerden gelen farklı cevaplardan biri, öğrencilerin $e + 2 = 2e$ olarak yazıp sorunun cevabını $2e$. 5 şeklinde belirtmeleridir. Öğrencilerin $e + 2 = 2e$ şeklinde yazması, yine

alan yazında belirtilen öğrencilerden gelebilecek ortak hatalardan biridir. Bu olası hatalı cevabın bir kısmını öğretmen adayı Elif öngörmüştür.

Sekizinci soru için, öğretmen adaylarından üçü, Onur, Ahmet ve Hande, öğrencilerden gelecek olası hatalı cevap olarak “öğrencilerin şekildeki görünen kenarları sayarak çevreyi bulmaya çalışabilecekleri” şeklinde, benzer ve kısmen açıklayıcı bir tahmin yapmışlardır. Elif ise bu üç öğretmen adayından farklı olarak n^2 ve $2n$ şeklinde iki farklı tahminde bulunmuştur. Onur, Ahmet ve Hande'nin bu soruya yönelik tahminleri aşağıdaki gibidir.

Onur: Şekildeki kenarları sayarak hesaplama yapabilir ve 18 der.

Ahmet: Şekildeki kenarları sayarak çokgenin 9 kenarlı olduğunu söyleyebilir ve çevresi $9 \cdot 2 = 18$ der.

Hande: Şekilde görünen kenarları toplayıp 18 diyebilir.

Üç öğretmen adayının da benzer olarak yaptıkları bu tahmin, öğrencilerden gelebilecek hatalı çözümlerden biridir. Öğrenci çalışmaları dokümanında da yer alan hatalı çözümlerden üçüncüsünde görüldüğü gibi, öğrenciler benzer bir düşünce ile şekilde görünen kenarları 10 olarak saymış ve her bir kenar uzunluğu 2 birim olduğu için, $10 \times 2 = 20$ birim cevabını vermiştir. Üç öğretmen adayı öğrencilerden gelebilecek bu temel hatayı tahmin edebilmiştir. Diğer taraftan, alan yazındaki çalışmalarda ortaya koyulan (Booth, 1988) öğrencilerden gelebilecek ortak hatalı düşüncelerden biri, öğrencilerin sayısal bir sonuç elde etme isteği ile şekli simetriği ile tamamlayarak kapalı bir şekil elde edip, oluşan kenar sayısı ile kenar uzunluğunu çarparak şeklin çevre uzunluğunu bulmaktır. Öğretmen adaylarının hiç biri öğrencilerin açık şekli tamamlayarak sayısal bir sonuç bulma eğilimi yönündeki hatalı düşüncesini tahmin edememiştir.

Dokuzuncu soruda Ahmet'in dışındaki diğer üç öğretmen adayı, öğrencilerin olası hatalarına yönelik en az iki tahmin yapmıştır. Öğrencilerin olası hatalarına yönelik Elif ve Hande'nin iki, Onur'un ise üç tahmininde bulunduğu görülmektedir. Bu soru için, öğrenci çalışmaları dokümanında da yer verildiği gibi, öğrencilerden gelen ortak hatalı cevaplardan biri $7n$, diğeri ise 7 'dir. Bu hatalı cevabı tüm öğretmen adayları tahmin edebilmiştir. Ayrıca öğrencilerden gelebilecek diğer bir hatalı cevap 34 'tür. Bu hatalı cevabı sadece Onur öngörebilmiştir. Ayrıca öğrenciler, harflerin sadece rakam olabileceğini düşündüklerinden, harflerin değerinin genellikle 1'e eşit olduğunu düşünüp, n harfine bir değerini verip sonucu sayısal bir değer bulmuşlardır. Bu soru ile ilgili olarak aşağıda Onur'un tahminleri aşağıda yer almaktadır.

Onur: Öğrenciler $7n$ diyebilir. n 'ye 1 değerini verip, 7 diyebileceğini düşündüm. Geçen haftadan dolayı 34 der diye düşündüm.

Onuncu soruda öğrencilerin olası hatalarına yönelik öğretmen adayı Elif'in yine iki türlü tahmininin bulunduğu görülmüştür. Elif'in tahmini, öğrencilerin $n + 20$ ve $n^4 + 20$ şeklinde hatalı cevaplar üreteceği yönüdeyken, Onur ve Ahmet'in tahmini $n + 20$ ve Hande'nin tahmini 20 olmuştur. Öğrenci çalışmaları dokümanında da yer aldığı gibi, bu soruda öğrencilerden gelen olası hatalı cevaplar $n + 20$, $4n + 5$, 20 ve $20n$ 'dir. Öğretmen adayları özellikle öğrencilerin hem parantezi yok sayıp hem de değişkeni görmezden gelerek sayı ile sayıyı çarpma eğilimi sonucunda öğrencilerin yapabileceği olası hatalardan $n + 20$ hatasını tahmin edebilmişlerdir.

Öğrencilerin hataları/hatalı düşünme şekilleri ile ilgili öğretmen adaylarının 3. görüşmedeki sorularla yönelik tahminleri

Üçüncü haftanın uygulamasına yönelik verilen sorularda dört öğretmen adayının da öğrencilerin olası hatalarına yönelik bir veya en fazla iki farklı tahminde buldukları görülmüştür. Tablo 3'te görüldüğü gibi, on birinci soru için dört öğretmen adayı da tek tahminde bulunmuşlardır. Bu soru için öğrencilerden gelebilecek hatalı cevaplardan biri öğrencilerin sayılar aynı olmazsa, işlemin olmayacağını düşünerek “her zaman” cevabını vermesidir. Bu tarz hatalı bir düşünüşü öğretmen adaylarından Elif tahmin edebilmiştir.

On ikinci soruda ise öğrencilerin olası hatasına yönelik olarak Ahmet ve Hande'nin iki farklı tahminde, Elif ve Onur'un ise tek tahminde bulunduğu görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalarda belirtildiği gibi (Coady ve Pegg, 1993; Küchemann, 1978), öğrenciler çarpma işleminin daha büyük sonuç üreteceği düşüncesine sahiptirler. Öğrencilerin sahip olduğu bu düşünceyi Ahmet ve Hande tahmin etmiştir, fakat Onur ve Elif tahmin edememiştir. Öğretmen adayı Elif ise, öğrencilerin n harfine değer vererek işlem yapabilecekleri şeklinde genel bir tahminde bulunmuştur. Bu soruda öğrencilerden gelen “ $n + 2 = 3n$ ise $3n = n + 2 > 2n$ ” şeklindeki bir hatalı düşünme şeklini hiçbir öğretmen adayı tahmin edememiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenci Hataları/Hatalı Düşünme Şekilleri Bilgilerine Yönelik Öz Değerlendirmeleri

Öğrenci hatalarını/hatalı düşünme şekillerini tahmin etmeye düzeyleri

Öğrencilerin hatalarını/hatalı düşünme şekillerini tahmin etme ve inceleme çalışmalarına başlamadan önce, çalışmaya katılan öğretmen adayları ile yapılan ön görüşmelerde, öğretmen adaylarından Elif'in cebir konusuyla ilgili, öğrenci hataları ve öğrencilerin yaşayabilecekleri zorluklar hakkındaki bilgi düzeyini yeterli gördüğü, Onur ve Hande'nin kısmen yeterli gördüğü, Ahmet'in ise yeterli görmediği görülmüştür. Aşağıdaki alıntılar öğretmen adaylarının kendi bilgilerine yönelik değerlendirmelerini örneklendirmektedir.

Elif: Bilgi yeterliliğimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler x ifadesini anlamakta zorluk çekiyorlar, cebirsel ifadenin başındaki işaretleri denklem çözerken karıştırıyorlar, cebirsel ifadenin ne anlama geldiğini tam olarak anlamayıp somutlaştıramıyorlar, cebirsel ifadelerin tam karesini alırken karıştırabiliyorlar.

Onur: Kavram yanlışları ve yaygın hatalara ilişkin az çok bilgi yeterliliğim var. Bunun nedeni biz de bu hatalara düştük, sonradan öğrendik. Öğrenciler için harfler sadece harf olduğundan bunu matematiksel bir ifade olarak görmek zor olacaktır. Örneğin denklemlerde bulunan x bilinmeyenini öğrenci daha öncesinde çarpma işlemi ifadesi olarak bildiğinden kafa karıştırabilir. İşlem önceliğinde ve sırasında da yanlışlar olması muhtemeldir. Yani soyut olmasından dolayı gerçekleşen yanlışlar ve zorluklar.

Hande: Orta düzeyde yeterli görüyorum. Öğrenciler iki denklemi birbirlerine eşitlediklerinde karşı tarafa atma diye adlandırılan işlemi yaparken $+$, $-$ hatası yapabilirler. $5x + 2$ ifadesini $7x$ diyebilirler. $x + 5$ 'in karesini alırken önce x 'in sonra 5 'in karesini alıp $x^2 + 25$ diyebilirler.

Ahmet: Yeterli görmüyorum. Öğrenciler cebirsel ifadelerde cebirsel terim ile sabit terimi işleme sokuyorlar.

Yukarıda sunulan alıntılarda da görüldüğü gibi, ön görüşmelerde, öğretmen adayları öğrencilerin hataları ile ilgili bilgilerini “*öğrenci cebirsel ifadenin ne olduğunu anlamıyor*”, “*işlem önceliğinde ve sırasında yanlışların olması muhtemel*” şeklindeki genel ifadelerle dile getirmişlerdir. Sadece Hande, özel örnekler üzerinden olası öğrenci hatalarını açıklamıştır.

Öğrencilerin hatalı cevaplarını tahmin etme ve inceleme etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğretmen adayları ile yapılan son görüşmelerde, öğretmen adayları öğrenci hataları ile ilgili tahmin etme düzeylerini değerlendirmişlerdir. Öğretmen adayları bu çalışmaya başlamadan önce genel olarak soruların kendilerine kolay geldiği için öğrencilerin de rahatlıkla yapabileceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğrencilerden gelebilecek olası belirgin, kalıplaşmış hata ve kavram yanlışlarını öngörebildiklerini, fakat farklı tarz düşünme şekillerini tahmin etmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmen adayları, üç haftalık öğrenci hatalarını inceledikleri süreç içinde öğrencilerin yaptıkları hatalar karşısında farkındalıklarının arttığını dile getirmiştir. Aşağıdaki alıntılarda Onur ve Elif'in öğrenci hatalı düşünme şekillerini tahmin etme düzeylerine yönelik kendilerini nasıl değerlendirdikleri örneklendirilmektedir.

Onur: Başta sorular bize çok kolay geldiği için çoğu soruda yanlış yapmayacaklarını düşündüm. Sadece çevre hesabı yerine alan, alan hesabı yerine çevre kullanır gibi belirgin kavram yanlışlarını tahmin ettim. Fakat ilerleyen çalışmalarda öğrenci çözümlerini gördüğümüzden dolayı doğru tahminlere ulaştım. Son çalışmada ise nerdeyse tamamen kavram yanlışlarını tahmin edebilir duruma geldim.

Elif: Etkinliklerden önce öğrencilerin soruları kolaylıkla çözebileceğini düşünmüştüm. Çünkü sorular benim için kolaydı ve öğrenciler için de aynı kolaylıkta olacağını düşündüm. Ama çözümleri görünce öğrencilerin cebirsel ifadelerin en kolay aşamasında bile konuyu tam kavrayamamasından ötürü yaptığı hataları gördüm.

Öğrenci hatalarını tahmin etme ve inceleme sürecinin sağladığı katkılar

Öğretmen adayları öğrencilerin hatalı çözümlerini tahmin ettikleri ve inceledikleri bir öğrenme ortamının kendilerine hangi açılardan katkı sağladığını veya sağlamadığını, kendi bakış açılarından değerlendirmişlerdir. Elif öğrenci düşünme şekilleri ile ilgili çalışmanın başında öğrencilerden beklemediği birçok hatanın olduğunu ve öğrencilerin çok çeşitli hatalar yapabildiklerini gördüğünü belirtmiştir. Elif, öğrenci çalışmalarını inceledikçe öğrencilerin olası hatalarını tahmin edebilme düzeyinin arttığını ifade etmiştir.

Elif: Öğrencilerin kavram yanlışlarını gördüm. İlk hafta nasıl bu kadar çok hata yapabiliyorlar diye düşündüm. Ama sonrasında öğrenci düşüncülerini, nerde hata yapabileceklerini hemen söyleyebiliyorum. Nereelerde hata yapabileceklerini artık bilebiliyorum.

Ahmet ise bir öğretmen adayının öğrencilerin olası hata ve zorluklarını bilmesinin gerektiğine dikkat çekmiştir. Ahmet öğrenci düşünme şekilleri ile ilgili yapılan bu çalışma sayesinde öğrencilerin farklı zorlukları olabileceğini fark ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin geleneksel öğretim yerine farklı tür yaklaşımları bilmesi gerektiğini ve özel öğretim yöntemleri dersinde bu tarz uygulamalar yapılmasının faydalı bulunduğunu belirtmiştir.

Ahmet: Öğrencilerin çok farklı düşündüğünü gördüm. Bu uygulamalar sayesinde öğrencilerden gelen farklı tür cevapları gördüm. Öğrencilere nasıl dönüt vermem gerekir kısmında eksiklerimin olduğunu fark ettim. Özel öğretim yöntemleri dersinde bu tarz uygulamalar olmalı diye düşünüyorum. Stajda bile bunları göremeyebiliriz. Mesleğe başlayınca bunları göreceğiz ama öncesinde bunları bilerek derse girmemiz, daha verimli bir öğretim ortamı oluşturacaktır.

Hande ise başlangıçta sadece kendi yaptıkları çözümler ve yaşadıkları zorluklar gibi kendi deneyimlerine bağlı tahminlerde bulunurken öğrenci düşünme şekilleri çalışması boyunca öğrencilerin çözüm yaklaşımlarına öğrencilerin bakış açısı ile bakabilmeye başladığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı düşünme şekillerine sahip olduklarını ifade etmiştir. Hande de diğer öğretmen adayları gibi öğrenci hatası ile karşılaştığında nasıl bir yaklaşım sergilemesi gerektiğine yönelik pedagojik bilgisinin eksik olduğunu fark ettiğini açıklamıştır.

Bunun yanında cebir ile ilgili temel kavramlarda da problemi olduğunu belirtmiştir. Özel Öğretim Yöntemleri dersinde bu tarz uygulamalar yapılmasının gerektiğini ifade etmiştir. Onur da başta kendi düşünme sürecine göre tahminde bulunduğunu, öğrenci düşünme şekillerini incelerken öğrencilerin farklı zorlukları olabileceğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Çalışmanın bulguları, cebirde harflerin kullanımı ve cebirsel işlemler konusunda dört öğretmen adayının da öğrencilerin olası ortak hatalarının bir kısmına yönelik farkındalıklarının olduğunu, fakat genel olarak farkındalıklarının sınırlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin cebirsel düşünme şekilleri ve hatalı çözümleri ile ilgili öngörülerinin sınırlı olması bulgusu alan yazındaki bazı çalışmaların (Dede ve Peker, 2007; Stephens, 2006) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Uygulamanın birinci haftasında, öğrencilerin hatalı çözümleri ile ilgili henüz bir inceleme yapmadan, dört öğretmen adayı da verilen sorularla ilgili öğrencilerden gelebilecek sadece bir olası hataya yönelik tahminlerini belirtmişlerdir. Örneğin, alan yazındaki çalışmalarda raporlanan, " $3a$ " gibi bir cebirsel ifadeyi öğrencilerin iki basamaklı sayı olarak düşünmeleri yaygın bir hatadır (Akkaya ve Durmuş, 2006; Stacey ve MacGregor, 1997). Birinci haftanın üçüncü sorusunda yer alan $3n$ ifadesini iki basamaklı bir sayı olarak düşünüp işlem yapılması öğrenciler tarafından gelen bir hata iken, dört öğretmen adayı da bu hatayı tahmin edememiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bazı tahminleri "bilinmeyene değer verir", "kafası karışır" veya "çarpmada işlem hatası" yapar şeklinde yüzeysel ifadelerle sınırlı olmuştur. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının öğrencilerden gelebilecek en temel hataları tahmin edebildikleri görülmüştür. Örneğin, öğretmen adaylarının dördü de, dokuzuncu soruda öğrencilerden $7n$ veya 7 şeklinde hatalı bir cevap gelebileceğini tahmin etmiştir. Bu bulgu dört öğretmen adayının, öğrencilerin $3n + 4$ şeklindeki açık cebirsel ifadeyi "birleştirme veya bitirme" eğiliminin farkında olduğunu göstermiştir. Tirosh, Even ve Robinson'un (1998) bulguları mesleğe yeni başlamış deneyimsiz öğretmenlerin öğrencilerin "cebirsel ifadeyi birleştirme veya bitirme" eğiliminin farkında olmadıklarını gösterirken, bu bulgulardan farklı olarak, bu çalışmaya katılan mesleğe henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının öğrencilerin bu eğilimine yönelik farkındalıklarının olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrencilerin en temel hatalarının farkında olmasının bir sebebi kendilerinin de ortaokul öğrencilik yıllarında, benzer hataları yapmaları ile ilişkili olarak açıklanabilir. Bir diğer sebebi ise, öğretmen adaylarının öğrencilerin derslerine yardım etme veya özel ders verme gibi amaçlarla ortaokul öğrencileri ile çalışma deneyimlerinde öğrencilerden gelen diğer hatalara göre daha yaygın olan hataları fark etmeleri olarak gösterilebilir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta öğrenim görmeleri sebebiyle, çalışmanın gerçekleştiği süreçte öğretmen adayları programda yer alan tüm matematik öğretimi içerikli alan eğitimi derslerini henüz tamamlamışlardır. Öğretmen adayları ikinci sınıfta öğrenimleri sürecinde, matematik eğitimi içerikli ders almış olsalar dahi, aldıkları dersler kapsamında cebir öğrenme alanına yönelik kapsamlı teorik veya uygulamalı bir eğitim almamışlardır. Bu sebeple, özellikle çalışmanın ilk uygulamasında, öğretmen adaylarının tahmin düzeyleri daha çok öğretmen adaylarının kendi deneyimleri ile sınırlı ve yüzeysel kalmıştır.

Çalışmanın bulguları, ikinci ve üçüncü haftanın uygulamalarında öğretmen adaylarının tahminlerinin çeşitliliğinin, ilk haftaya nazaran bazı sorularda daha fazla olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının tahmin çeşitliliklerinin fazla olması bulgusu, öğrencilerin yazılı çalışmalarını aracılığıyla farklı öğrenci hatalarını inceleme sürecinde öğrencilerin bakış açısı ile

tahmin etmeye başlamış olmaları durumu ile yorumlanabilir. Alan yazında yer alan çalışmalar, gerçek sınıf ortamından alınmış, öğrencilerin yazılı çalışmalarını incelemenin, matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öğrencilerin düşüncelerini tahmin etmeye yönelik bilgilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir (Kazemi ve Franke, 2004, Sánchez-Matamoros vd., 2015; Talanquer vd., 2015). Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları da, öğrencilerin gerçek çözüm kâğıtları aracılığıyla hatalı çözüm yaklaşımlarını inceledikçe, öğrencilerin farklı hatalarına yönelik farkındalık kazanmışlardır. Bu sebeple ilk hafta sadece kendi deneyimlerine bağlı olarak tahminlerde bulunurken, ikinci ve üçüncü haftanın uygulamasına ait sorulara yönelik tahminlerinde, inceledikleri hatalı çözümleri de dikkate alarak tahmin etmeye çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının uygulama sonrası görüşmelerdeki öz değerlendirmeleri de çalıştıkları bu öğrenme ortamında öğrenci hatalarına yönelik farkındalıklarının artarak daha çeşitli tahminlerde bulunmaya çalıştıkları bulgusunu desteklemektedir. Dört öğretmen adayı da öz değerlendirmelerinde çalışmanın başında sorular kolay olduğu için öğrencilerin bu soruları zorlanmadan çözebileceklerini ve çok yanlış yapmayacaklarını düşündüklerini, fakat öğrenci hatalarını inceledikleri süreç içinde öğrencilerin yaptıkları hatalar karşısında farkındalıklarının arttığını dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının tahmin çeşitliliği ilk haftaya nazaran artsa da, dört öğretmen adayının da tahmin çeşitliliğinin aynı sayıda olmadığı, özellikle öğretmen adayı Elif'in diğer üç öğretmen adayına göre daha fazla soruda, öğrencilerin olası hatalarına yönelik birden fazla tahminde bulunduğu görülmüştür. İkinci uygulamada, Elif'in bir soru dışındaki diğer beş soru için, öğrencilerden gelebilecek hatalarla ilgili iki-üç farklı tahminde bulunduğu görülmüştür. Genel akademik başarıları birbirine yakın olan dört öğretmen adayından Elif'in, daha fazla soru için öğrencilerden gelebilecek olası hatalı çözümleri tahmin etmesinin bir sebebi, Elif'in sınıf içi grup çalışma sürecinin, bireysel farkındalığına katkısı ile açıklanabilir. Kazemi ve Franke (2004) çalışmasında öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını grupça inceledikleri bir ortamın, öğretmenlerin öğrencilerinin hem matematiksel düşüncelerini anlamalarını geliştirdiğini hem de öğretmenler olarak mesleki kimliklerini geliştirdiğini vurgulamış ve öğretmenlerin bir arada çalışmasının birbirlerinin düşüncelerinin gelişimini desteklediğini belirtmiştir. Sınıf içi grup çalışmalarında Elif'in grup arkadaşlarının öğrencilerin farklı hatalarını tahmin edebilmesi ve öğrencilerin hatalı çözümlerini detaylı bir şekilde inceleyip yorumlayabilmesi, Elif'in bireysel farkındalığının artmasına katkı sağlamış olabilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin kişisel özellikleri de bu farklılığın bir sebebi olarak ele alınabilir. Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamaları birbirine çok yakın olsa da, öğretmen adayının sınıf içi etkinliklerine düzenli katılımı ve ilgisi, daha fazla bireysel çaba göstererek farkındalığının artmasına yardımcı olmuş olabilir. Fakat öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik farkındalık düzeylerinin farklı olmasının nedenlerini daha iyi anlayabilmek için, bu farklılıklara sebep olacak faktörlerin gelecek çalışmalarda detaylı olarak araştırılması önerilmektedir.

Öğretmen adayları uygulamaların tamamlanmasından sonra yapılan öz-değerlendirme görüşmelerinde öğrenci hatalarını artık kolaylıkla tahmin edebildiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan çalışmaya başlamadan önce yapılan görüşmelerde de bazı öğretmen adayları öğrencilerin cebirsel bilgilerine yönelik kendi bilgilerini yeterli veya kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Fakat öğretmen adaylarının tahmin çeşitlilik ve derinliklerinde de görüldüğü gibi, üç haftalık uygulamalarda öğretmen adayları tahminlerini çok çeşitlendirip, derinleştirememişlerdir. Bu bulgular da öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirirken kendi bilgi ve farkındalıklarını olduğundan daha fazla görerek değerlendirdiklerine işaret etmektedir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrencilerin ortak hatalarına yönelik farkındalıkları öğrencilerin hatalı çözümlerini tahmin ederek, gerçek hatalı çözümlerini inceledikleri bir çalışma ortamında incelenmiştir. Öğrenci hatalarına yönelik yaptıkları tahminler öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik farkındalık düzeylerini ortaya koyarken, bu tahminlerine ait gerçek öğrenci çözümlerini inceledikleri bir öğrenme ortamında çalışma süreci onların bu farkındalıklarının artacağına işaret etmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin düşünme şekillerini tahmin edebilmesi sahip oldukları pedagojik alan bilgisinin alt bileşeni olan alan ve öğrenci bilgisinin önemli bir parçasıdır (Ball vd., 2008). Bu sebeple henüz mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini geliştirebilmek için, öğrenci bilgisi düzeylerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak, matematik (öğretmen) eğitimcilerine, öğretmen adaylarının öğrenci hatalı düşünme şekillerine yönelik hem farkındalıklarını tespit edip, hem de bu farkındalıklarını geliştirmek amacıyla, gerçek sınıf ortamından alınmış öğrenci düşüncelerini içeren uygulamaya dayalı materyalleri derslerinde kullanmaları önerilmektedir. Ball ve Cohen'in (1999) vurguladığı gibi "uygulama merkezli bir eğitim" sadece okullarda yapılan bir eğitim anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin yazılı çalışmalarını, sınıf içi derslerin videolarını veya öğretmenlerin notlarını kullanmak, öğretmen adaylarının uygulamaya dayalı bir eğitim alması için öğretmen eğitimi müfredatında yer alabilir. Bu sebeple, bu çalışmanın tasarımında da sunulduğu gibi, matematik eğitimcileri, okullarla ve matematik öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışarak, farklı matematik konuları kapsamında belli bir kazanıma veya öğrenme alanına yönelik, gerçek sınıf ortamından öğrencilerin doğru ve hatalı farklı düşünme şekillerini içeren, yazılı, sesli ve görüntülü öğrenci çalışmalarını elde edebilirler. Bu çalışmada kullanılan yazılı öğrenci ürünleri öğrencilerin hatalarını gösterirken, bu hataları yaparken nasıl düşündüklerini göstermemiştir. Bu sebeple öğretmen adaylarının öğrencilerin ne yaptıklarının yanında, bu hataları nasıl yaptıklarını derinlemesine anlayabilmeleri adına matematik eğitimcilerine özellikle öğrencilerin düşünme şekillerini içeren ses kayıtları ve video görüntülerini içeren öğrenci çalışmalarını kullanmaları önerilmektedir.

Diğer taraftan, çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının öğrencilerin doğru veya yanlış farklı düşünme şekillerine yönelik tahminlerinin sayıca artmasının yanında derinliğinin de artması için bu çalışmada ayrılan zamandan daha fazla zamana ve tecrübeye ihtiyaçları olduğunu göstermiştir. Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Cebir Öğretimi dersi, cebir öğrenme alanına ait kazanımlarda, öğretmen adaylarının öğrencilerin hatalarına yönelik farkındalıklarını incelemek ve geliştirmek için uygun bir ders olacaktır. Gelecek çalışmalarda, bu çalışmanın konusu, eşitlik ve denklem, doğrusal denklemler, özdeşlikler ve eşitsizlikler gibi birbirini takip eden diğer konuları da içerecek şekilde genişletilip, Cebir Öğretimi dersinde bir dönem boyunca uygulanarak, öğretmen adaylarının cebir öğrenme alanının tamamında öğrenci hatalarına yönelik farkındalıklarının ne düzeye kadar geliştiği incelenebilir.

Bu çalışmada dersi alan tüm öğretmen adayları yerine sadece dört öğretmen adayının yer alması ve bu öğretmen adaylarının ders içi etkinliklerde grup olarak çalışmış olmaları, fakat birebir görüşmelerde bireysel olarak tahminlerinin sorgulanmış olması bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Gelecek çalışmalarda dersi alan tüm öğretmen adayları çalışmaya dâhil edilerek, bu çalışma da kullanılan öğrenme ortamının tüm öğretmen adaylarının bilgilerini nasıl desteklediği incelenebilir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğrenci düşünme şekillerini tahmin etme etkinliği bireysel çalışma şeklinde, öğrenci düşünme şekillerini inceleme etkinliği de grup çalışması şeklinde gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar/References

- Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü., & Güven, B. (2008). Öğrencilerin cebir öğrenme alanında sahip oldukları bazı hata ve kavram yanlışları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 55-74.
- Akkaya, R., & Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-12.
- Asquith, P., Stephens, A. C., Knuth, E. J., & Alibali, M. W. (2007). Middle school mathematics teachers' knowledge of students' understanding of core algebraic concepts: Equal sign and variable. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 249-272.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Booth, L. (1988). Children's difficulties in beginning algebra. In A. F. Coxford & A. P. Shulte (Eds.), *The ideas of algebra, K-12:1988 Yearbook* (pp.20-32). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Coady, C., & Pegg, I. (1993). An exploration of students' responses to the more demanding Küchemann test items. In W. Atweh, C. Kaner, M. Carss & G. Booker (Eds.), *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of MERGA* (pp. 191-196). Brisbane: MERGA.
- Dede, Y., & Peker, M. (2007). Öğrencilerin cebire yönelik hata ve yanlış anlamaları: Matematik öğretmen adayları'nın bunları tahmin becerileri ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 6(1), 35-49.
- Didiş, M. G., Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., & Alacacı, C. (2016). Exploring prospective secondary mathematics teachers' interpretation of student thinking through analysing students' work in modelling. *Mathematics Education Research Journal*, 28(3), 349-378.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., & Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin basit doğrusal denklemlerin çözümünde karşılaştıkları güçlükler ve kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 44-59.
- Falkner, K. P., Levi, L., & Carpenter, T. P. (1999). Children's understanding of equality: A foundation for algebra. *Teaching Children Mathematics*, 6(4), 232-236.
- Herscovics, N., & Kieran, C. (1980). Constructing meaning for the concept of equation. *The Mathematics Teacher*, 73(8), 572-580.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169-202.
- Kazemi, E., & Franke, M. L. (2004). Teacher learning in mathematics: Using student work to promote collective inquiry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 203-235.
- Knuth, E., Alibali, M. W., McNeil, N. M., Weinberg, A., & Stephens, A. C. (2005). Middle school students' understanding of core algebraic concepts: Equivalence & variable. *ZDM*, 37(1), 68-76.
- Küchemann, D. (1978). Children's understanding of numerical variables. *Mathematics in School*, 7(4), 23-26.
- Llinares, S., Fernández, C., & Sánchez-Matamoros, G. (2016). Changes in how prospective teachers anticipate secondary students' answers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(8), 2155-2170.
- MacGregor, M., & Stacey, K. (1994). Progress in learning algebra: Temporary and persistent difficulties. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson & J. Geake (Eds.), *Challenges in mathematics education: Constraints on construction (Proceedings of the 17th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Vol 2, pp. 403-410)*. Lismore, NSW: MERGA
- MacGregor, M., & Stacey, K. (1997). Students' understanding of algebraic notation: 11-15. *Educational Studies in Mathematics*, 33(1), 1-19.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. In S. B. Merriam and Associates (Eds.), *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis* (pp. 1-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmenlik Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

- Norton, A., McCloskey, A., & Hudson, R. A. (2011). Prediction assessments: Using video-based predictions to assess prospective teachers' knowledge of students' mathematical thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education, 14*(4), 305–325.
- Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C., & Llinares, S. (2015). Developing pre-service teachers' noticing of students' understanding of the derivative concept. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(6), 1305-1329.
- Sherin, M., & van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 13*(3), 475-491.
- Stacey, K., & MacGregor, M. (1997). Ideas about symbolism that students bring to algebra. *The Mathematics Teacher, 90*(2), 110-113.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning, 10*(4), 313–340.
- Steinberg, R., Sleeman, D., & Ktorza, D. (1990). Algebra students' knowledge of equivalence of equations. *Journal for Research in Mathematics Education, 22*(2), 112–121.
- Stephens, A. C. (2006). Equivalence and relational thinking: Preservice elementary teachers' awareness of opportunities and misconceptions. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*(3), 249–278.
- Stockero, S. L., Rupnow, R. L., & Pascoe, A. E. (2017). Learning to notice important student mathematical thinking in complex classroom interactions. *Teaching and Teacher Education, 63*, 384-395.
- Talanquer, V., Bolger, M., & Tomanek, D. (2015). Exploring prospective teachers' assessment practices: Noticing and interpreting student understanding in the assessment of written work. *Journal of Research in Science Teaching, 52*(5), 585-609.
- Tirosh, D., Even, R., & Robinson, N. (1998). Simplifying algebraic expressions: Teacher awareness and teaching approaches. *Educational Studies in Mathematics, 35*(1), 51-64.
- Van De Walle, J. A. (2007). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (Sixth edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Edition). Sage Publications, Inc.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018a). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018b). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.

Yazarlar

Öğretmen Rabiya Amaç
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Matematik
Öğretmeni

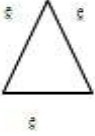
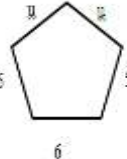
Dr.Öğr.Üyesi Makbule Gözde Didiş Kabar
Başlıca çalışma alanları; matematik öğretmen
eğitimi, matematik eğitiminde matematiksel
modelleme, cebir öğrenimi ve öğretimidir.

İletişim

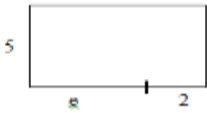

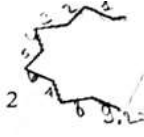
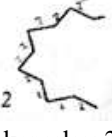
Hakkı Demir Anadolu İmam Hatip Lisesi
Burhaniye Mahallesi, Nurbaba Sokağı
No:37, 34676
Üsküdar/İstanbul
e-mail: amacr@windowslive.com

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat
e-mail: gozde.didis@gop.edu.tr

Ek. Öğrencilerin Farklı Hatalı Çözümlerini İçeren Öğrenci Çalışmaları Dokümanı*

SORULAR	Öğrenci Hatalı Çözümü 1	Öğrenci Hatalı Çözümü 2	Öğrenci Hatalı Çözümü 3
<p>1. SORU $a + 5 = 8$ ise $a = ?$</p>	<p>Yani a ile 5 toplayınca 8 çıkıyor, bizden a'nın cevabını istiyor $5 + 8 = 13$ toplarız ve $a + 13$ yazarız.</p>	<p>$a + 5 = 8$ $m = 13$ $a = 13$, a bence 13'tür.</p>	
<p>2. SORU $r = s + t$ ve $r + s + t = 30$ ise $r = ?$</p>	<p>$10 + 10 + 10 = 30$ $3 \times 10 = 30$ olduğuna göre 10 yazdım ama tam emin değilim.</p>	<p>$\frac{30}{3} = 10 = r = s = t$ $r = 20$ $s = 5$ $t = 5$ r sayısı, s ile t'nin toplamına eşit olduğuna göre, r sayısı s ve t sayılarından eşit miktarda sayı çıkartacak ve kendisine ekleyecek.</p>	<p>$r = s + t$ 4. r=20'ye niçin toplamında eşit $r + s + t = 30$ niçin toplamı 30 eder $r + s + t = 10$ hepsini 10 olarak buldum.</p>
<p>3. SORU $m = 3n + 1$ ve $n = 4$ ise $m = ?$</p>	<p>$7 + 1 = 8$ olur, çünkü 3n, yani $4 + 3 = 7$ olur, $7 + 1 = 8$ olur.</p>	<p>$n=4$ olduğu için $3n = 34$'tür. 34'e 1 ekleyince, $m = 35$ olur.</p>	<p>$n = 4$ ise $3+1+4=8$ eder. Çünkü verilen sayıları toplarız.</p>
<p>4. SORU $n + 1, n + 4, n - 3, n, n - 7$(en küçük)(en büyük)</p>	<p>En büyük : n En küçük : $n + 4$ n tek başına bir sayıdır ama $n+4$ daha büyük bir sayıdır.</p>	<p>En küçük: $n + 4, n + 1, n$ En büyük: $n - 7, n - 3$</p>	<p>$n + 1, n + 4, n - 3$ $n, n - 7$ $n + 1 = 2$ $n + 4 = 6$ $n - 7 = 2$ $n - 3 = 4$ $n = 1$ olarak düşünüyorum. En küçük: 1 En büyük : 6 olarak düşünüyorum</p>
<p>5. SORU  ise Ç (çevre) = ?</p>	<p>$e + e + e = e^3$</p>	<p>3 tane e'yi çarpıp, 3e olarak sonucu buldum.</p>	<p>$e + e + e = 3 + e$</p>
<p>6.SORU  ise Ç (çevre) = ?</p>	<p>$5 + 6 + 5 + u + u = u^2 + 16$</p>	<p>$6 + 5 + 5 + 6 + 6 = 28$ çünkü 6'yla eşit buldum u'ları.</p>	

Ek. (devam)

<p>7.SORU</p>  <p>Dikdörtgenin alanı (A) nedir?</p>	<p>$5 \cdot 2 = 10$. $e = 10e$ olarak düşündüm, alan bence $10 \cdot e$</p>	<p>$e+2=2e$ $2e \cdot 5$ şeklinde</p>	<p>alan kenar x bir kenar ↓ $e+2 \times 5$ ↓ $5e+2$</p>
<p>8. SORU Aşağıda verilen, n kenarlı bir çokgenin her bir kenarının uzunluğu 2 birim ise çevresi kaç birimdir? Neden?</p> 	 <p>18 yarısı=36 çevresi</p>	 <p>$=18 + 1 = 19$ $n=1$ kenarları 2 olduğu için olanları topladım ve n'ye 1 ekledim çünkü n'yi bilmiyoruz</p>	<p>10 birim var, düşüncem 10 birimi 2 ile çarpmak $10 \times 2 = 20$</p>
<p>9.SORU $3n$'e 4 ekleyin ve sonucu ifade edin.</p>	<p>$3n + 4 = 7n$ olur</p>	<p>$n = 0$ ise $3n = 30 + 4 = 34$</p>	<p>$7n$, 3'le 4'ü toplayabiliriz.</p>
<p>10.SORU $n + 5$'i 4 ile çarpın ve sonucu ifade edin</p>	<p>$4n + 5$ olur bence</p>	<p>$5n \cdot 4 = 20n$ olur</p>	<p>$n + 5 = 1 + 5 = 6 \times 4 = 24$ $n + 5 = 6$, 4 ile çarpımı ise 24 eder.</p>
<p>11.SORU $L + M + N = L + P + N$ ifadesi ne zaman doğrudur? Her zaman, bazen, asla? Neden öyle düşündüğünüzü açıklayınız</p>	<p>Her zaman doğrudur, çünkü sayılar aynı olmazsa işlem olmaz</p>	<p>$L + M + N = L + P + N$ $5 + 2 + 10 = 5 + 5 + 10$ $M \neq P$ büyüden asla değil değeri olmaz</p>	<p>çünkü $L+M+N \neq L+P+N$ farklı sayılar kombinasyonu sıradaki olarak farklı sonuç çıkar</p>
<p>12.SORU $2n$ ya da $n + 2$? Hangisi daha büyüktür?</p>	<p>$2n = n \cdot n$ $2n > n + 2$ çünkü n'nin çarpımı $n + 2$'den büyüktür.</p>	<p>$n + 2$ büyüktür, $n + 2 = 3n$ toplamı $3n$ olduğu için daha büyük, $2n$ aynı kalır.</p>	<p>$2n$, çünkü $n + 2$, $3n$'de olabiliyor. O yüzden $3 + 2 = 5$ ama 23 daha büyüktür.</p>

* Bu tablo Öğrenci Çalışmaları dokümanının bir örneğidir. Bu tablo da öğrencilerin hatalı cevapları cevap kâğıtlarından birebir aktarılarak yazılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin kâğıtlarından alınan orijinal çözümlerden oluşturulan doküman kullanılmıştır.

Summary

Purpose and Significance. In recent years, some studies focusing on mathematics teachers' professional development (Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010; Sherin & van Es, 2005; Stockero, Rupnow, & Pascoe, 2017) have pointed out that mathematics teachers and prospective mathematics teachers should anticipate, notice and interpret students' different ways of mathematical thinking. On the other hand, other studies aimed at improving mathematics teachers and prospective mathematics teachers' knowledge of student thinking suggested that student written work obtained from real classrooms should be used as a learning tool to improve their ability to predict, notice and interpret students' thinking (e.g., Kazemi & Franke, 2004, Sánchez-Matamoros, Fernández & Llinares, 2015; Stephens, 2006; Talanquer, Bolger, & Tomanek, 2015).

Our aim in this study was to learn about prospective middle school mathematics teachers' (PSTs') awareness of students' common errors and incorrect responses, particularly the PSTs' ability to correctly anticipate their own students' misconceptions. To that end, we designed a learning environment in which PSTs first recorded their predictions of students' possible misconceptions, and then examined students' actual incorrect responses in the context of questions involving the use of letter variables in algebraic operations.

The findings of this study will inform PSTs' awareness regarding common student errors in manipulating variables in algebraic operations. Furthermore, the findings will also provide evidence of whether or not PSTs develop their awareness and improve their predictive powers as they work with actual student responses to identify their own false predictions.

Methodology. In this study, a case study research design was used as one of the qualitative research methods. This study was conducted in a methods course I offered in the Elementary Mathematics Education Department of a public university. A total of 44 PSTs in their third year enrolled in the course. The participants of this research were four junior pre-service middle school mathematics teachers (two female and two male), who were selected among the 44 PSTs.

As presented in Figure 1, the larger study included two stages. In the first stage of the study, a designed test using Küchemann's (1978) test items was implemented in a seventh-grade public middle school classroom to obtain student data. Next, the authors prepared a report of the student data that included various incorrect responses for each question on the test. In the second stage of the study, the PSTs first predicted the students' possible incorrect answers involving letter variables in algebra and algebraic operations. Then, they examined the students' actual incorrect responses. In each week, PSTs were given several questions (4, 6 and 2, respectively) and asked to write their answers down for the following questions: What answers would you expect the middle school students to give these questions? What incorrect answers would you expect the middle school students to give these questions?

Interview data were collected from the four PSTs regarding their predictions of students' incorrect responses. The data sources of this study were semi-structured, individual interviews about their predictions and before and after interviews about the PSTs' self-evaluations. Qualitative data analyses were carried out, and a descriptive analysis was conducted.

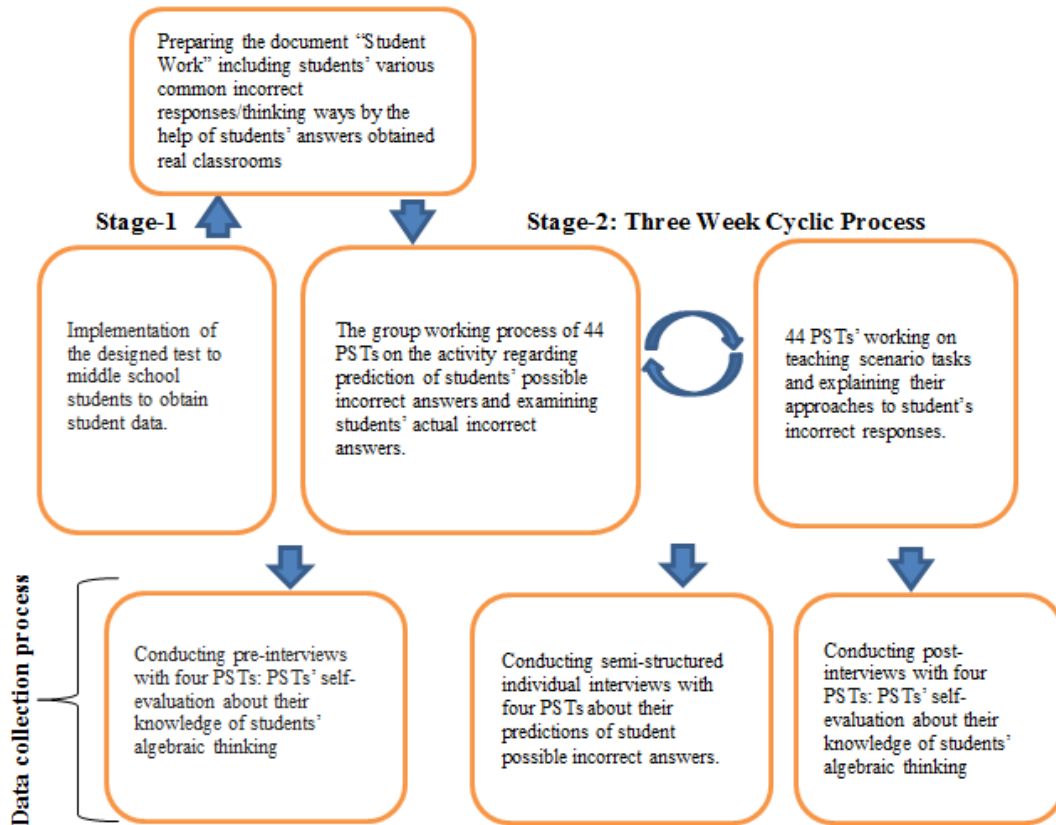


Figure 1. The design of the larger study and the data collection process of current research

Results. The findings of the study showed that while the four PSTs were aware of the most common student errors, they were not aware of the greater scope of errors that students could make. For all questions given in the first week, all PSTs made only a single prediction about students' possible errors before examining student solutions for these questions, although they could have offered more. The predictions also lacked a wide variety. In their predictions, for example, none of the PSTs suggested that one possibility for student incorrect thinking is the belief that the n in the algebraic expression $3n$ signifies a missing number in the ones place of a two-digit number, such as 35. Furthermore, PSTs' predictions were limited to superficial explanations, such as, "They would get confused," or "They would make a calculation error."

On the other hand, the findings also showed that in the second and third weeks, the number of PSTs' predictions regarding possible student errors had relatively increased, and PSTs exhibited a greater effort in attempting to make their predictions from a student's point of view. That is to say, the findings showed a higher frequency of empathetic responses. However, the diversity of PSTs' predictions did not increase at the same level. For example, one of the PSTs, Elif, easily made more than one prediction for almost all of the questions given in the second week; yet, her predictions lacked substantial variety in identifying any underlying causes of errors. Therefore, the findings indicated that PSTs were still not aware of the breadth of divergence among student thought processes.

Furthermore, the self-evaluation data also supported that before examining students' actual incorrect responses, PSTs knew about a few of the common and salient errors of students. PSTs commonly indicated that because the given questions were quite easy for them, they thought that students would not make errors in many of the given questions. Also, PSTs stated that they increased their awareness of the possible errors made by the students while they examined students' various incorrect responses during three-weeks.

Discussion and Conclusions. This study examined four PSTs' awareness of students' possible incorrect responses to questions about fundamental algebraic concepts. The findings, which indicated that all of the participating PSTs' awareness of possible student errors and incorrect responses were limited—particularly at the beginning of the study—were in line with Dede and Peker's (2007) and Stephens' (2006) findings. One interpretation of this result might be related to common PST thoughts about the easiness of the given questions. Because the given questions were easy for them, they thought that these questions were also easy for the students; therefore, PSTs predicted that students would not make many errors while solving such questions. However, even when confronted with incorrect student responses in the given sample of student work, they recognized that students might make many more errors than they anticipated. The data provided evidence that a learning environment, in which PSTs made an in-depth examination of incorrect solutions—written by students and obtained from real classrooms—increased their awareness of students' incorrect thinking processes. Therefore, similar to findings of several studies (e.g., Kazemi & Franke, 2004; Sánchez-Matamoros, Fernández, & Llinares, 2015; Stephens, 2006), the findings of this study also suggest that close examinations of appropriate samples of students' actual work might be beneficial for fostering PSTs' awareness of possible student errors in a particular mathematical content area.

Gifted Students Designing Eco-Friendly STEM Projects*

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Çevre Dostu STEM Projeleri Tasarımı

Engin Karahan**

Ayçin Ünal***

To cite this article/ Atıf için:

Karahan, E., & Ünal, A. (2019). Gifted students designing eco-friendly STEM projects. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1553-1570. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.11m

Abstract. This study aims to investigate the experiences of gifted students while designing a STEM-based environmental project within a real-world context. The study employed a single case study with embedded units design in order to investigate the strategies that gifted students exploited in designing their STEM Projects, as well as their experiences in the actual design process. The data collected in the current study were in the form of video recordings, audio recordings, student artifacts, individual and group assessment forms with open-ended questions, and the teacher's journal. The participants of the current study involved 17 students from 3-4th and 5-6th grade science classes at a Science and Arts Center. The analysis of the data was achieved using content analysis. The findings indicated that when students were presented authentic STEM learning experiences that involve personally or contextually meaningful content, they adopt a critical thinking disposition that allowed them to investigate the criteria and constraints presented in the problem scenario, as well as the financial and environmental perspectives.

Keywords: STEM education, gifted students, engineering design, environmental education, case study

Öz. Bu çalışmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin gerçek dünya problemi bağlamında sunulan STEM odaklı projeler tasarlama sürecindeki deneyimlerini incelemektir. İç içe geçmiş tek durum deseninin kullanıldığı bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 3-4 ve 5-6. sınıf seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin STEM odaklı çevre dostu projeler tasarlama sürecinde kullandıkları stratejiler ve deneyimleri ortaya konulmaktadır. Çalışmanın katılımcılarını Bilim ve Sanat Merkezindeki 3-4. ve 5-6. sınıf seviyesinde öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan verileri video ve ses kayıtları, öğrencilerin tasarım ürünleri, açık uçlu bireysel ve grup değerlendirmeleri ve öğretmen günlükleri oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğrencilere kişisel ya da bağlamsal olarak anlamlı otantik STEM öğrenme deneyimleri sunulması durumunda, problem senaryosunda sunulan kriterleri ve kısıtlamaların yanı sıra finansal ve çevresel perspektifleri incelemelerini sağlayan eleştirel bir düşünme eğilimi benimseyebildiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi, üstün yetenekliler, mühendislik tasarım, çevre eğitimi, durum çalışması

Article Info

Received: 08.03.2019

Revised : 14.10.2019

Accepted: 20.10.2019

* This study was presented at the 13th Conference of the European Science Education Research Association, 26th-30th August 2019.

** Correspondence: Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey, karahan@umn.edu ORCID: 0000-0003 4530-211X

*** Muğla Science and Art Center, Muğla, Turkey, aycinunal@gmail.com ORCID: 0000-0002-0348-1095

Introduction

The term, gifted, has been widely-used in education over the past century. While there are various definitions for gifted education, the Marland Report prepared by the U.S. Commissioners of Education presented one of the most widely recognized definitions of giftedness as:

Gifted and talented children are those identified by professionally qualified persons who, by virtue of outstanding abilities, are capable of high performance. These are children who require differential educational programs and/or services beyond those provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and the society. (Marland, 1972, p. 8)

In addition to the Marland Report's definition, Ross (1993) also defined gifted students as "students with outstanding talents who perform, or show the potential for performing, at remarkably high levels of accomplishment when compared with others of their age, experience, or environment" (p. 46). Those students give evidence of high achievement capability intellectually, creatively, and/or artistically, as well as specific academic fields and need services and activities that are not usually provided by ordinary schools (U.S. Department of Education, 2010). The reasons behind the fact that gifted students do not always reach their academic potential are numerous, but the most noticeable is usually based on deficiencies in teaching and learning environments (Rimm, 2003).

Gifted students learn differently from most students. They usually learn faster than their peers and perceive complex ideas and concepts, passionately interested in topics, and request more advanced work (Winebrenner, 2000). Gifted students do not benefit from instruction designed based on the needs and standards of their age-related grade level (Hockett, 2009; Reis, 2007). Therefore, it is necessary to provide them with specially designed instruction that provides them with opportunities to participate at a level based on their abilities and capabilities (Ross, 1993). The role of teachers in educational settings designed for gifted students is different from that of the traditional teaching role (Seeley, 1989; Tomlinson, 2001). Teachers of gifted students need to provide learning experiences based on their students' needs and interests, and to make the necessary curriculum adaptations in a flexibly way (Clark, 1997; Tomlinson, 2001).

The objectives of the current reform documents at national and global scale are to improve K-12 science, mathematics, technology, and engineering (STEM) education in order to motivate more students to pursue STEM fields and to ultimately remain competitive in gradually global economy (National Academy of Engineering [NAE], 2014; National Research Council [NRC], 2011; Next Generation Science Standards Lead States [NGSS], 2013). Today's problems are complex and multidisciplinary, and their solutions often require the integration of science, technology, engineering and mathematics (STEM) knowledge and skills (National Research Council [NRC], 2011). However, STEM disciplines are generally taught as separate subjects in schools. The new interdisciplinary approach, known as STEM, was introduced in order to bring together the subject-specific content as well as the overarching ideas that integrate the STEM disciplines.

Even though STEM has been addressed by various educational reform and policy documents, it has yet to be adequately defined (Bybee, 2014). STEM may refer to a science course that incorporates other disciplines, a combination of one or more disciplines, or a transdisciplinary course or program (Bybee, 2014). "STEM integration is usually defined by merging the disciplines of science, technology, engineering, and mathematics in order to (1) deepen students'

understanding of these disciplines through fostering conceptual understanding, (2) broaden understanding of these disciplines within socially and culturally relevant STEM contexts, and (3) increase students' interest in STEM disciplines to aid their forthcoming career choices" (Roehrig, Moore, Wang, & Park, 2012, p. 2). Moore et al. (2014) argued that the integrated STEM framework includes the following aspects: 1) motivating and engaging context, 2) inclusion of mathematics and/or science content, 3) student-centered pedagogies, 4) engineering design or redesign challenges, 5) learning from failure, and 6) emphasis on teamwork and communication.

The National Science Board (2010) recommends that students of all grade levels should be provided with STEM-related experiences that involve open-ended real-world problems. Gifted students especially need such experiences in order to increase their engagement and interest in the STEM disciplines (Robbins, 2011). The literature reveals that traditional instructional methods can limit the potential of gifted students, resulting in gifted students losing interest and eventually causing a decrease in their academic achievement. Superficial experiences of a wide-range of topics were found to be ineffective in promoting gifted students' motivation, engagement, and achievement in the fields of science (Robinson, Shore, & Enersen, 2007). Gifted students require curriculum that emphasize overarching and interdisciplinary concepts (VanTassel-Baska, 1998), as well as flexible learning environments that can promote their interests, skills, and creativity (Koshy, 2002). Robinson, Dailey, Hughes, and Cotabish (2014) found that when gifted students were presented "with a real-world problem, make scientific connections using overarching concepts such as change and systems, they were better able to fully explore the content in an investigatory manner" (p. 17). Hence, STEM experiences in real-world contexts that require gifted students to draw from multiple disciplines in order to solve a given problem or design challenge have the potential to help them reach their true potential. To develop the STEM talent of young gifted learners, they need inquiry-based, problem-centered experiences (Robinson et al., 2014). Thus, gifted students need to be engaged in quality STEM learning within schools. While much of the research in gifted education is related to the characteristics of gifted students as learners, there is limited research relating to gifted students' STEM educational outcomes, as well as their STEM learning experiences (Morris et al., 2019). Therefore, the current study aims to investigate the experiences of gifted students while designing a STEM-based environmental project within a real-world context. The following research questions directed the study:

- How do gifted students experience designing a STEM-based environmental project within a real-world context?
- What strategies do gifted students use in designing a STEM-based environmental project within a real-world context?

Methods

Research Design

The study employed a case study design in order to investigate the strategies that gifted students exploited in designing their STEM Projects, as well as their experiences in the actual design process. A single case study with embedded units (Yin, 2014) was chosen to explore

the case, while considering the differences between the decisions made by each of the participants. “The ability to look at subunits that are situated within a larger case is powerful when considering that data can be analyzed within the subunits separately (within case analysis), between the different subunits (between case analysis), or across all of the subunits (cross-case analysis)” (Baxter & Jack, 2008, p. 550). The embedded units of analysis of the current study were 3rd and 4th graders as one unit of analysis, and 5th and 6th graders as a second unit of analysis. Using an exploratory type of case study (Yin, 2014), the study aimed to explore a phenomenon and the real-life context in which it occurred.

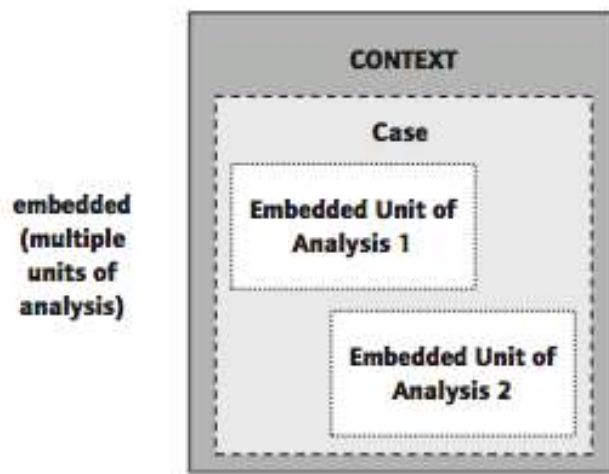


Figure 1. Single case study with embedded units (Yin, 2014)

Context

The current study was conducted within a Science and Art Center in Turkey that primarily serves to gifted students outside of normal school hours. The learning activities at the center are designed based on the enrolled students' needs and interests. Although the teachers use a variety of different educational resources within their instruction, they do not follow any particular curriculum. The learning goals in these environments involve promoting high-order thinking, problem-solving skills, and student creativity. Therefore, the teachers, and especially the science teachers, at the center are highly motivated to apply STEM-focused learning activities within their classes.

The class where the current study took place was taught by a science teacher with more than 10 years of teaching experience. In addition to her teaching assignments, the teacher was working on her doctoral degree at the time the study was conducted.

The STEM-focused curriculum used in the current study was designed based on VanTassel-Baska's (1986) "Integrated Curriculum Model" (ICM) that was developed to meet the needs of gifted learners. The ICM involves the following dimensions: (1) concepts, issues, themes; (2) process and product; and, (3) advanced content. The STEM module applied in this study focused on a design challenge that was based on a real-world scenario. Students were expected to design a living complex by considering criteria such as living units designed to maximize

profits but with environmental friendly solutions. The activity commenced with a client letter requesting the students to design a pictorial drawing of a living site that involved natural land as well as urbanized areas. Whilst designing their projects, the students were expected to incorporate pro-environmental ideas as well as basic design skills. The activity took place with the classroom environment and the length of the activity was approximately five hours. There were two applications: one for 3rd and 4th grade students, and one for 5th and 6th grade students.

Participants

The participants of the current study involved 17 students from two different science classes at a Science and Arts Center. The students in the first classroom were in their 3rd or 4th grade at school, while the students from the other classroom were in their 5th or 6th grade. The participant students were selected based on parent consent and student assent. These students were asked if they were willing to be audio-recorded and their interactions closely monitored. As the Center is not required to follow a curriculum, the same STEM activity module was implemented to both classes. Information about the participants from the 3rd and 4th grade classroom is provided in Table 1, and the participants from the 5th and 6th grade classroom in Table 2.

Table 1.

Participant Information: 3rd and 4th Grades

	<i>Name</i>	<i>Age</i>	<i>Grade</i>	<i>School Type</i>
Group I	Amy	9	3	Public
	Beth	9	3	Public
	John	10	4	Public
Group II	Gwen	10	4	Public
	Christina	9	4	Public
Group III	Dolores	9	4	Public
	Freddie	10	4	Private
	Roger	10	4	Public

Table 2.

Participant Information: 5th and 6th Grades

	<i>Name</i>	<i>Age</i>	<i>Grade</i>	<i>School Type</i>
Group IV	Kelly	10	5	Public
	Miley	10	5	Public
	Nick	11	5	Public
Group V	David	11	6	Public
	Alicia	11	5	Private
Group VI	Richard	10	5	Public
	John	11	5	Public
	Paul	12	6	Public

Group I

The first design group involved one male and two female students. John is a fourth-grade student at a public (state) school. He likes Science and Math classes. He often uses technology for playing computer games and undertaking research on the Internet. He is also good at working in groups. Amy is a third-grade student who attends a public school. She describes herself as a music talent. She demonstrates high-level teamwork skills and works with her friends congenially and responsively. Beth is also a third-grade student attending a public school. She likes Science class, but does not like Math, especially the solving of math-related problems. She reads books frequently. Possessing high-level self-expression and communication skills, she is good at working in groups.

Group II

The second design group also involved one male and two female students. Brian is a third-grade student attending a private school. While being successful in Math and Science classes, he spends most of his time reading. Gwen is a fourth-grade student at a public school. She enjoys Science and Math classes. She likes designing projects and undertaking research about new technologies. She describes herself as a good team member. Christina is also a fourth-grade student in a public school. She likes Science classes, especially doing laboratory experiments. She uses technology for learning. She likes designing and team-working.

Group III

The third design group involved one female and two male students. Dolores was a fourth-grade student of a public school. She likes Science classes and wants to be a biologist. While she actively participates in class discussions, she sometimes significantly criticizes her friends. Since she usually wants to lead the group discussions, Dolores sometimes causes conflicts in the groups she works in. Freddie is also a fourth grader, but attends a private school. He likes Math classes in which he actively participates. He describes himself as being a good problem solver in math. He uses technology to design simple animations. He expresses himself very well, and works in groups actively. Roger is in the fourth grade at a public school. He likes Science and Technology classes. He uses technology to play games. He wants to be a professional swimmer. Because of his hyperactive personality, he struggles to work in groups.

Group IV

The fourth design group involved one male and two female students, who were all in the fifth grade. Kelly goes to a public school. Although she likes Science and Math classes, she is also interested in Language Arts because of her favorite teacher. She likes making scientific experiments, painting, and designing. She wants to be a costume designer. She usually wants to work individually because she thinks her groupmates do not fulfill their responsibilities. Miley also goes to a public school. She likes Music class and Gymnastics. She does not like Science and Math classes, unless there is a design aspect in it. She wants to be a pharmacist. She uses technology for her research and likes group work. Nick, goes to a public school. He likes Math and Science classes and wants to be a Math teacher. Like Miley, he does research via technology and likes working in groups.

Group V

The fifth design group involved one female and two male students. Alicia is a fifth-grade student who attends private school. She also likes designing, but in a more artistic way. Her favorite activities are drawing and playing piano. She is good at both individual and group work. David goes to a public school and is in the sixth grade. His favorite subject is Science and he wants to be a computer engineer. He takes part in other student project groups as he likes designing, and enjoys designing new and interesting materials through tinkering. Although David likes working alone, he is able to work in groups responsibly. Richard is a fifth grader, but goes to a public school. He is interested in science, and he uses technology to play video games and communicate. He usually wants to work alone. He struggles to work in groups, and is therefore unable to contribute to group works.

Group VI

The sixth design group involved just two male students. John is a fifth grader going to a private school. Despite having two parents who are both Math teachers, he is more interested in Geography and History. However, he wants to be an engineer. He likes working on projects that involve technology aspects. He prefers both individual and group work. Paul is a sixth grader going to a public school. He likes Science and Math classes. He is really into technology. Although he prefers working alone, he is able to work in groups effectively.

Data Collection

Using a case study design, a variety of different data was collected in order to provide a better understanding of the strategies that the students employed in designing their STEM Project, as well as their reflections about the learning process. The data collected in the current study were in the form of video recordings, audio recordings, student artifacts, individual and group assessment forms with open-ended questions, and the teacher's journal. The classroom was video-recorded throughout the project design process, while the individual design group discussions were audio-recorded in order to reveal their design considerations. In addition to the video and audio recordings, the students' design artifacts were also collected. Open-ended forms were also completed and collected from both the individual groups and design groups at the end of the design process. Lastly, the classroom teacher completed a journal in order to provide a reflective balance.

Data Analysis

The analysis of the data was achieved using content analysis, examining the raw data deeply in order to classify codes into a number of categories representing similar meanings (Weber, 1990). The purpose of content analysis in the current study was to "provide knowledge and understanding of the phenomenon under study" (Downe-Wamboldt, 1992, p. 314). Data analysis in the current study occurred in three stages: (1) open coding; (2) identification of patterns and categories; and, (3) building themes. Categorical aggregation was employed by collecting instances from the data to look for issue-relevant meanings. Then, cross-case analysis was conducted, studying two or more cases to look for similarities between them. The data derived from multiple perspectives (teacher and students) allowed for triangulation. The code

against multiple data sources were triangulated by considering the codes emerged within one data source with other data sources; hence, supporting the credibility of the naturalistic code.

Findings

In this section, each design group is presented in order to describe the experiences and considerations of the students during the design process. Then, the findings that emerged through cross-case analysis are presented.

Embedded Unit I: 3rd-4th Grade Class

Design group I

While designing their prototypes, the main conflict that the group members experienced concerned the balance between income/runoff values (the management of excess rainwater on a surface) and design concerns. While one of the group members (John) insisted on balancing the income and runoff values, another member (Amy) focused more on the esthetic and user-friendly side of the design. To illustrate this; in deciding what types of units that they would use in their projects, John strongly advocated considering the criteria about income and runoff, whilst Amy considered the anticipated residents in order to design the most user-friendly site (see the following sample conversation). Hence, it was clear that there was no agreement among the group members.

Amy: Consider buying a house in a housing estate. Wouldn't you want a playground?

John: Playgrounds have a high runoff. Kids can play on grassland.

Amy: We can have one playground at least.

John: Ok, let's balance the income and runoff values first. Then, we can use one unit for a playground if we have any vacancies. (After a while) Do you still want a playground? It has runoff but no income. It makes no sense.

Amy: We should sympathize with the residents, then design the units. If you live in a housing estate, don't you think you would need a playground for the kids? We need to understand the users' perspectives. Esthetic and user-friendly environment are also criteria, not just income.

In another instance, John advocated the idea that they should not use units that do not create any value. John's other group members sometimes criticized his attitude during the design process.

Beth: He does not let us do anything because the units we want to use causes runoff.

Another important discussion occurred in this group was the objectivity of some of the design criteria. The group members never questioned the criteria about money and runoff, while they often asked who would evaluate their design based on esthetic and extra Low Impact Development (LID) criteria. In addition, while brainstorming about the possible LID options, Amy and Beth often asked their teacher whether or not their ideas could be considered as LID. Some of their ideas were designing buildings in a way that each apartment achieved maximum sunlight and used domestic wastewater for the watering of grassland. The members of the group

also discussed other potential ways to reduce the level of runoff. One of the ideas they strongly advocated for was as follows:

Amy: We plan to design roads with tiny holes that has plastic layers on them. These plastic layers will be semipermeable like cell membranes. We will make tiny holes in them so that the cars passing through will not be affected. However, those plastic layers will let the storm water transfer through to the soil.

Following the activity, the students completed a short self-evaluation form in order to reflect their experiences throughout the process. While all of the students in this group mentioned that they enjoyed designing their prototypes, they also addressed certain points that were challenging to them. One challenge that the students mentioned in their self-evaluations was meeting criteria about the esthetics of their designed prototypes. Also, while completing their group evaluation form, the only option they responded negatively to was their encouragement of each other.

Design group II

Whenever they started designing their projects, the members of this group critically examined the criteria. They also often tried to stretch the criteria based on the ideas they created. For instance, one of the group members argued that if they found an original idea, they should have been able to use it within their design, regardless of its conformity to the original criteria. After they were convinced, the students constantly rechecked the criteria to see whether or not they were on the right track.

Christina: We need more lawn and trees around the ponds. It would be aesthetic and organized for the residents.

An important point noticed in the data collection were the debates that occurred happened about the decision-making processes of the group. To illustrate; whilst making a design decision, one group member protested at one of the actions, stating disapproval of the others' decisions. After that, the group members discussed that design actions should be decided unanimously, not just by a majority.

Designing their prototype, one of the challenges the group members faced was deciding whether or not to use grassland or woodland in their site design. Because these areas did not have represent any income value, one of the students argued there being no point in considering such areas.

Gwen: We have no natural land on our site yet. Let's decide where to locate some.

Brian: But it has zero income. There is no point putting in any grassland. We can use other options.

Another important discussion was about locating the different units. At first, the group members only focused on meeting the income and runoff criteria in their design, which is why they only expressed interest in the numbers and their calculations. Following Gwen's suggestion, the group decided to reconsider the organization of the units.

Gwen: Don't organize the units randomly. The arrangement is also important. You only focus on the numbers. Having an esthetic and user-friendly environment is also an important criteria, I think.

Christina also criticized the way they designed their prototype, based merely on financial concerns.

Christina: If you put only one housing unit and nine industrial and commercial units in the design, it cannot be called a 'living space for people.' It would be an industrial area, and no one would want to live there.

While designing their prototypes, the members of the group competed with the other groups. They often discussed whether or not there would be a first place awarded. It was a strong motivation in finishing their design successfully.

Brian: I want to be in first place.

Christina: Even if we don't get first place, we should not be disqualified.

Gwen: Disqualified?

Christina: If you don't meet the criteria in your design, you are disqualified, I think.

The group members also highlighted certain important points on their individual and group forms. Gwen stated that they learned how to work as a team during the design process. She also noted that they experienced difficulty in finding different and original environment-friendly ideas. Christina stated that the hardest part was meeting the esthetic expectations in their design.

Design group III

Prior to starting the design of their prototype, the students in the group listened carefully to the instructions from their teacher, as well as discussing the key points. Then, they started their design without any planning or sharing out of responsibilities. Hence, they struggled to work effectively at the beginning. One of the most significant issues they faced was to decide who would lead the group work. Freddie and Roger competed with each other in order to lead the group, whereas Dolores decided to take a backseat and accept her responsibility. The rivalry between Freddie and Roger ensued throughout the design process. To illustrate; when Freddie walked through their design with his groupmates, in order to determine if there was any mistake made, Roger criticized him by stating that it was a waste of time. In another instance, Freddie stated that the calculations he was making was the hardest part of their design, therefore he considered the responsibilities of the others to be relatively easier by comparison. In general, Roger criticized the works of his groupmates and complained about them. Moreover, he often interacted with the students from other groups, which disconcerted the teamwork.

Roger: You don't listen to me, so we are having constant problems. We are behind where the other groups are up to.

Due to all these issues, there were constant crises in the group, which resulted in group members not being informed about all of the design decisions.

While designing their prototype, the students in this group agreed to use T-Charts that involved the pros and cons of their design decisions. Therefore, they brainstormed using this chart in order to decide the best actions. Dolores insisted on using environmentally-friendly units in their design, stating that it was a must because of the nature of the class.

Dolores: Hey! It's a science class. We need to consider the environment, because it is the objective of our class. Money is good, but you know, we have to care about the environment too.

On the other hand, Roger offered to use the units that had either the highest income or the lowest runoff values. Freddie criticized that decision because it would rule out the user-friendly aspects of their design, hence not being able to address the preferences of the target audience.

At one point, Freddie figured out an approach that was not used by any other group. He calculated the ratio between the income and runoff values and tried to keep that as high as possible. In addition, Dolores asked whether or not their environmentally-friendly ideas could be an excuse to use different units with high runoff values. Therefore, they could use the units with greater income values.

In their individual evaluation forms, the students in this group reflected their experiences during the design process. Freddie stated that he enjoyed the mathematical operations the most; whereas, Dolores addressed making physical models as her most favorite. Roger believed that the brainstorming processes while making design decisions were the most valuable part. On the other hand, their group evaluation form indicated that communication among the group members were unsatisfactory. They stated that the group members were unable to encourage and appreciate each other enough, which was consistent with the observations.

Embedded Unit II: 5th-6th Grade Class

Design group IV

During the design process, the students in this group started by assigning responsibilities for each member. At the beginning, the group had long discussions to come up with some original ideas. Hence, they sometimes became demotivated for short periods of time. After struggling to find their ideas, Nick offered to search for good and innovative examples, as well as for environmentally-friendly ideas. Instead, they decided to consider the areas that they lived in and to observe around them.

Miley: Let's think about our hometown. What are the examples of environmentally-friendly living areas. We can talk about them to get some inspiration.

Kelly: Ok. Do you know any?

Miley: I am sure there are some good examples, right? A simple example are the solar panels we see around us. We can incorporate similar ideas in our design.

Another important task that the students in this group worked on was finding a balance between income-generating and environmentally-friendly aspects of their designs. At different points, the students tried to increase their income and reduce the negative impacts on the environment. However, they were not quite sure about the standards for income and runoff values. Therefore, they often struggled to strike a balance between the two. They sometimes questioned the necessity of environmentally-friendly projects due to their lack of economic value. Eventually, the members of this group concluded that they needed a comprehensive perspective for their project in order to address such conflicts.

Nick: We need to have a comprehensive consideration for our project. If we struggle with only one dimension, we won't be able to design a valid living complex. A strong design requires us to employ multiple perspectives.

The students also discussed whether or not the residents of their designed area would accept environmentally-friendly projects. To illustrate; Kelly argued that their design should aim to change the habits of those who usually opted for their own comfort instead of protecting the environment. Hence, she offered to introduce radical improvements in place of traditional pro-environmental ideas. Notwithstanding, they came up with some pro-environmental ideas to use within their design. For instance, they suggested leaving a gap between the soil and the roads laid upon it, thus enabling transference of rainwater through to the soil. Another suggestion was to produce biodiesel for sustainability.

The group members reflected their experiences on their individual and group forms. To illustrate; Miley indicated that she had become more aware of the environmental impact of their housing site. They also stated that the design process taught them different aspects, such as mathematical calculations and trade-off skills. One of the skills that all three students claimed to gain was with regards to team-working. They stated that they learned about the sharing of responsibilities and working as a team in order to complete a task.

Design group V

In their design, the most frequently addressed concern was the target audience for whom the students designed their site. They often discussed the preferences, expectations, and behaviors of their target recipients in order to better design their prototype. As soon as the prototype was finished, they asked each other if they would prefer to live in that kind of place. Then, they critically examined who was their target, and whether they were customers who preferred the environment or money.

David: Let's figure out our audience. Who are we supposed to convince? Environment-friendly people or money-minded customers. Then, we can design our area based on their preferences.

This particular group's main concern while designing their prototype was the environment. They frequently used terms like environmentally-friendly and environmental ethics. They also held discussions about human impact on the environment and also about urban sprawl. In order to minimize the negative human impact on the environment, they considered various environmentally-friendly projects to use in their designed land. Some of those projects involved utilizing the tops of buildings as green lands, and the effective use of waste water and sewerage systems. Hence, while designing their prototype, their primary focus was the environment.

David: Our main focus is the environment. Everybody in the construction business cares about money. Our concern should be to take care of the environment. That would make us different from the rest.

On the other hand, designing an environmentally-friendly project posed a challenge for them. After a while, they figured out that their design was not going to be able to meet the income criteria. Then, they discussed how to meet the optimum values from both environmental and economic perspectives. During those discussions, they repeatedly consulted the criteria in order to be sure. Having spent too much time on that part, the group requested additional time in order to complete their design.

In general, the group members worked well with each other. However, Richard proposed different ideas from the group members, which caused problems with the others. To illustrate, when other group members did not accept his solution to increase the income, he raised his

voice against his groupmates. Even though this caused some problems at first, the group resolved this issue without the teacher's interference.

Despite the crises faced during their design process, in their individual evaluation forms, the group members stated that they learned how to work as a team. In addition to teamwork, the students also mentioned that the design process taught them about time management. Lastly, one of the group members indicated that they needed to consider the balance between environment and money in order to successfully design a living site.

Design group VI

As soon as they took the directions about the design task, John and Paul started working together. In general, their communication with each other was very good, and they worked very effectively as a team. John was the one who put forward the ideas, but also sought his teammate's approval. Because there were only two of them in the group, they struggled with sharing responsibilities in order to complete the design task. For instance, they questioned if they could compete with the other groups in terms of the esthetic criteria. Thus, they constantly interacted with other teams' students working next to their table.

Different from the other groups, when these two students started working on their design, they immediately focused on the esthetics and user-friendly aspects. They argued that if they designed their prototype well enough, they would eventually meet the criteria. Mathematical operations were not performed whilst designing their prototype, which resulted in their not meeting the income and environment-friendly criteria. Therefore, they had to change their initial design so as to meet the criteria. Before this, they had tried to negotiate with their teacher to bend the rules, stating that they designed the best prototype, albeit independent of the criteria. They argued that their target audience would not care about the criteria as much as its esthetic design.

One of the reasons why they did not focus on the income or environment criteria was probably due to the requirements for mathematical operations to be performed. They were more inclined to focus on the esthetic and artistic aspects. When they realized that they had to work on the other criteria, they struggled a great deal and lost motivation. At one point, they asked the teacher if they could use a calculator, although their academic competency was more than adequate to complete the math. Without receiving a calculator, the group members decided to work together in order to complete the task. However, they struggled to meet the minimum income criteria.

This particular group's design preferences were inclined more towards natural land rather than urbanization. Considering their target audience, they proposed a discussion about their choices, and whether it was a more urbanized or natural area. Consequently, they decided that it was not the wisest decision to design a project that was either the most valuable or environment-friendly project. Hence, they argued that a standard project with medium values would be more convincing for their target audience. Last but not least, the students provided some original environmentally-friendly ideas, such as transferring rainwater to the ground effectively and stabilizing the environment via natural areas.

In their individual forms, the students indicated that they learned how to be both thrifty and temperate. In addition, they believed that the learning process provided them with some important skills such as understanding the expectations of a target audience. Moreover, according to the students, time management was another skill that they portrayed during the design process. Their group self-evaluation form indicated that they worked satisfactorily throughout the activity.

Cross-Case Analysis

The cross-case analysis was employed in this study in order to accumulate the information from each case, compare and contrast the cases, and thus producing new knowledge. After the cross-case analysis, the following themes emerged: (1) target audience; (2) ways to approach criteria and constraints; (3) group dynamics; and, (4) money vs. environment. Each theme is described as follows.

Target audience

While designing their projects, students from different groups frequently took their target audience into consideration. Their design decisions were strongly influenced by the target audience for whom they were designing their projects for. For instance, Group I and Group V started their discussions off by deciding who their audience was. They strongly believed that their target audiences' preferences, expectations, behaviors, and habits should impact their design. Hence, they tried to note observations about the behaviors of residents in their local area.

In addition, they sometimes criticized their design decisions about whether or not their audience cared. Group IV proposed an environmentally-friendly project, but then they questioned if the future residents of their projected land would accept living with such a project. One member of the group argued that their environmentally-friendly project could affect the quality of their lives. Group VI also had similar concerns, with the students in this group believing that their target audience would care more about the esthetics of their design project than other criteria. Therefore, they should focus on esthetics, instead of trying to balance income and/or environmentally-friendly ideas.

Ways to approach criteria and constraints

Considering the importance of criteria and constraint aspects for critical design skills, the experiences of the groups in dealing with those aspects were crucial. As soon as they started their design task, students in different groups critically evaluated the criteria and constraints. To illustrate; Group I critically examined the objectivity of the criteria, as well as the logic behind them. Additionally, in order to carry out their design ideas, the students in Group II and Group VI tried to bend the rules for criteria and constraints of the design task. They argued that designing the best project was the main objective of the activity, that they should be able to play around with the criteria and constraints for the sake of esthetics and for the user-friendliness of the project. In order to meet the criteria, the design groups sometimes employed different strategies, such as using T-Charts to decide pros and cons for each design decision. Lastly, the groups often realized that when they only paid attention to financial or environmental concerns,

they were unable to meet the given criteria. Therefore, they understood that they needed to take the criteria and constraints into consideration throughout the design process.

Group dynamics

Working cooperatively as a group was an important part of the design process. The design groups approached this process differently. Some groups worked on each task together in a cooperative manner, whereas others shared out responsibilities at the beginning and then worked on them individually. In Group IV, each member was assigned with certain responsibilities at the beginning. Then, they came together at the end to complete their design project. On the other hand, Group II worked together cooperatively on each design task and made design decisions via brainstorming. The groups sometimes experienced problems in working as a team. For example, a dominant student who tried to lead the design work caused conflicts in both Group III and Group V. However, in Group VI, the dominant character did not cause a problem, as he constantly sought his groupmate's approval for each task.

Money vs. environment

Due to the nature of the design activity, the students from all groups alternated between prioritizing money and the environment. Thus, the most heated discussions were about whether or not to design projects having the highest value or the most pro-environmental aspects. Most groups worked hard to strike a balance between money and the environment. Students in Group III even found a special formula to determine the perfect balance between the two. However, that was not the case for all groups. For instance, students in Group I and Group II decided not to use land units that did not generate any money, even though the units would cause less damage to the environment compared to others. On the contrary, students in Group III and Group V chose the environment over money by making pro-environmental decisions in their projects, as well as using terms such as environmental ethics in their discussions.

Discussion and Conclusion

This case study aimed to investigate the experiences of gifted students designing a STEM-based environmental project within a real-world context, as well as the strategies they used throughout this process. The cross-case analysis provided four main themes: Target audience; ways to approach criteria and constraints; group dynamics; money vs. environment.

Curriculum and activities designed for gifted students should differ from standard learning materials in order to meet the specific needs of the gifted learners, as well as providing complex multi-faceted open-ended challenging problems (Purcell, Burns, Tomlinson, Imbeau, & Martin, 2002). VanTassel-Baska (2012) highlighted that the use of such kinds of problems helps the gifted student to benefit from learning experiences by creating new understandings based on content. The current study showed that providing students with engineering design activities with open-ended real-world problems helped them present higher-order thinking skills such as evaluating pros and cons of decisions and designing based on the expectations of a fictional target audience. In addition, they developed problem-solving skills by considering criteria and constraints of a design task in order to find the best solution. Like Van Tassel-Baska (2003),

who argued that high-level open-ended problems were a crucial aspect of instruction for gifted students, the current study indicated that when gifted students receive learning experiences via real-world open-ended problems, they are able to build higher levels of knowledge and thinking. Wang (2012) similarly emphasized the role of open-ended engineering problems/challenges that simulate a real-life situation in order to build students' knowledge and skills.

Gifted students favor authentic STEM learning experiences that involve personally or contextually meaningful content (Morris et al., 2019; Siegle et al., 2014). Those experiences allow the students autonomy over their decision-making processes, application of creativity, and ways to approach the content (Morris et al., 2019). This study also approved that when students provided personally meaningful content and context, they were more willing to critically analyze the content and the problem scenario. The findings of the study indicated that the participants constantly evaluated the criteria and constraints presented in the problem scenario. Their evaluation of these aspects was strongly influenced by their personal opinions, perspectives, and vested interests due to the personally meaningful context. Thus, they adopted a critical thinking disposition that allowed them to investigate the criteria and constraints presented in the problem scenario, as well as the financial and environmental perspectives which were taken by the actors in the scenario.

The literature calls for a need to encourage connections to real-world issues and to include advanced science-related activities in the science classroom (Lang, Drake, & Olson, 2006). Hence, engineering design problems within a real-world context enhances students' active learning, their high-level engagement, and their team-working skills (Pendergraft, Daugherty, & Rossetti, 2009). The design groups in the current study approached teamwork differently, based on the characteristics of the group members in order to complete their design projects. Regardless of their team-working approach, the students encouraged each other to participate in the design process. Hence, the students were highly engaged in the design process.

Vedder-Weiss and Fortus (2012) argued that science education that is limited to science content knowledge is unable to increase the motivation and engagement of students towards science. Thus, a new pedagogical approach is needed (Osborne & Dillon, 2008; Vedder-Weiss & Fortus, 2012). The current study showed that STEM-focused design processes enhanced not only the students' motivation and engagement, but that it also provided the students with knowledge and skills crucial to their development. One of the important skills that the students commonly presented during the design process was problem solving. The students frequently used problem-solving strategies in order to find their design solutions. The literature indicates that there have only been a limited number of studies that investigate the problem-solving processes of gifted students (Kaplan, Doruk, & Ozturk, 2017). Hence, this study aimed to fill a gap in the literature.

References

- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bybee, R. W. (2014). NGSS and the next generation of science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 211-221.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5th ed.). Upper Saddle Hill, NJ: Prentice-Hall.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321.
- Hockett, J. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 394-440.
- Kaplan, A., Doruk, M., & Ozturk, M. (2017). Examine of Reflective Thinking Skill toward Problem Solving of Talent Students: A Sample of Gumushane. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 12(23), 415-435.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7: A Guide For Teachers*. London: David Fulton.
- Lang, M., Drake, S., & Olson, J. (2006). Discourse and the new didactics of scientific literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 38(2), 177-188.
- Marland, S. (1972). Education of the gifted and talented. *Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. -H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In S. Purzer, J. Strobel, & M. E. Cardella (Eds.), *Engineering in Precollege Settings: Synthesizing Research, Policy & Practices* (pp. 36-60). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Morris, J., Slater, E., Fitzgerald, M. T., Lummis, G. W., & van Etten, E. (2019). Using Local Rural Knowledge to Enhance STEM Learning for Gifted and Talented Students in Australia. *Research in Science Education*, 1-19.
- National Academy of Engineering. (2014). *STEM Integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM Education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering and mathematics*. Washington, DC: National Academics Press.
- Next Generation Science Standards Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academies Press.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections (Vol. 13)*. London: The Nuffield Foundation.
- Pendergraft, K., Daugherty, M. K., & Rossetti, C. (2009). English language learner engineering collaborative. *Technology and Engineering Teacher*, 68(4), 10-14.
- Purcell, J., Burns, D., Tomlinson, C., Imbeau, M., & Martin, J. (2002). Bridging the gap: A tool and technique to analyze and evaluate gifted education curricular units. *Gifted Child Quarterly* 46(4), 306-321.
- Reis, S. (2007). No child left bored. *School Administrator*, 64(2), 22-27.
- Robbins, J. I. (2011). Adapting science curricula for high-ability learners. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), *Content-based curriculum for high-ability learners* (2nd ed., pp. 437-465). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, A., Dailey, D., Hughes, G., & Cotabish, A. (2014). The effects of a science-focused STEM intervention on gifted elementary students' science knowledge and skills. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 189-213.
- Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H.-H., & Park, M. S. (2012). Is Adding the E Enough? Investigating the Impact of K-12 Engineering Standards on the Implementation of STEM Integration. *School Science and Mathematics*, 112(1), 31-44.
- Ross, J. A. (1993). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 41-65.

- Seeley, K. (1989). Facilitators for the gifted. In I. Feldhusen, J. VanTassel-Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: the influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58, 35-50.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- U.S. Department of Education. (2010). *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Retrieved from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf>.
- VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 164-169.
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Planning science programs for high ability learners*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- VanTassel-Baska, J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Denver, CO: Love Publishing.
- VanTassel-Baska, J. (2012). Analyzing differentiation in the classroom: Using the COS-R. *Gifted Child Today*, 35(1), 42-48.
- Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2012). Adolescents' declining motivation to learn science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1057-1095.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Winebrenner, S. (2000). Gifted Students need an education, too. *Educational Leadership*, 58(1), 52-56.
- Yin, (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Authors

Dr. Engin KARAHAN is a faculty member at the Department of Curriculum and Instruction, Eskişehir Osmangazi University. His main research interests are STEM education, socioscientific issues, and educational technologies.

Ayçin ÜNAL is a science teacher at Muğla Science and Art Center. Her research areas are gifted students and STEM education.

Contact

Dr. Engin KARAHAN, Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Curriculum and Instruction, Meşelik Campus 26480, Eskişehir, Turkey.

e-mail: karahan@umn.edu

Ayçin ÜNAL, Muğla Science and Art Center, Muğla, Turkey.

e-mail: aycinunal@gmail.com

Temel Eğitim Düzeyinde Çalışan Psikolojik Danışmanlar İçin Okullarda “Ölüm Eğitimi”*

“Death Education” at School for Counselors Who Work in Elementary School

Zerin Bölükbaşı Macit**

Cem Tümlü***

To cite this article/ Atf için:

Bölükbaşı Macit, Z. ve Tümlü, C. (2019). Temel eğitim düzeyinde çalışan psikolojik danışmanlar için okullarda “Ölüm Eğitimi”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1571-1589. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.4s.12m

Öz. Bu çalışmada ölüm, kayıp ve yaşla karşılaşan çocuklara yardım sunan psikolojik danışmanların aldıkları “ölüm eğitimi” öncesinde konu ile ilgili yeterlik algıları ve eğitim sonrasında edindikleri bilgilerin yeterlik algılarına nasıl yansıdığını incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışma, fenomenolojik desene dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde literatür ve deneyimler doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan ve sunulan “okullarda ölüm eğitimi” başlıklı seminare katılan, araştırma için gönüllü 14 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, çalışma grubu ile “ölüm eğitimi” semineri öncesinde ve sonrasında yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veri analizi ise tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Analiz sonuçları “mesleki yetersizlik”, “ çocukların ölüm algılarına dair inançlar”, “kişisel duygular” ve “Okulda “Ölüm eğitimi” verilmesine ilişkin tutum ” olarak temalandırılmıştır. Bu çalışma sonucunda oluşturulan temaların daha kapsamlı programların geliştirilerek sunulmasında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölüm eğitimi, kayıp ve yas, psikolojik danışman, çocukların ölüm algıları

Abstract. Summary. In this study, it was aimed to examine counsellors’ perceived competence, about providing help to children who have faced with death, loss and mourning, before the “death education” and how the new information they acquired reflected to their perceptions of competence. This is a qualitative study based on phenomenological design. The participant group consisted of 14 voluntary counsellors who participated in the seminar titled as “Death Education in Schools” which was prepared and presented by the researchers in line with the literature and the field experience in the spring term of 2016-2017 academic year. The data of the study were collected by semi-structured interviews from the participants before and after the “death education” seminar. Data analysis was performed by inductive content analysis. The findings of the analysis were structured under the themes as “professional inadequacy”, “beliefs about children's perceptions of death”, “personal feelings”, and “attitude towards giving ‘death education’ at school”. The themes occurred as a result of this study are thought to contribute to the field in developing and presenting more comprehensive programs.

Keywords: Death education, loss and grief, counselor, children

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.02.2019

Düzeltilme Tarihi: 06.10.2019

Kabul Tarihi: 22.10.2019

* Bu makale 5 Ekim 2017 tarihinde Kocaeli’nde gerçekleştirilen 2. Uluslararası Kadın-çocuk Sağlığı ve Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: zmacit@ogu.edu.tr ORCID: 0000-0002-1942-4431

*** Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ctumlu87@gmail.com ORCID: 0000-0001-5288-7836

Giriş

Hemen hemen her toplumda ölüm; korku duyulan, düşünmekten ve üzerine konuşmaktan kaçınılan bir olgudur (Katayama, 2002; Willis, 2002). Ölümün kaçınılmak istenen bir olgu olması, farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından deneyimlenmesi ve bireyler arasında farklı algılarla karşılanması, yaşamın bir gerçeği olduğu durumunu değiştirmemektedir. Birçok yetişkinin, çocukların ölüm hakkında bilgilerinin olamayacağı, yas ve keder yaşamayacaklarına dair yanlış inanışları (Deaton ve Berkan, 1995; Higgins, 1999; Schoen, Burgoyne ve Schoen, 2004) veya ölümle ilgili bir konu ortaya çıktığında çocukları koruma düşüncesinden hareket ederek onlara bu konu hakkında bilgi vermeye gönülsüz davranabilmektedir (Takeuchi ve diğerleri, 2003). Ancak çocuklar, aile üyelerinden birinin, akranının ya da öğretmenin kaybıyla yüzleşebilmekte (Cohen ve Mannarino, 2011), hayvan ve böcek ölümlerine tanık olabilmekte, televizyon dizilerinde, filmlerde, haberlerde, oyunlarda ve hikâye kitaplarında sürekli ölüm temaları ile karşılaşabilmektedir (Dyregrov, Dyregrov ve Idsoe, 2013). Çocuklar, özellikle yakın çevresinden birinin kaybı sonrasında yas tepkileri göstermekte ancak henüz başa çıkma stratejileri geliştirememektedirler (Cohen ve Mannarino, 2011). Yakın bir aile ferdinin kaybı sonrasında kendi yasıyla başa çıkmaya çalışan ve duygusal zorlanma altında olan ebeveynlerin çocukların yas tepkilerini görme ve onlara ölüm hakkında doğru bilgi verme becerilerinde eksiklikler olabilmektedir (Deaton ve Berkan, 1995; Lowton ve Higginson, 2003; Papadatou, Metallinou, Hatzichristou ve Pavlidi, 2002). Bu noktada, çocukların aileden sonra ikinci güven merkezi olan okul devreye girmektedir (Holland, 1993). Çocukların zamanlarının çoğunu geçirdiği okul ortamı, travma ve kayıp sonrasında çocuğun normalleşme sürecine destek sunan kritik bir konumdadır (Dyregrov ve diğerleri, 2013; Lowton ve Higginson, 2003). Ne var ki okul personelinin özellikle öğretmenlerin kayıp yaşantısı olan çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiğini bilememeleri, çocuklarla ölüm hakkında konuşurken kendilerini rahatsız hissetmeleri ve konu ile ilgili eğitimlerinin yetersiz olması çocukların normalleşme sürecini de uzatabilmektedir (Dyregrov ve diğerleri, 2013; Galende, 2015; Kellehear ve O'Connor, 2008; McGovern ve Barry, 2000; Papadatou ve diğerleri, 2002).

Alisic'in (2011) öğretmenlerin travma sonrasında çocuklara destek sunmaları hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında çoğu öğretmenin çocuğun bireysel ve sınıftaki ihtiyaçlarına tepki vermekte zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konulardaki eksiklikleri onları okul psikolojik danışmanlarından destek almaya yönlendirmektedir (Lowton ve Higginson, 2003). Cullinan (1990) ise çalışmasında, öğretmenlerin yas yaşantısına sahip çocuklarla karşılaştıklarında öğretmenlerin %87'sinin endişeli ve kaygılı olduğunu ve %46'sının da çocukları okul psikolojik danışmanına yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu anlamda okul psikolojik danışmanı, ölüm, kayıp ve yas konularında çocuğa destek sağlayabilecek en nitelikli kişilerden birisi olarak kabul edilmektedir (King-McKenzie, 2011; Rowling ve Holland, 2000).

Ölüm, kayıp ve yas gibi durumlarla karşılaşıldığında okul ortamında psikolojik danışmanlar lider rolünü üstlenmekte (Aspinall, 1996; Finn, 2003; Holland, 2008) ve öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişiminde önemli katkı sağlamaktadır (McGovern ve Barry, 2000; Papadatou ve diğerleri, 2002). Ancak tıpkı ebeveynler ve öğretmenlerde olduğu gibi psikolojik danışmanlar da ölüm ve yasla ilgili konuları tartışmaktan rahatsız olabilmektedir (Kirchberg ve Neimeyer, 1991). Bunun sebebi ölüm konusu konuşulmaya başlandığı andan itibaren bireylerin kendi yas deneyimlerini akıllara getirmesi ve ölüm korkularının devreye girmesi olabilmektedir (Munson ve Hunt, 2005). Bir diğer neden olarak ise psikolojik danışmanların ölüm, kayıp ve yas konularında eğitim eksikliği olduğu da belirtilmektedir (Humphrey, 1993; Kirchberg ve

Neimeyer, 1991). Wass (2004), okul psikolojik danışmanlığı lisans programlarında ölüm ve ölmeye ilgili eğitimlerin gerekliliğine rağmen çok az programda yer aldığını söylemektedir. Nitekim Türkiye'deki psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programlarında da bu eğitim eksikliği göze çarpmaktadır (Mete-Otlu ve Aysan, 2017). Bu noktada ölüm eğitimlerinin ölüm, kayıp ve yas gibi konularda profesyonellere destek sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ölüm eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında özellikle din ve felsefe alanlarının önemle üzerinde durduğu bir konu olduğu görülmektedir. Ancak psikoloji ve eğitim alanları 1960'lı yıllarda ölüm eğitimiyle ilgilenmeye başlamıştır (Green ve Irish, 2001). Bu yıllarda psikoloji alanının ilgilendiği ölüm eğitimi, bireylerin ölüm gibi kontrolünün olmadığı durumlar karşısında yaşadığı korku ve kaygıyı azaltabilmek ve bu durum karşısında güçlü durabilmelerine yardımcı olmak amacıyla taşınmaktadır (Kastenbaum, 1977). Sonraki yıllarda ölüm eğitiminin disiplinler arası işbirliğinin önemli olduğu fikriyle yola çıkılarak okullarda bu eğitimlerin sunulmasının gerekliliğine vurgu yapılmaya başlanmıştır (Green ve Irish, 2001). Ölüm eğitimi, günümüzde farklı alanların ilgilendiği bir konu olmasına rağmen Morgan (1998) bu konunun üç boyutta ele alındığını söylemektedir. Birincisi, din adamları tarafından sunulan ve inanç temelli öğretilerin yer aldığı dini; ikincisi, ölümle ilgili durumlarla karşılaşılacak mesleklere yönelik gerekli bilgilerin verildiği bilgilendirici; üçüncüsü ise, ölüm ve yas gibi durumlarda karşılaşılacak kaygı ve başa çıkma süreçlerinde bireye yardım etmeyi amaçlayan ölüme hazırlayıcı boyutlarıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın, ölümle ilgili durumlarda çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik olması bakımından ölüm eğitiminin bilgilendirici boyutunda yer aldığı düşünülmektedir (Akt. Tanhan, 2007).

Bireylerin, ölüm kaygısı ve korkusunu azaltan (Wass, 2004), kişisel gelişimlerine destek olan ve bu konulardaki bilgi açlığını gideren (Harrawood, Doughty ve Wilde, 2011) ölüm eğitimleri okullarda müfredat programlarının içinde yer alabileceği gibi aileler ve profesyoneller için kısa çalışmalar, seminerler ve eğitim programları oluşturularak da verilmektedir (Wass, 2004). Jones ve diğerleri (1995), ebeveynlere yönelik verdiği ölüm eğitimi sonucunda ebeveynlerin ölüm, kayıp ve yas konularında bilgilerinin arttığını ve ölüm deneyimi sonrasında daha iyi destek sunabileceklerine olan inançlarının da çoğaldığını rapor etmektedirler. Profesyonellerin bilgi eksikliğini de karşılayan ölüm eğitimlerinin (Wass, 2004), bilgi paylaşımı sağlama, değerleri ortaya çıkarma, etkili başa çıkma davranışları geliştirme ve ölüme pozitif uyum sağlama gibi amaçları bulunmaktadır (Meagher, 1992). Söz konusu katkıları sağlamak için ölüm eğitimi amaçlarının net olarak belirlenmesi, özellikle çocuklara ölüm eğitimi verecek profesyonellerin çocukların ölüm hakkındaki algılarını öğrenmeleri gerekmektedir (Harrawood ve diğerleri, 2011).

Ölüm eğitimlerinin yararına (Katayama, 2002; Servaty ve Hayslip, 1997; Wong, 2009) ilişkin bir kuşku olmayıp düzenlenen ölüm eğitimleri ile psikolojik danışmanların, öğretmenlerin ve çocukların ölüm hakkındaki sorularına gelişim özellikleri doğrultusunda cevap verebilme yeterliliği kazanabilmesine, kayıp ve yas gibi kriz durumlarında gerekli desteği sağlayabilmesine katkıda bulunulabilir (Higgins, 1999; Oaks ve Bibeau, 1987). Sonuç olarak literatür, çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan ölüm eğitimlerinin hem psikolojik danışman ve öğretmenlere hem de çocuklara yararlı olacağını, bu eğitimlerin psikolojik danışmanlar ve öğretmenler için gerekli olduğunu öne sürmektedir (King-McKenzie, 2011; McGovern ve Barry, 2000; Papadatou ve diğerleri, 2002).

Ülkemizde ölüm eğitimi çalışmaları çok yenidir ve bu konuda yeterli çalışmaya rastlanmamaktadır. Bununla birlikte kayıp ve yas konularıyla ilgili bazı çalışmalara rastlamak da

olasıdır. Bu çalışmalara bakıldığında çocukluk, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde yas yaşantıları, yas danışmanlığı, okul odaklı müdahaleler (Erdur-Baker ve Aksöz-Efe, 2017), travmatik yas sonuçları ve yaşanan zorluklar karşısında bazı önerilerde bulunduğu gözlenmektedir (Gizir, 2006). Ancak özellikle çocukluk çağına ilişkin ölüm, kayıp ve yas durumları karşısında yardım sunmada önemli bir konumda bulunan psikolojik danışmanların yeterli algılarına ilişkin araştırmaların varlığında eksiklikler gözlenmektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanların bu konudaki yeterlilik algıları arttırılarak ölüm eğitimlerinin yaygınlaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ölüm eğitiminin gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışma ile psikolojik danışmanların, çocukların ölüm, kayıp ve yasla karşılaştıklarında onlara yardım sunmaya ilişkin yeterlilik algılarındaki değişimi incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, fenomenolojik desene dayalı nitel bir çalışmadır. Fenomenolojik desene dayalı çalışmalarda bireylerin deneyimlerinin derinlemesine keşfedilmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu çalışmada da psikolojik danışmanlara verilen ölüm eğitimi sürecinde psikolojik danışmanların yeterlilik algılarındaki değişimi derinlemesine ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Tepebaşı ilçesindeki okulöncesi, ilkökul ve ortaokullarda çalışan, çalıştıkları okullarda ölüm, kayıp ve yas ile ilgili vakalarla karşılaşmış olan, araştırmaya katılmaya gönüllü 14 psikolojik danışmandır. Katılımcıların 7'si erkek, 7'si kadındır ve 4'ü okulöncesi, 5'i ilkökul ve 5'i ortaokul kademesinde çalışmaktadır. Ayrıca katılımcıların ortalama çalışma süresi 9 yıldır. Çalışma grubunun seçimi bu yönü ile ölçüt örnekleme başlığı içerisinde yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamadaki veriler "ölüm eğitimi" seminerinden önce çalışmaya katılmak isteyen gönüllü psikolojik danışmanlarla 2017 yılının Nisan ayı içerisinde; ikinci aşamadaki veriler ise "ölüm eğitimi" seminerinden sekiz ay sonra ilk aşamaya katılan psikolojik danışmanlarla Aralık ayı içerisinde yürütülen görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların ulaşılabilirliklerine göre telefon aracılığıyla ya da yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacılar tarafından literatür ve alanda yaşanan deneyimler doğrultusunda soru havuzu hazırlanmıştır. Daha sonra bu soru havuzu psikolojik danışman eğitimi, krize müdahale ve ölüm, kayıp ve yasla ilgili konularla çalışan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman geri bildirimleri sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formunda 7 temel soruya (Örn., "Ölüm, kayıp ve yas gibi durumlarla karşılaşan çocuklara yaklaşımınız hakkında neler söylersiniz?", "Çocukların ölüm algıları hakkında neler

söylersiniz?”, “Sahip olduğunuz ölüm, kayıp ve yas hakkındaki düşüncelerinizin bu konularda çocuklarla çalışırken nasıl bir etkiye sahip olduğu konusunda neler söyleyebilirsiniz?”, “Ölüm, kayıp ve yas gibi konuların ölüm eğitimi başlığı altında yer aldığı bir bilgilendirici programın gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir? Neden?”) yer verilmiştir. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler gerekli izinler alınarak ses kaydına alınmış ve araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür. Araştırmacılar tarafından telefon ve yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

“Ölüm eğitimi” seminer programının altyapısı

Bu çalışmada Meagher (1992) tarafından önerilen ölüm eğitimlerinde olması gereken ana hatları belirleyen dört hedef dikkate alınmıştır. Söz konusu hedefler bilgi paylaşımı, değerlerin açıklanması, etkili başa çıkma davranışlarının geliştirilmesi ve ölüme karşı pozitif bir tutumun benimsenmesidir. Bu doğrultuda ölüm eğitimi seminer programının içeriği hem uzman görüşleri ve deneyimler hem de literatürde yer alan bilgiler ışığında oluşturulmuştur. Bu çalışmada “ölüm eğitimi” seminer programı a) *Gelişim düzeylerine göre çocukların ölüm algıları*, b) *Çocukların ölüm, kayıp ve yas karşısında tepkileri*, c) *Psikolojik danışman olarak ölüm ve kayıp konularına yaklaşım*, d) *Ölüm, kayıp ve yas durumlarına ilişkin örnek olaylar ve yardım sunmada izlenen yollar* başlıklarından oluşmaktadır. Bu kapsamda bilgi paylaşımı, değerlerin açıklanması, etkili başa çıkma davranışları ile ölüme karşı pozitif bir tutum geliştirmeyi sağlamak üzere bilgilendirme, vaka kavramsallaştırması, rol oynama, küçük grup çalışmaları, grup tartışmaları gibi süreçleri içeren bir gün yedi saatlik bir eğitim içeriği hazırlanmıştır.

a) *Gelişim düzeylerine göre çocukların ölüm algıları* başlığı altında psikolojik danışmanların bilgi gereksinimleri karşılanmaya çalışılmıştır. Buna göre bilgi paylaşımı hedefi ile ölüm, kayıp ve yas ile karşılaşan çocuklarla çalışırken uygun teknikler, ilkeler ve prosedürlerin yanında ölüm olayının çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bilgilerin aktarılması gerektiği (Harrawood ve diğerleri, 2011) ifade edilmektedir. Bu sayede psikolojik danışmanların bu konulardaki bilgi eksikliğinin giderilmesi (Wass, 2004) önemlidir.

b) *Çocukların ölüm, kayıp ve yas karşısında tepkileri* başlığı altında farklı koşullar altında gerçekleşen ölüm, kayıp ve yas durumlarında çocukların nasıl tepkiler verdiği ve verilen bu farklı tepkiler karşısında psikolojik danışmanların değerleri doğrultusunda kendi tepkilerini fark etmeleri hedeflenmiştir. Değerlerin açıklanması hedefi, çeşitli şekillerde ölümün olabileceğini ve her bir ölümün farklı prensiplere sahip olabileceğinin yanı sıra ölüm eğitimi alan psikolojik danışmanların kendi tutum ve değerlerinin farkına varması anlamını taşımaktadır (Harrawood ve diğerleri, 2011). Ölüm eğitimlerinde bu hedefe ulaşmak için önerilen grup tartışmalarına (Neimeyer, 2000) bu başlık altında yer verilmiştir.

c) *Psikolojik danışman olarak ölüm ve kayıp konularına yaklaşım* başlığı altında katılımcıların ölüm, kayıp ve yas gibi durumlar hakkında sahip olduğu duygu ve düşüncelerle kendi iç dünyalarına yönelerek yüzleşmeleri ve bu konudaki farkındalıklarını arttırmak amaçlanmıştır. Etkili başa çıkma davranışlarının geliştirilmesi hedefi ile ölüm eğitimi alan psikolojik danışmanların ölüm, kayıp ve yas konularındaki davranışlarını geliştirmek kastedilirken bu sayede psikolojik danışmanların ölüme karşı pozitif uyum göstermelerine yönelik farkındalıklarının açık bir tartışma ortamında katılımlarının sağlayarak arttırılabileceği anlatılmaktadır (Harrawood ve diğerleri, 2011).

d) *Ölüm, kayıp ve yas durumlarına ilişkin örnek olaylar ve yardım sunmada izlenen yollar başlığı altında psikolojik danışmanların ölüm, kayıp ve yas gibi durumlarla karşılaşan çocuklara yardım sunma becerilerini değerlendirebilecekleri örnek olayların sunulması ve bu çerçevede vaka kavramsallaştırmaları, rol oynama ve tartışma ortamı oluşturularak yeterliklerini arttırmak hedeflenmiştir.*

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilere tümevarımsal içerik analizi yapılmış ve çalışmanın bulguları oluşturulmuştur. Bunun için ilk olarak “Ölüm eğitimi” seminer programı öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerin ses kayıtları birinci araştırmacı tarafından yazılı dökümleri yapılmış ve ikinci araştırmacı tarafından kontrolü sağlanmıştır. Görüşmelerin yazılı dökümü aşamasından sonra her bir görüşmeyi iki araştırmacı ayrı ayrı kodlamaya geçmiştir. Veri analizinin bu aşaması, ham veri setinden yola çıkılarak anlamlı en küçük kavramsal birim olan kodlara dönüşme sürecini anlatan birincil düzey kodlama safhası olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2013). Daha sonra iki araştırmacı tarafından yapılan yazılı dökümler ve kodlamalar bir araya getirilerek incelenmiş ve tüm yazılı dokümanı kapsayacak şekilde ortak kodlar oluşturulmuştur. Veri analizinin bu aşaması ikincil düzey kodlama safhası olarak da adlandırılmaktadır (Creswell, 2013).

Kodlama aşamasından sonra araştırmacıların görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlar incelenmiş ve ilgili kodların bir arada bulunduğu ana temalara ulaşılmıştır. Görüş birliğiyle bir arada bulunan kodlar literatür ışığında incelenmiş ve bu doğrultuda ulaşılan temaların adlandırılması yapılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan temalar, iki araştırmacının dışında psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzman bir araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Uzman geri dönüşünden sonra gerekli düzenlemeler yapılmış ve temalaştırma süreci son halini almıştır.

Veri analizi sürecinin ilk aşamada ortaya çıkan sekiz tema ve dört alt temaya ulaşılmış ancak araştırmacılar ve uzman geri dönüşlerinden sonra “ölüm eğitimi” semineri öncesi ve sonrası psikolojik danışmanların görüşleri dört ana tema etrafında değerlendirilmesine karar verilmiştir. Üzerinde uzlaşılan bu dört ana tema “*Mesleki yetersizlik*”, “*Çocukların ölüm algılarına dair inançlar*”, “*Kişisel duygular*” ve “*Okulda “Ölüm eğitimi” verilmesine ilişkin tutum*” olarak adlandırılmıştır. Bulguların raporlaştırılmasında katılımcıların paylaşımlarına yönelik doğrudan alıntılardan yararlanılmış, katılımcılar PD1, PD2...PD14 şeklinde isimlendirilmiştir.

Araştırmanın İnanırcılığı

Nitel araştırmalarda inanırcılık başlığı altında ele alınan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları inandırılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik olarak dört başlıkta ifade edilmektedir (Guba, 1981; Merriam, 2009). Ayrıca araştırmaların güvenilirliği onların tasarım ve uygulamasında gösterilen özen ve dikkatle ilgilidir (Merriam, 2009). Bu kapsamda çalışmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar yer alan bütün aşamalarında iki araştırmacı işbirliği içerisinde çalışmıştır. Araştırmacıların uzun yıllardır psikolojik danışman olarak okullarda çocuklarla çalışması, çocukların ölüm, kayıp ve yas durumlarıyla karşılaştığı olayları deneyimlemeleri ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev aldıkları süreçte psikolojik danışmanlara çocukların karşılaştığı ölüm, kayıp ve yas gibi durumlarda onlara nasıl yardım sunabileceklerine ilişkin bilgiler vermiş olmaları bu çalışmanın inanırcılığını arttıran unsurlar

olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte ikinci yazarın yüksek lisans tezinin çocukların ölüm algıları üzerinde olması bu çalışmanın yapılabilirliğini desteklemektedir (Tümlü, 2013). Bunun dışında araştırmanın raporlaştırılması sürecinde verilerin yazılı dökümünden kod ve temalaştırma sürecine kadar her iki araştırmacının da süreci ayrı ayrı değerlendirmeleri ve sonrasında bir araya gelerek ortak noktada buluşmaları ile uzman görüşünden de yararlanılması bu araştırmanın inandırıcılığının sağlanma çabasını göstermektedir. Ayrıca bulguların sunumunda katılımcı paylaşımlarına yer verilmiş olması bu çalışmanın inandırıcılığını destekleyen bir diğer bir faktördür.

Bulgular

Araştırmada “ölüm eğitimi” seminer programı aracılığıyla psikolojik danışmanların, çocukların ölüm, kayıp ve yasla karşılaştıklarında onlara yardım sunmaya ilişkin yeterlilik algılarındaki değişime yönelik dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar “Mesleki yetersizlik”, “Çocukların ölüm algılarına dair inançlar”, “Kişisel duygular” ve Okulda “Ölüm eğitimi” verilmesine ilişkin tutum olarak adlandırılmıştır. Aşağıda her bir temaya ait psikolojik danışmanların eğitim öncesi ve sonrası görüşlerine bir arada değinilerek katılımcıların yeterlik algılarındaki değişime yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tema 1: Mesleki yetersizlik

Eğitim öncesinde psikolojik danışmanların, ölüm, kayıp ve yasla karşılaşan çocuklara ve onların ailelerine yardım sunmaya ilişkin mesleki yetersizlik hissettikleri ortaya konulmuştur.

“... geçen sen böyle bir durumla karşılaştım. Sınıf öğretmeni benden yardım istedi. Gerçekten zor bir durum hem benim için hem çocuk için. O an kala kaldım resmen. Akşam eve gittiğimde ne yapabileceğimi araştırmıştım. Ama ne kadar çok yardım etmek istesem de adım atamadım...(PD2)”, “...uzun yıllardır çalışıyorum ve hakikaten çok değişik vakalarla karşılaştım. Fakat ölüm soruları veya anne-babasını kaybetmiş bir çocuğa ne denir? Hala emin değilim. Benim elimi kolumu bağlayan bir konu...(PD7)”. “...psikolojik destek sağlarken kendime güvenirim. Bilmediğim bir konuya gider çalışırım. Ya bu konularda çalışmak bile içimden gelmiyor. Profesyonel bir gözle bakamıyorum açığı...(PD14)”

Eğitim sonrasında psikolojik danışmanların ölüm, kayıp ve yasla karşılaşan çocuklara yardım sunmaya ilişkin yeterlik algılarının arttığı ortaya konulmuştur. Söz konusu yeterlik algısının, bilgi verme destek sunma yönünde olduğu ve eğitimin psikolojik danışmanların mesleki gelişimine katkı bulunduğu görülmüştür.

“...seminerin üzerinden uzun bir zaman geçmesine rağmen konuşulanlar dün gibi aklımda. Artık bir çocuk ölüm nedir? Diye sorsa önce onun bu konuda ne bildiğini araştırırım. Sonra doyurucu cevaplar veririm...(PD2)”, “...iki ay önce ben annesini kaybeden bir çocukla karşılaştım. Hem ailesine hem de çocuğa gerekli desteği sağlamak için öğretmenleriyle birlikte işbirliği yaptık. Sonra sınıftaki arkadaşlarına da bilgi verdik. Özellikle sınıfta çok yararlı oldu. Daha önce olsa sınıf arkadaşlarına bilgi vermeyi hiç istemezdim, kendime resmen güvenim geldi...(PD7)”, “...bir şeyler öğrendim, yaralı da oldu. Ama ben böyle bir olayla daha karşılaşmadım. Evet, eskiye göre nasıl ilerlerim noktasında kendimi daha yeterli hissediyorum ama gerçekte olursa aklımdakileri yapabilir miyim emin değilim...(PD14)”

Tema 2: Çocukların ölüm algılarına dair inançlar

Eğitim öncesinde psikolojik danışmanların, çocukların ölüm hakkında sorular sorabileceğini fakat ölümü tam olarak anlayamayacakları için onlara bilgi vermenin zararlı sonuçlar doğurabileceği inancına sahip oldukları görülmüştür. Kayıp ve yas yaşantısı olan çocukların ölümle ilgili bazı bilgilere sahip olabileceğini ancak herhangi bir kayıp ve yas yaşantısına sahip olmayan çocuklarla ölüm üzerinde konuşmanın korku yaratabileceği ortaya konmuştur. Psikolojik danışmanların hangi yaş grubuna nasıl bir bilgi ve destek sağlanacağı konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

“...eğer bir lisede çalışıyor olsaydım ölüm hakkında daha rahat bilgi verebilirdim. Ama çocuklara böyle korkutucu bilgiler verirsem daha olumsuz davranışlar göstermelerinden korkuyorum...(PD1)”, “...hani hiç öğretmenlik yapmayan birinin öğretmenler hakkında ahkam kesmesi vardır ya işin iç yüzünü bilmezler. İşte hiç ailesinden birisinin kaybını yaşamış çocukta sanki bilemezmiş gibi hissediyorum. Ama kaybı yaşamış bir çocukta bazı bilgiler vardır...(PD8)”, “...çocuklarla ölüm hakkında konuşmak onların aklını bulandırmaktan başka bir işe yaramaz bence. Sonuçta onlar daha çocuk ve gereksiz korkulara neden olabiliriz...(PD13)”

Eğitim sonrasında psikolojik danışmanların, kayıp tecrübesi olsun olmasın tüm çocuklara bilgi vermenin gerekli olduğunu ancak bu bilgilerin içeriğini ve zamanlamasının iyi ayarlanmasına ihtiyaçları olduğunu düşündükleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların eğitim öncesine göre her yaş grubunun ölüm algısına sahip olduğunun fakat bu algıların farklı olabileceğine ilişkin farkındalıklarının arttığı bulunmuştur.

“...önceki görüşmemizde söylediklerimi hatırlıyorum da bilgi eksikliğim gerçekten çok belli oluyormuş. Lisede çalışsaydım daha rahat olurdu demiştim. Çocukların aklını karıştırmamanın doğru olmayacağını düşünüyordum. Ama televizyonu her açtığımızda zaten ölüm hakkında doğru yanlış bilgi alıyorlar. Doğru bilgiyi bizlerden almalarının çok önemli olduğunu düşünüyorum...(PD1)”. “...eğer ölümle ilgili sorularına bizlerden cevap almazlarsa yanlış bilgiye sahip olabilirler. Çünkü her yerden saçma sapan bilgilere ulaşma imkânları var. Yani biz nasıl konuşacağımızı ve neyi konuşacağımızı bilirsek onlara doğru noktalarda yardımcı olabiliriz...(PD13)”

Tema 3: Kişisel duygular

Eğitim öncesinde psikolojik danışmanların, ölüm, kayıp ve yas konularının soğuk, ürpertici, karanlık ve korku verici olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bu nedenle çocuklara bu konular hakkında bilgi ve destek sağlama noktasında kendi olumsuz duygu ve düşüncelerin devreye girdiğini ifade ettikleri gözlenmiştir.

“...ölümü duyunca içim ürperdi. Geçen sene ben babamı kaybettim (sesi titriyor). Zor bir durum. Bu yaşta bile zorlanıyorum. 8-9 yaşında bir çocuk gelse bana ölümü anlat dese aklıma babam gelir herhalde...(PD12)”, “...karanlık, siyah bir fon geliyor aklıma. Bu fon beynimdeyken enerjim düşüyor ve tükaniyorum. Ölüm, yas gibi konularda bir şeyler anlatmaya kalktığımda da bu fon hep beynimde...(PD3)”

Eğitim sonrasında psikolojik danışmanların, eğitim öncesindeki ölüm, kayıp ve yas konularının soğuk ve korku verici olduğu düşüncelerine benzer düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak kayıp ve yas deneyimleri üzerine çalışmaya daha istekli olduklarını ve bu nedenle çocuklara bu konularda yardım sunma noktasında bu kişisel duygu ve düşüncelerinin olumlu

katkısı olacağını belirttikleri gözlenmiştir. Eğitim sonrasında psikolojik danışmanların çocuklarla çalışırken kendi ölüm ve kayıp gibi durumlara ilişkin duygu ve düşüncelerinin etkili olduğuna yönelik farkındalıklarında artış olduğu ortaya konulmuştur.

“...babamı kaybettiğimde çok kötüydüm. Ama atlattım sanıyordum. Bakıyorum da hala atlatamamışım. Benim için zor olsa da üzerinde düşünmeye başladım. Artık aklıma babam gelse de o düşünceden kurtulmaya çalışmam...(PD12)”, “...ölüm benim için hep karanlık bir konu bilgim olsun olmasın. Bu korkularım çocuklara yardımcı olmamı da engelliyor bir yerde. Ama ölüm benim için neden karanlık bunu düşünmeye başladım açıkçası. Son zamanlarda bunun üzerine gidiyorum ve çocuklara daha çok yardımcı olabilirmişim gibi geliyor...(PD3)”

Tema 4: Okulda “Ölüm eğitimi” verilmesine ilişkin tutum

Eğitim öncesinde psikolojik danışmanlar, okul ortamının hem kendi meslek grubunun hem de öğretmenlerin çocukların bilgi ihtiyaçlarına cevap vermesi gereken önemli bir mekân olduğunda görüş birliği içerisindedirler. Çocukların kayıp ve yas tecrübesi sonrasında hem çocuklara hem de ailelere destek sağlama konusunda okulun bu rolü üstlenmesi gerekliliğini savunmaktadırlar. Ancak kayıp ve yas tecrübesi olmadan çocuklara ölüm, kayıp ve yas konularında bilgi vermek ve müfredat içerisinde öğretmenlerin bu konuları tartışmaya açmasının olumsuz sonuçlar doğabileceği endişesi taşımaktadırlar. Bu nedenle ölüm olayı öncesinde bu konuların okulda konuşulmasının gerekli olmadığını belirtmektedirler.

“...çocuklar için okul önemli gerçekten. Birinci sınıfta öğretmenlere anne, baba deniyor yani. Okulda böyle bir eğitim planlamak zor olur. Ha olmalı mı? Bence olmalı ama bütün çocuklara değil. Çocuklar ikinci yuvasından hayatın sonunu öğrenmeleri gerekli mi? Bilemiyorum. Ben istekli değilim açıkçası...(PD5)”, “...lisede olmalı bence ama anasınıfı veya ilkokulda ölüm eğitiminin riskli olacağını düşünüyorum. Yani ölüm tecrübesi olan çocuklarla bir yas danışması veya grupta psikolojik danışma yapılabilir ama tecrübesi olmayanları sürece katmanın faydasından çok zararı olabilir...(PD7)”

Eğitim sonrasında psikolojik danışmanlar, kayıp tecrübesi olsun olmasın tüm çocukların okul ortamı içerisinde “ölüm eğitimi” alması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuların ortaya çıkmasının kriz durumu olduğunu ve krize müdahale planları içerisinde kayıp, yas ve travmatik olaylar sonrasındaki müdahalelerinde olmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu tecrübeler yaşanmadan da önleyici rehberlik kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini belirtmekte ve özellikle öğretmenler için bilgi verici eğitimlerin düzenlenmesinin gerekliliği konusunda ortak görüşe sahiptirler. Ancak okul ortamı içerisinde ölüm, kayıp ve yas konularını ele almanın okulun yöneticileri tarafından engellenebileceği düşüncesiyle zor olduğunu söylemektedirler.

“...seminer sayesinde küçük yaşlarda da ölümün ele alınabilecek bir durum olduğunu fark ettim. Hatta geçen dönem çocuklarla haberleri tartıştığım bir çalışmam oldu. Burada şiddet, ölüm, trafik kazası, terör olayları gibi durumları konuştuk. Çocuklara faydası oldu gerçekten. Seminere katılmasan böyle bir çalışma yapmak aklıma gelmezdi yani...(PD7)”, “...okulda ölüm bilgilendirilmesi yapılmalı tamam ama okulun müdürü burada zorluk çıkartabilir. Bizim müdür böyle sıkıntılı konularda hep olumsuz oluyor. Cinselliği bile anlatamadık çocuklara müdürün yüzünden...(PD5)”

Sonuç ve Tartışma

Temel eğitimde çalışan psikolojik danışmanların, aldıkları “ölüm eğitimi” semineri öncesi ve sonrasında çocukların ölüm, kayıp ve yasla karşılaştıklarında onlara yardım sunmaya ilişkin yeterlilik algılarındaki değişimin araştırıldığı bu çalışmada bulguların sonuçları şu şekilde özetlenebilir; eğitim öncesinde a) psikolojik danışmanların çocukların ölüm, kayıp ve yas konularıyla ilgili bilgi ihtiyacının olduğu, b) bu konular ortaya çıktığında kişisel duygu ve düşüncelerinin etkili yardım sunmalarına engel teşkil ettiği, c) kişisel duyguları ve bilgi eksiklikleri nedeniyle çocuklara dair yanlış inançlara sahip oldukları görülmüştür. Eğitim sonrasında ise; a) verilen ölüm eğitimleriyle bilgi eksikliklerini gidererek çocuklara dair inançlarında olumlu değişimler gözlemlendiği, b) bu konulara ilişkin kişisel duyguları üzerinde çalışmaya istekli oldukları c) bu eğitimler sayesinde bu konulara ilişkin kendilerini etkili yardım sunma noktasında yeterli hissedebildikleri söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularına bakıldığında, psikolojik danışmanların ölüm, kayıp ve yasla ilgili yeterliliklerini arttırmada bilgi ihtiyacı, kişisel duygular ve dışsal destek kaynaklarına sahip olma gibi bir bütün içerisinde ele alınması gerektiği görülebilmektedir. Bu açılardan baktığımızda psikolojik danışmanların çocuklarda ölüm, kayıp ve yas ile ilgili konularda bilgi eksikliklerini gidermenin, bu konularda çalışma yapmalarına dair cesaretlendirilmelerinin ve hepsinden önce ölümle ilgili olarak kişisel duygu ve düşünceleri üzerinde çalışmaları için ortamlar yaratmanın önemli olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda, literatür bulguları ışığında ayrıntılarıyla tartışılmıştır.

Psikolojik danışmanların yardım sunma ve rehberlik hizmetlerini etkili biçimde yürütmelerinin koşullarından birisi mesleki yeterlilik algılarıdır (Larson ve Daniels, 1998). Çalışmada ortaya çıkan “mesleki yetersizlik” temasında psikolojik danışmanlar eğitim öncesinde ölüm, kayıp ve yasla ilgili çocuklara yardım sunma noktasında kendilerini yetersiz algıladıklarını belirtmektedirler. Literatürde yer alan bazı çalışmalar da benzer şekilde, öğretmenlerin ve psikolojik danışmanların çocuklara bu konularda yardım sunma veya açıklama yapma noktasında kendilerini yetersiz algıladıklarını ortaya koymaktadır (Galende, 2015; Kellehear ve O’Connor, 2008; Papadatou ve diğerleri, 2002). Bununla birlikte, psikolojik danışmanların belli bir konuda aldığı eğitimlerin o konuya ilişkin yeterlilik algılarını arttırdığına ilişkin araştırma sonuçları (Soresi, Nota ve Lent, 2004; Urbani ve diğerleri, 2002) da mevcuttur. Nitekim PD7’nin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki ifadesine bakıldığında ölüm eğitiminin, psikolojik danışmanların bu konulara ilişkin yeterlilik algılarını arttırdığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Psikolojik danışmanların çocukların ölüm, kayıp ve yasla ilgili karşılaştığı sorunlarda onlara etkili yardım sunabilmelerini etkileyen mesleki yeterlilikleri bilgi eksikliği nedeniyle de sorgulanabilir hale gelmektedir (Harrawood ve diğerleri, 2011; Ober, Granello ve Wheaton, 2012). Dolayısıyla psikolojik danışmanların çocukların ölüm hakkında sorduğu sorulara cevap verebilmeleri ve kayıp ve yas karşısında onlara etkili yardım sunabilmeleri için bu konulardaki bilgi eksikliklerini gidermeleri gerekmektedir (Wass, 2004). Çalışmada ortaya çıkan “çocukların ölüm algılarına dair inançlar” teması psikolojik danışmanların bilgi eksikliklerini ortaya koymakta ve çocuklara dair yanlış inançları hakkında ipuçları sunmaktadır (Bkz; PD8’in eğitim öncesi görüşü). Nitekim çalışmada yer alan psikolojik danışmanlar ölüm, kayıp ve yas gibi olaylarla karşılaşmamış çocukların herhangi bir ölüm algıları olmaması nedeniyle onlara bilgi vermenin doğru olmayacağını belirtmekte eğer bu konularda bilgilendirme yapılırsa çocukların

korkması sonucunda istenmedik problemlerin gün yüzüne çıkabileceğini söylemektedirler (*Bkz; PD13'ün eğitim öncesi görüşü*). Psikolojik danışmanların bu düşüncelerinin aksine Tümlü (2013) 5-12 yaş aralığındaki tüm çocukların farklı düzeylerde olsalar da ölüm hakkında bir düşüncesinin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle kayıp yaşamış veya yaşamamış olsun çocukların ölüm hakkında merak ettikleri sorulara doyurucu cevaplar vermenin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca çocuklar ölümle ilgili merak ettikleri sorulara yanıtlar bulamazsa çevrelerinden yanlış bilgilere ulaşabilir (Peseschkian, 2002) ve dolayısıyla yanlış ölüm algıları nedeniyle ölüm korkusu yaşayabilirler (Slaughter ve Griffiths, 2007). Klinik araştırmalara bakıldığında, çocuklarla yetersiz bilgiyle gerçekçi olmayan ve üstü kapalı şekilde iletişim kurulursa onlara yardımcı olmaktan çok yas yaşantılarına olumsuz etkileri olacağı (Siegel, Mesagno ve Christ, 1990); çocuklara uygun olmayan cevaplar verilmesi nedeniyle çocuğun daha depresif özellikler sergileyebileceğine vurgu yapmaktadır (Takeuchi ve diğerleri, 2003). Sonuç olarak psikolojik danışmanların çocuklar hakkındaki bu inançlarının oluşmasında bilgi eksikliklerinin rolünün olduğu söylenebilir.

Bu tema altında ortaya çıkan bir bulgu da, psikolojik danışmanların -özellikle ölüm, kayıp ve yasla karşılaşmış- her çocuğa aynı düzeyde bilgi ve yardım sağlamanın doğru olmadığı ancak hangi dönemdeki çocuğa nasıl yardım ve bilgi sunulması gerektiği konusunda bilgi eksiklikleri olduğuna ilişkin görüşleridir (*Bkz, PD8'in eğitim öncesi görüşü*). Nitekim literatürde çocukların ölüm algılarına dair ortak nokta, onların yetişkinlerin sahip olduğu şekilde bir ölüm algısına sahip olup olmaması değil bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine uygun olarak belli bir ölüm algısına sahip olmalarıdır. Psikolojik danışmanların her çocuğun ölümü anlayamayacağı ve bu nedenle tüm çocuklara bilgi vermenin istenmeyen sonuçlar doğuracağına yönelik düşünceleri yetişkin bir birey olarak kendilerinin sahip olduğu ölüm algılarıyla çocukların sahip oldukları algılar arasında benzerlikler aramaları nedeniyle olabileceği söylenebilir. Ancak çocuklar, yetişkinlerin sahip olduğu şekilde bir ölüm algısına değil, kendi gelişim dönemlerine özgü farklı düzeylerde ölüm algılarına sahiptirler (Slaughter ve Griffiths, 2007). Bu literatür ışığında yapılan ölüm eğitiminin psikolojik danışmanların bilgi ihtiyacını karşıladığı ve çocuklar hakkındaki inançlarında da olumlu değişimlere neden olduğu söylenebilir. Nitekim PD13'ün eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki ifadesine bakıldığında bu duruma çarpıcı bir örnektir.

Psikolojik danışmanlar, bazı özel durumlara ilişkin eğitim ve deneyime sahip olsalar da danışmanlara yardım sunmada mesleki yeterlilikleri hakkında tereddüt yaşayabilmektedir (İkiz, 2010). Bu özel durumlardan birisi ölüm, kayıp ve yasla ilgili konular ortaya çıktığında yaşanabilir. Nitekim Rowling (1995) çalışmasında eğitimcilerin, çocukları desteklemek için yetersiz hissetmelerinin nedenlerinden birisini kişisel yas, keder algılarının ve ölümlülük üzerine duygu ve düşüncelerinin profesyonel kimliklerine yönelik bir tehdit oluşturduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Cullinan (1990), eğitimcilerin %87'sinin kişisel duygu ve düşünceleri nedeniyle bu konular üzerinde konuşmanın endişe ve korkuya neden olduğunu söylemektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan "kişisel duygular" teması altında psikolojik danışmanlar ölüm, kayıp ve yas ile ilgili konular belirlediğinde kendilerine dair korkularıyla yüzleştiklerini ve kendi kayıp ve yas yaşantılarını nedeniyle çocuklara yardım ve bilgi sağlamada etkin rol üstlenmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler (*Bkz, PD3'ün eğitim öncesi görüşü*). Psikolojik danışman ve eğitimcilerin ölüm, kayıp ve yasla ilgili konularda çocuklara yardım sunma ve onlara açıklama yapma noktasında yetersizlik hissetmelerinin önemli bir nedeninin de ölüm, kayıp ve yasla ilgili kişisel duygularından kaynaklandığını ortaya koyan araştırma sonuçları (Harrawood ve diğerleri, 2011; Kirchberg ve Neimeyer, 1991) da bu bulguyu

destekler niteliktedir. Sonuç olarak psikolojik danışmanlara verilecek ölüm eğitimlerinin içeriğinde sadece bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik çalışmaların yanında kişisel duygularını ortaya çıkaran ve bu duygularıyla yüzleşmelerine olanak sağlayıcı ortamlarında eğitimler içerisinde yer alması önemlidir (Harwood ve diğerleri, 2011; Meager, 1992; Rowling, 1995).

Psikolojik danışmanların ölüm eğitimi sonrasındaki görüşleri ölüm, kayıp ve yasla ilgili kişisel duygu ve düşünceleri üzerinde çalışmaya daha hevesli olduklarını dolayısıyla çocuklara bu konularda yardım sunmak için kendilerini daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında verilen ölüm eğitiminin psikolojik danışmanların bu konulara ilişkin yeterliliklerini arttırdığı söylenebilir. Nitekim, PD12'nin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki görüşlerine bakıldığında verilen ölüm eğitiminin psikolojik danışmanların kişisel duyguları üzerinde çalışabilmelerine olanak sağladığına, dolayısıyla çocuklara yardım sunmaya ilişkin yeterliliklerini arttırdığına işaret etmektedir.

Ölüm eğitimlerinin, bilgi ihtiyacını gidermesi ve mesleki yeterlilikleri arttırmasının yanında bu eğitimlerin uygulamaya geçirilmesinde psikolojik danışmanları cesaretlendirmesi gerektiği de söylenebilir (Freeman ve Ward, 1998; Ober ve diğerleri, 2012). Nitekim bu çalışmada da psikolojik danışmanların uygulamaya geçme aşamasındaki görüşlerine ilişkin "Okulda ölüm eğitimi" bir tema olarak ortaya çıkmıştır. Bu temada eğitim öncesinde psikolojik danışmanlar, hem çocuklara hem de ailelere yardımcı olmak için okulun önemli bir işlevinin olduğunu kabul etmekle beraber ölüm, kayıp ve yas ile karşılaşmamış çocuklara yönelik okulda herhangi bir eğitim veya bilgilendirme çalışmasının yapılmasının doğru olmadığına yönelik görüşlere sahiptirler (Bkz, PD5'in eğitim öncesi görüşü). Bu bulgu literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Atkinson ve Hornby, 2002; Galende, 2015; McGovern ve Barry, 2000). Benzer şekilde okul içinde çocuklara yönelik düzenlenen ölüm eğitimlerinin tüm çocukları kapsayan değil sadece bu konularla yüzleşen sınırlı sayıda çocuğa uygulanan krize müdahale programları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Aspinall, 1996; Wass, 2004). Ancak tüm çocukların ölüm hakkında sorularının olması (Dyregrov ve diğerleri, 2013), günümüzde kitle iletişim araçlarının yaygınlığıyla birlikte bilgilerin doğruluğu veya yanlışlığı hakkında emin olunamaması (Tümlü, 2013) ve gelecekte karşılaşılabilecek psikolojik problemlerin önlenmesi için okul içinde önleme programları olarak ölüm eğitimleri gereklidir (Deaton ve Berkan, 1995). Son yıllarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin koruyucu ve önleyici rolünün ön plana çıktığı düşünüldüğünde, tüm çocukların ölüm kaygısını azaltmada kullanılabilecek programların gerekliliği de kaçınılmaz olmaktadır (Tanhan, 2007; Tümlü, 2013).

Bu çalışmada ölüm eğitiminin psikolojik danışmanları bu konularda etkili yardım sunabilmelerine ve uygulama yapabilmelerine ilişkin cesaretlendirdiği sonucu benzer araştırma sonuçlarıyla (Freeman ve Ward, 1998; Ober ve diğerleri, 2012) da örtüşmektedir. Nitekim, PD7'nin eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki ifadelerine bakıldığında verilen ölüm eğitiminin psikolojik danışmanları uygulama yapma konusunda cesaretlendirdiği bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak eğitim sonrasında bazı psikolojik danışmanların görüşlerine bakıldığında okullarda ölüm eğitiminin verilmesinde sadece isteğin yeterli olmadığı aynı zamanda okul yönetiminin ve öğretmenlerin de bu uygulamaları gerçekleştirme konusunda destek olmaları gerektiğini bildirmektedirler (Bkz, PD5'in eğitim sonrası görüşü). Bu bulgu literatürde yer alan okullarda ölüm eğitiminin başarıya ulaşması için okul ikliminden destek alınmasının önemli olduğu

görüşüyle de uyumludur (Kennedy, Keeffe, Gardner ve Farrelly, 2017; Papadatou ve diğerleri, 2002).

Çalışmanın bu bölümünde bulgularının tartışılması sonucunda ulaşılan önerilere yer verilmiştir. Nitel araştırmanın yapısı gereği derinlemesine bilgi alma amacıyla eğitime katılan gönüllü ondört danışmanın görüşleri tema haline getirilmiştir. Bu noktada ileride yapılacak benzer çalışmaların odak grup görüşmesi gibi nitel, deney ve kontrol grubu olan farklı içeriklerin sunulduğu deneysel ve niceliksel ilişkilerin incelendiği araştırma yöntemleri kullanılarak yapılması önerilebilir. Ayrıca ölüm, kayıp ve yaşla ilgili psikolojik danışmanların yeterliliklerini değerlendirme imkanı sunan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmaması da araştırmanın nicel ve nitel bakış açılarının bir arada kullanılmasını engelleyen bir faktördür. Dolayısıyla bu yeterlilikleri değerlendirme imkanı sunan geçerli ve güvenilir bir ölçek hazırlanması da önerilebilir. Günümüzde doğal afetler, savaş, terör, şiddet ve kazalar gibi ölüm olayıyla sonuçlanabilen olgularla sıkça karşılaşılması, ölüm eğitimlerinin etkili bir şekilde sunulmasını gerektirebilmektedir. Ancak bu durum eğitimlerin sınırlılığı olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın alana katkı sağlaması ve ileride daha kapsamlı programların geliştirilerek sunulmasında önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Son olarak sahada çalışan uzmanların yas-kayıp süreçlerine ilişkin yeterlik algısındaki düşüklük psikolojik danışma ve rehberlik programlarında ölüm eğitiminin kapsamlı bir ders olarak verilmesi gerekliliğini ortaya koyar niteliktedir.

Kaynaklar / References

- Alisic, E. (2011). *Children and trauma: A broad perspective on exposure and recovery*. Utrecht University.
- Aspinall, S. Y. (1996). Educating children to cope with death: A preventive model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(199610)33:4<341::AID-PITS9>3.0.CO;2-P
- Atkinson, M., & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London, England: Routledge Falmer.
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32(2), 117-131. doi: 10.1177/0143034311400827
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. USA: Sage.
- Cullinan, A. L. (1990). Teachers' death anxiety, ability to cope with death, and perceived ability to aid bereaved students. *Death Studies*, 14(2), 147-160. doi: 10.1080/07481189008252356
- Deaton, R., & Berkan, W. (1995). *Planning and managing death issues in the school*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134. doi: 10.1080/13632752.2012.
- Erdur-Baker, Ö. Ve Aksoz-Efe, İ. (2017). Yas danismanlığı, Ankara: Ani Yayincılık.
- Finn, C. A. (2003). Helping students cope with loss: Incorporating art into group counseling. *Journal for Specialists in Group Work*, 28(2), 155-165. doi: 10.1080/714860157
- Freeman, S. J., & Ward, S. (1998). Death and bereavement: What counselors should know. *Journal of Mental Health Counseling*, 20, 216-226.
- Galende, N. (2015). Death and its didactics in pre-school and primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185, 91-97. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.03.403
- Gizir, C. A. (2006). Bir kayıp sonrasında zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik bir yas danismanlığı modeli. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 195-213. doi: 10.17860/efd.36859
- Green, B., & Irish, D. (2001). *Death education: Preparation for living*, Cambridge Massachusetts: Schenkman Publishing Company.
- Guba, E. G. (1981). Criteria assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29 (2), 75-91.
- Harrawood, L. K., Doughty, E. A., & Wilde, B. (2011). Death education and attitudes of counselors in training toward death: An exploratory study. *Counseling and Values*, 56(1-2), 83-95. doi: 10.1002/j.2161-007X.2011.tb01033.x
- Higgins, S. (1999). Death education in the primary school [1]. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 77-90. doi: 10.1080/1364436990040107
- Holland, J. (1993). Child bereavement in Humberside primary schools. *Educational Research*, 35(3), 289-297. doi: 10.1080/0013188930350309
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424. doi: 10.1080/03069880802364569
- Humphrey, K. M. (1993). Grief counseling training in counselor preparation programs in the United States: A preliminary report. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 16(4), 333-340.
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.
- Jones, C. H., Hodges, M., & Slate, J. R. (1995). Parental support for death education programs in the schools. *The School Counselor*, 42(5), 370-376.
- Kastenbaum, R. (1977). We covered today, *Death Education*, 1, 85-92.
- Katayama, A. (2002). Death education curriculums for elementary schools in Japan. *Illness, Crisis & Loss*, 10(2), 138-153. doi: 10.1177/105413730201000204

- Kellehear, A., & O'Connor, D. (2008). Health-promoting palliative care: A practice example. *Critical Public Health, 18*, 111–115. doi: 10.1080/09581590701848960
- Kennedy, C. J., Keeffe, M., Gardner, F., & Farrelly, C. (2017). Making death, compassion and partnership 'part of life' in school communities. *Pastoral Care in Education, 35*(2), 111-123. doi: 10.1080/02643944.2017.1306873
- King-McKenzie, E. (2011). Death and dying in the curriculum of public schools: Is there a place? *Journal of Emerging Knowledge on Emerging Markets, 3*(1), 510-520. doi: 10.7885/1946-651X.1061
- Kirchberg, T. M., & Neimeyer, R. A. (1991). Reactions of beginning counselors to situations involving death and dying. *Death Studies, 15*(6), 603-610. doi: 10.1080/07481189108252548
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist, 26*(2), 179-218. doi: 10.1177/0011000098262001
- Lowton, K., & Higginson, I. J. (2003). Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence? *Death Studies, 27*(8), 717-741. doi:10.1080/713842340
- McGovern, M., & Barry, M. M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies, 24*(4), 325-333. doi:10.1080/074811800200487
- Meager, D. K. (1992). The ethics of death education. In G. R. Cox, R. J. Fundis (Eds.), *Spiritual, ethical and pastoral aspects of death and bereavement* (pp. 3–14). Amityville, NY: Baywood.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mete-Otlu, B., & Aysan, F. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri: İzmir ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 459-478.
- Munson, L. J., & Hunt, N. (2005). Teachers grieve! What can we do for our colleagues and ourselves when a student dies? *Teaching Exceptional Children, 37*(4), 48-51.
- Neimeyer, R. A. (2000). Suicide and hastened death: Toward a training agenda for counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 28*(4), 551-560. doi: 10.1177/0011000000284005
- Oaks, J., & Bibeau, D. L. (1987). Death education: Educating children for living. *The Clearing House, 60*(9), 420-422.
- Ober, A. M., Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2012). Grief counseling: An investigation of counselors' training, experience, and competencies. *Journal of Counseling & Development, 90*(2), 150-159. doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00020.x
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality, 7*(3), 324-339. doi:10.1080/1357627021000025478
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: PegemA Akademi.
- Peseschkian, N. (2002). *Günlük yaşamın psikoterapisi* (Çev. K. Toksöz). İstanbul: Beyaz Yayınları. (Eserin orijinali 1986'da yayımlandı).
- Rowling, L. (1995). The disenfranchised grief of teachers. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 31*(4), 317-329. doi: 2190/3EM7-71U5-ME8V-54MP
- Rowling, L., & Holland, J. (2000). Grief and school communities: The impact of social context, a comparison between Australia and England. *Death Studies, 24*(1), 35-50. doi:10.1080/074811800200685
- Schoen, A. A., Burgoyne, M., & Schoen, S. F. (2004). Are the developmental needs of children in America adequately addressed during the grief process? *Journal of Instructional Psychology, 31*(2), 143.
- Servaty, H. L., & Hayslip, B. (1997). Death education and communication apprehension regarding dying persons. *OMEGA-Journal of Death & Dying, 34*, 139–148. doi: 10.2190/BHG6-XA2H-DD49-GHV2
- Siegel, K., Mesagno, F., & Christ, G. (1990). A prevention program for bereaved children. *American Journal of Orthopsychiatry, 60*, 168–175. doi: 10.1037/h0079187
- Slaughter, V., & Griffiths, M. (2007). Death understanding and fear of death in young children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 12*(4), 525-535. doi:10.1177/1359104507080980

- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 194-201. doi:10.1002/j.2161-0045.2004.tb00641.x
- Takeuchi, H. et al., (2003). Childhood parental separation experiences and depressive symptomatology in acute major depression. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 57(2), 215-219. doi:10.1046/j.1440-1819.2003.01103.x
- Tanhan, F. (2007). *Ölüm kaygısıyla baş etme eğitiminin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeyine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümlü, C. (2013). *5-12 yaş aralığındaki çocukların olum algisini ifade biçimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Urbani, S. et al., (2002). Skills based training and counseling self efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42(2), 92-106. doi:10.1002/j.1556-6978.2002.tb01802.x
- Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies*, 28(4), 289-308. doi:10.1080/07481180490432315
- Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226. doi:10.1023/A:101512542
- Wong, W. (2009). The growth of death awareness through death education among university students in Hong Kong. *OMEGA - Journal of Death & Dying*, 59, 113-128. doi:10.2190/OM.59.2.b

Yazarlar

Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında, okul psikolojik danışmanlığı, konsültasyon, aile danışmanlığı yer almaktadır.

Cem TÜMLÜ, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü / Zihin Engelliler Anabilim Dalında öğretim görevlisidir. Çalışma alanları arasında özel eğitim ve aile danışmanlığı yer almaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi. Zerrin B. MACİT, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Meşelik Kampüsü/Eskişehir,
e-mail: zmacit@ogu.edu.tr

Öğr. Grv. Cem TÜMLÜ, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü / Zihin Engelliler Anabilim Dalı. Eskişehir,
e-mail: ctumlu87@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. Death, in almost every society, is a phenomenon which is feared and avoided from thinking and speaking on it (Katayama, 2002; Willis, 2002). The fact that death is a phenomenon which is avoided, experienced by individuals of different age groups and met with different perceptions by every single individual does not change the fact that death is a fact of life. Many adults falsely believe that children cannot have information about death, and they do not experience mourning and grief (Deaton and Berkan, 1995; Higgins, 1999; Schoen, Burgoyne and Schoen, 2004), and they behave reluctantly to provide information with the idea of protecting children when there is a situation about death (Takeuchi et al., 2003). At this point, school as the second trustable place for children after the family becomes involved (Holland, 1993). The school environment, where children spend most of their time, is in a critical position to support the child's normalization process after trauma and loss (Dyregrov et al., 2013; Lowton and Higginson, 2003).

When faced with death, loss and mourning, counsellors play a leading role in the school setting (Aspinall, 1996; Finn, 2003; Holland, 2008) and significantly contribute to the development of teachers' knowledge and skills (McGovern and Barry, 2000; Papadatou et al., 2002). Death education, which reduces individuals' anxiety and fear of death (Wass, 2004), supports their personal development and addresses the lack of information on these issues (Harrawood, Doughty and Wilde, 2011), can be included in curriculum in schools, as well as planning workshops, seminars and training programs for families and professionals (Wass, 2004).

Death education which fulfils the lack of knowledge of professionals (Wass, 2004) has the aim of providing information sharing, uncovering the values, developing effective coping behaviours and positively adapting to death (Meagher, 1992). In order to make these contributions, the aims of death education should be clearly defined, especially the professionals who will provide the education to children should firstly learn the perceptions of children about death (Harrawood et al., 2011).

Research on death education in our country is almost new and there are not enough studies on this subject. However, it is also possible to come across some studies on loss and mourning. For this reason, it is estimated to be important to generalise and extend the death education training by increasing the counsellors' perceived competence. Considering the necessity of death education, this study aimed to examine the change in the counsellors' perceived competence to offer help children when they face with death, loss and mourning.

Methodology. This is a qualitative study based on phenomenological design. In this study, it was aimed to deeply investigate the changes in the counsellors' perceived competence in the process of death education. The participants of the study consisted of 14 voluntary counsellors who were working in preschool, primary and secondary schools in Eskisehir Tepebasi district during the spring term of 2016-2017 academic year and who were also experienced for the incidents of death, loss and mourning in the schools they work for. 7 of the participants were male, 7 were female and 4 were working in preschool, 5 in primary school and 5 in secondary school. In addition, the average working period of the participants was 9 years. The selection of the research group can be included under the criterion sampling title.

The data of this study were collected in two stages. In the first stage, the data were collected from voluntary counsellors who wanted to participate in the study before the “death education” seminar in April 2017; in the second stage, data were collected from voluntary counsellors who wanted to participate in the study eight months after the “death education” seminar in December 2017. Interviews were conducted by phone or face to face according to the participants' availability. Interviews were conducted through a semi-structured interview form prepared by the researchers. The telephone and face-to-face interviews conducted by the researchers and lasted approximately for 25 minutes.

In this study, four objectives, proposed by Meagher (1992), that determine the main lines of death educations are considered. These objectives are information sharing, disclosure of values, developing effective coping behaviours and adopting a positive attitude towards death. In this context, the content of the death education seminar program was formed in the light of both expert opinions, experiences and the information in the literature.

Inductive content analysis was used for the data obtained from semi-structured interviews and the findings of the study were builded up. For this purpose, first of all, the voice recordings of the interviews carried out before and after the “Death Education” seminar program were transcribed by the first researcher and the checked by the second researcher. After the having the transcriptions of the interviews, two researchers started to code each interview separately. This phase of the data analysis is called the primary coding phase, which describes the process of transformation from the raw data set into the codes as the smallest conceptual unit (Creswell, 2013). Then, the transcriptions and codes found by two researchers were examined and the common codes were generated to cover the whole written document. This stage of data analysis is also called the secondary coding phase (Creswell, 2013). Direct quotations from the sharings of the participants were used while reporting the findings and the participants were named as PD1, PD2... PD14.

The fact that researchers have been working with children at schools as counsellors for many years, experiencing the situations which children faced with death, loss and mourning, and giving information to other counsellors about how they can help children in situations such as death, loss and mourning during the time they work in Counselling and Research Centers is thought to increase the credibility of this study. In addition, separate evaluation of two researchers from the beginning of the transcription of the data to the coding and theme determination process, and then coming together, having an agreement at the common point and being supervised by an expert opinion also shows the endeavour of increasing the credibility of this research. Furthermore, placing the quotations of participants in the presentation of the findings is another factor supporting the credibility of this study.

Results. In the research, four main themes have been found related to the change in the counsellors' perceived competence to offer help when they face with death, loss and mourning after the death education seminar program. These themes were named as “professional inadequacy”, “beliefs about children's perceptions of death”, “personal feelings“, and “attitude towards giving ‘death education’ at school”.

Discussion and Conclusion. The results of this study, investigating the changes in the primary education counsellors' perceived competence before and after the “death education” seminar, related to offering help about death, loss and mourning can be summarized as follows; before the education a) counsellors need information about children's death, loss and mourning process, b)

their personal feelings and thoughts prevent them from providing effective help, c) they have false beliefs about children because of their personal feelings and lack of knowledge; after the education

a) death education provides positive changes in beliefs about children by eliminating lack of information b) they are willing to work on their personal feelings about these issues, c) they feel more confident to provide effective assistance in these issues with the help of death education. In addition, when the research findings are examined, it can be seen that counsellors should be considered as a whole, such as having need of information resources, personal feelings and having external support resources, in order to increase their competence related to death, loss and mourning. When we look at these aspects, it is highly important to fulfil the lack of information of counsellors about death, loss and mourning processes in children, to encourage counsellors to work on these issues and first of all to create environments for them to work on their personal feelings and thoughts about death. The results of the research were discussed in detail in the light of the literature findings.

Due to the nature of the qualitative research, the views of fourteen voluntary counsellors, who participated in the training in order to obtain in-depth information, were grouped under themes. At this point, it may be suggested for similar studies in the future to be conducted by using different research methods such as focus group interviews in which qualitative, experimental and control groups are presented, and experimental and quantitative relationships are also examined. In addition, the lack of a valid and reliable measurement tool which provides the opportunity to assess the counsellors' competence related to death, loss and mourning is a factor preventing the use of qualitative and quantitative perspectives together in the research. Therefore, a valid and reliable measurement can be proposed, allowing the assessment of these competences. Today, the increase in the deaths from natural disasters, war, terror, violence and accidents may require providing effective death education programs. However, this situation also draws attention as the limitation of the trainings. This study is thought to contribute to the field and play an important role in developing and presenting more comprehensive programs in the future. Finally, the low level of perceived competence of the experts in the field regarding the mourning and loss processes indicates the necessity of teaching death education seminars as a comprehensive course in counselling and guidance programs.

Eğitim Örgütlerindeki Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Deneyimleri*

Glass Ceiling Experiences of Women Administrators in Educational Organizations

Filiz Tanrısevdi**

Pınar Yengin Sarpkaya***

Ruhi Sarpkaya****

To cite this article/ Atf için:

Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P ve Sarpkaya, R. (2019). Eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin cam tavan deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1590-1617. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.13m

Öz. Bu araştırmanın amacı, Aydın ili Efeler ilçesi eğitim bölgesinde yer alan kamu eğitim örgütlerindeki kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engelleri ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma geleneği içinde yorumsamacı olgubilim desenine göre planlanan araştırma, kadın yöneticilerin deneyimlerine ve bu deneyimlerin onlar için taşıdığı anlama odaklandığı için betimleyici değil, yorumsamacı olgubilim desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 22 kadın yönetici oluşturmaktadır. Çalışmanın birincil verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler, alanyazın bilgisi ve önceki araştırmalardan yararlanılarak hazırlanan bir görüşme formu yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birincil verilerinin analizinde betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların profesyonel nedenlerle yönetici olmaya karar verdikleri, kadın yöneticilerin görev yaptıkları eğitim örgütlerine önemli avantajlar kazandırabildikleri, eğitim örgütlerindeki kadın yönetici sayısının yetersizliğinde toplumsal nedenlerin öne çıktığı, katılımcıların diğer kadın yöneticilerin ve kendi yaşadıkları cam tavan engellerini değerlendirmelerinde daha çok örgütsel nitelikli cam tavan engellerine maruz kaldıkları anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle yöneticiliğe yeni başlayan kadın yöneticilere örgüt bünyesinde deneyimli bir yönetici ve/veya öğretmen rehberlik etmesi, kadınlar arası rekabet olgusunun nitel veya nicel araştırmalarla irdelenmesi şeklinde karar vericiler ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın yönetici, cam tavan sendromu, elma kurdu sendromu, kariyer engelleri, fenomenoloji, okul yöneticisi.

Abstract. The aim of this study was to reveal the obstacles faced by women administrators in public educational organizations in the education zone of Efeler district of Aydın province. In the qualitative research tradition, the research, which is planned according to the interpretive phenomenology pattern, is in the interpretive phenomenology pattern, not descriptive, because it focuses on the experiences of women managers and the understanding that these experiences carry for them. The study group consisted of 22 female managers. The primary data of the study were collected using semi-structured interview technique. The interviews were carried out with the help of an information form prepared on the basis of literature and previous research. Descriptive method was used in the analysis of the primary data of the study. As a result of the research; it was understood that the participants decided to become executives for professional reasons, female managers could bring significant advantages to the education organizations where they worked, and that the social reasons were the main reasons for the lack of female managers in the educational organizations. Based on the results of the research, various recommendations have been made such as guidance of experienced managers and / or teachers to new women managers, who have just started to work in the organization, examining the phenomenon of competition among women through qualitative or quantitative research.

Keywords: Women administrators, glass ceiling syndrome, apple worm syndrome, career barriers, phenomenology, school executive.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 13.10.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

* Bu çalışma, ilk yazarın "Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu" başlıklı yüksek lisans tezinden birinci ve ikinci danışmanların katkılarıyla üretilmiştir. Bu çalışma ayrıca 31 Mayıs-03 Haziran 2016 tarihinde Muğla'da gerçekleştirilen 3.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak da sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Millî Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, e-mail: filizarkan@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1538-7183

*** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, e-mail: pınar@sarpkaya.net ORCID: 0000-0001-8379-7083

**** Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ruhi@sarpkaya.net ORCID: 0000-0001-5476-0716

Giriş

Tarihsel bağlamda erkekler ve kadınlar örgütlerde farklı konumlarda bulunmuşlardır ve kadınlar genellikle daha alt düzeylerdeki işlerde görev yaparak erkeklerin gerisinde kalmışlardır (Caceres-Rodriguez, 2011). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından 2018 yılında hazırlanan bir raporda, bu durumun ortaya çıkmasında; kadınların geçici işlerde daha fazla çalışmalarının yaygın oluşu, eğitim alma olanaklarının farklılık göstermesi ve çalışma yaşamındaki ayrımcılıklara daha fazla maruz kalmalarının etkili olduğu vurgulanmıştır. Frazier'e (2005) göre kadınların üst düzey konumlarda yeterince görev yapamamalarında yeterli eğitim ve deneyime sahip olamamalarının etkisi vardır. Kadınların deneyim eksikliğinin bir nedeninin de iş fırsatlarına ulaşma olanaklarının erkeklerle eşit düzeyde olmamasıdır. Nitekim ILO'nun (2018) araştırmalarına göre, küresel olarak kadınların işsizlik oranı erkeklerin işsizlik oranından daha fazladır. Carrillo, Gandelman ve Robano (2014) on iki Latin ülkesinde yürüttükleri bir araştırmada, kadın çalışanların erkek çalışanlarla aynı, hatta daha yüksek eğitim düzeyine sahip olsalar da erkeklerden daha az ücret aldıklarını ortaya çıkarmışlardır.

Dünya cinsiyet eşitsizliği raporunda (Dünya Ekonomik Forumu [WEF], 2018) Türkiye'nin konumuna bakıldığında da genel olarak kadınlar aleyhine bir sonuç görülmektedir. Nitekim cinsiyet eşitliği açısından Türkiye 149 ülke içinde 130., kadının ekonomik yaşama katılımı ve fırsatları açısından 131. sıradadır. Benzer işler yapanlar arasındaki ücret adaleti açısından dağılıma bakıldığında, kadın ve erkek farkının 0.56 olduğu ve değerlendirmede 114. sırada yer aldığı görülmektedir. Türkiye'nin 2006-2018 yılları arasında belirlenen dört göstergeye (ekonomiye katılım ve fırsat eşitliği, eğitim olanaklarına erişim, sağlık ve yaşam süresi, politikada kadınların yeri) göre bakıldığında da genel sıralamada yıllar itibarıyla geriye düştüğü (2006 yılında 105. sırada yer almaktaydı) dikkat çekmektedir (WEF, 2009; WEF, 2018).

Genel olarak kadınların karşılaştıkları eşitsizlikler; kadın çalışanların kontrolleri dışında gelişen toplumsal cinsiyet, cinsiyet temelli ayrımcılık, ön yargılar, basmakalıp yargılar, rol model ve mentor eksiklikleri, insan kaynakları politikaları gibi sınıflanabilecek dışsal faktörlerin etkisinden kaynaklanabildiği gibi, görece olarak kontrol etme olasılığının daha fazla olduğu çoklu rol üstlenme, öğrenilmiş çaresizlik gibi içsel etkenlerden de kaynaklanabilmektedir. Her ne kadar 21. yüzyılda yaşanan bilgi toplumu sürecinde kadınların çalışma yaşamı içinde yer almaları yaygınlaşsa da kariyer süreçlerinde hâlâ çeşitli engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Kadın çalışanların örgütlerdeki sayısının son yıllarda giderek artıyor olmasına karşın üst düzey yönetim pozisyonlarındaki kadın çalışanların sayısının aynı hızla artmadığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerini ortaya koymaya yönelik yapılan araştırmalarda (Longo ve Straehley, 2008; Jain ve Mukherji, 2010; Haslam ve Ryan, 2008; Noe, 2010; Aslanargun, 2012; Ayrancı ve Gürbüz, 2012) kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına yükselmelerinin önündeki engeller açıklanmıştır. Bu engellerden biri de araştırmalara sıkça konu olan cam tavan sendromunun yaşanması durumudur.

Kadın çalışanların kontrolleri dışında gelişen cinsiyet temelli ayrımcılık alanyazında yatay ve dikey olmak üzere iki kategoride de ele alınmıştır (Çoban, 2005). Toplumsal cinsiyet rollerine uygun meslek ve sektör tercihleri yatay cinsiyet ayrımcılığı kapsamında yer alırken, kadın çalışanların örgüt içinde ayrıma maruz bırakılarak dışlanmaları ya da ötekileştirilmeleri dikey ayrımı açıklamaktadır. Bu sınıflandırma dikkate alındığında, cam tavan engellerini, dikey ayrımcılık bağlamında değerlendirmek mümkündür.

Alanyazında cam tavan sendromu kavramı ilk olarak 1986 yılında Hymowitz ve Schellhardt (1986) tarafından The Wall Street Journal'da yayınlanan bir makalede; kadınların iş dünyasında başarı göstermelerine karşın, üst düzey konumlara ulaşmalarında görünmeyen çeşitli engellerle karşılaştıklarına dikkat çekilmiştir (Longo ve Straehley, 2008). Cam tavan sendromu kavramı bu iki araştırmacı tarafından ırk, din, cinsiyet, cinsel tercih gibi özelliklere göre, kadınların buldukları çalışma ortamlarında ya da tüm kariyerleri boyunca terfi etmelerine engel oluşturan her türlü durum olarak tanımlanmıştır. Kavram 1980'li yılların sonlarından itibaren daha sık kullanılmaya başlanmış ve sonrasında, 1991 yılında, ABD'de Sivil Haklar Yasası kapsamında "Cam Tavan Komisyonu" kurulmasına zemin hazırlamıştır (Akpınar-Sposito, 2013).

Cam tavan, bir örgütün resmî belgelerinde yazılan ya da toplantılarda tartışılarak karar verilen bir konu olmaktan ziyade görülemeyen, gizli ve konuşulmayan bir olgudur (Wilson, 2014). Ancak, cam tavan kavramı, yalnızca kadın çalışanların örgüt içinde önemli konumlara ulaşmalarının ya da resmi olarak terfi etmelerinin önündeki görünmeyen engeller şeklinde tanımlanmakla beraber, örgüt içinde kendilerini çaresiz ve zayıf kalmış olarak hissetmelerini (Li, 2014; Jain ve Mukherji, 2010), çalışanlar arasındaki ücret adaletsizliğini (Carrillo, Gandelman ve Robano, 2014) uygulama, denetim ve insiyatif kullanımındaki eşitsizlikleri de (Weinberger, 2011) kapsamaktadır. Dolayısıyla kavramı, daha geniş bir bakış açısı ile ele alarak iş ortamında yaşanan üst düzey konumlara ulaşmanın önündeki olası her türlü engel biçiminde açıklamak mümkündür (Noe, 2010). Bu çerçevede cam tavan kavramı ile ilgili alanyazında, kavramın kapsam boyutunun genişletilerek azınlıkların ya da benzer statüde olan diğer mağdurların da inceleme konusu yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak, bu çalışmada cam tavan sendromu kavramı, yalnızca yaygın kullanılan olan, kadınların iş yaşamında yükselmelerinin önündeki görünmez engeller anlamıyla kullanılmış; azınlıklar ya da diğer dezavantajlı gruplara ait mağdurlar bu kapsam içinde ele alınmamıştır.

Cam tavan kavramının örgütlerde görünmeyen engelleri metaforik olarak yansıttığı düşünüldüğünde, herhangi bir örgüt bünyesinde yaşanıp yaşanmadığına ya da bunun ne düzeyde sonuçlara neden olabildiğine ilişkin belirlemeler ya da ölçümler yapmanın son derece güç olduğu anlaşılmaktadır (Li, 2014). Cam tavan sendromunun örgüt içindeki olası sinyallerinden biri, kadın çalışanların örgüt bünyesinde kendilerini ilgilendiren olası fırsatlardan zamanında haberdar edilmemeleridir (Morrison ve Von Glinow, 1990). Ödüllendirmeme ya da takdir etmeme tutum ve davranışlarını da cam tavanın varlığına ilişkin birer işaret olarak kabul etmek mümkündür (Mattis, 2004).

Örgütlerde cam tavan sendromunun yol açabileceği farklı olumsuz sonuçlardan da söz edilmektedir. Bu tür sonuçlar örgütün kültürü, içinde bulunduğu sektör vb. değişkenlere göre farklılaşsa da genel anlamda ortaya çıkan sonuçların benzerlik taşıdığından söz etmek mümkündür. Söz konusu olumsuz sonuçlardan bazıları; iş gücü devir oranının yükselmesi, örgütsel bağlılığın ve verimliliğin düşmesi ve iş tatmininin azalmasıdır (Aytaç, 2005).

Araştırmacılar, kadınların liderlik konumlarına ulaşmalarında karşılaştıkları cam tavan engellerini genel olarak üç boyut altında incelemişlerdir (Karaca, 2007; Shahtalebi ve Yarmohammadian, 2012; Liu, 2013; Clavenger ve Singh, 2013). Bunlar; toplumsal, örgütsel ve bireysel engellerdir. Toplumsal cam tavan türleri arasında toplumsal cinsiyet ele alınabilir. Örgüt içindeki biçimsel olmayan gruplara ve iletişim ağlarına girememe, cinsiyet temelli ayrımcılık, kraliçe arı sendromu (Kraliçe arı, kadın yöneticilerin özellikle kadın çalışanlara engeller çıkaran olumsuz tutum ve davranışları ifade eden bir metafordur), rol model ve mentor eksikliği,

kadınlar ve erkekler arasındaki yönetsel tarz farklılığı ve örgütlerin insan kaynakları politikaları ise örgütsel cam tavan engel türleri altında değerlendirilebilir. Diğer yandan kadın çalışanların cam tavan engelleriyle karşı karşıya kalma süreçlerinde, çoğu zaman farkında olmadıkları ya da bilinçli bir şekilde kendi kendilerine koydukları engeller de söz konusudur. Bunlar bireysel engellerdir. Bu tür engeller karşısında kadın çalışanların kontrolü ele almalarının, toplumsal ve örgütsel kaynaklı etkenlere göre daha kolay olduğundan söz edilebilir. Bu engeller kapsamına, öğrenilmiş çaresizlik sendromu ve tükenmişlik, çoklu rol üstlenme ve süper kadın sendromu alınabilir (Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008).

Bilgi toplumunun çok önemli bir parçasını oluşturan eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları görünmeyen engellerin belirlenmesi ve bu yönde stratejiler geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın temel konusunu, eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerin kariyer süreçlerinde yaşadıkları deneyimler kapsamında yer alan cam tavan sendromu oluşturmaktadır. Çalışmanın problem cümlesi, “Eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu deneyimleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda yanıt aranan sorular şunlardır:

- Kadın yöneticiler, yönetici olmaya nasıl karar vermişlerdir?
- Kadın yönetici olmanın bireysel ve görev yapılan eğitim örgütleri açısından avantajları nelerdir?
- Kadın yöneticiler, eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin sayısını nasıl değerlendirmektedirler?
- Kadın yöneticiler, genel olarak diğer kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan engellerini nasıl yorumlamaktadırlar?
- Kadın yöneticiler cam tavan sendrom türlerini nasıl deneyimlemiştir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerin kariyer gelişim süreçlerinde karşılaştıkları cam tavan engellerini ortaya çıkarmak ve eğitim yöneticilerinin karşı karşıya oldukları cam tavan olgusunu anlamak ve açıklamak amaçlanmıştır. “Sesleri duymazdan gelenin ya da susturulmuş olanların öykülerine tanık olma” (Glesne, 2012), yorumsamacı nitel gelenekle araştırma yapmanın katkılarından. Okul yöneticileri içinde kadın yöneticileri, sayıca az olan ve sesleri az duyulan bir grup olarak kabul ettiğimizden bu araştırma nitel araştırma geleneği içinde yorumsamacı olgubilim desenine göre planlanmıştır. Çalışma, kadın yöneticilerin deneyimlerine ve bu deneyimlerin onlar için taşıdığı anlama odaklandığı için betimleyici değil yorumsamacı olgubilim desenindedir (Ersoy, 2016). Üzerinde çalışılan olgu, kadın okul yöneticilerinin karşılaştığı cam tavan olgusudur.

Kadınların yaşadıkları cam tavan sendromu kapsamındaki engelleri saptamak genel olarak güç olduğu için (Li, 2004) bizzat bunu yaşayan bireylerin algılarına ve bakış açılarına ulaşmak gerekmektedir. Bu nedenle de kadın yöneticilerin deneyimlerini ve deneyimledikleri şeyi nasıl betimlediklerini (Patton, 2014) öğrenmeye, yaşadıklarına yükledikleri anlamları anlamaya (Berg ve Lune, 2015), deneyimlerinin özünü kavramaya (Creswell, 2016) ve buradan hareketle cam

tavan olgusunu yaşayan bireylerin hem öznel deneyimlerini hem de deneyimlerindeki keşif noktaları belirleyerek (Creswell, 2016; Gedik, 2016) olguyu ortaya koymaya odaklanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, cam tavan olgusunu deneyimleme bakımından benzeşik bir grup (Patton, 2014; Ersoy, 2016) olduğu düşünülen kadın okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun, araştırma için hazırlanan sorulara ve ele alınacak araştırma konusuna uygun olacak şekilde seçilmesi için (Maxwell, 1992) aynı zamanda ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçüt olarak, araştırmanın yapıldığı sırada yöneticilik görevinin sürüyor olması dikkate alınmıştır. Daha önce yöneticilik yapmış ama o sırada yönetici olmayan kadınlar çalışma grubunun dışında tutulmuştur. Çalışma grubu Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçe eğitim bölgesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu eğitim örgütlerinde görevli, il milli eğitim müdürü, il milli eğitim şube müdürü, okul müdürü, okul müdür yardımcısı düzeyindeki kadın yöneticilerden oluşmuştur. Ön incelemeler sonucunda çalışmaya alınan eğitim bölgesinde 26 kadın yönetici olduğu belirlenmiştir. Araştırma, kendileriyle görüşme yapılması konusunda gönüllü olan 22 kadın yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan yöneticilere araştırmada kullanılmak üzere kod isimler verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Özellikleri

Yönetici	Görev Yeri	Görevi	Mesleki Kademi	Yönetici Deneyim Süresi	Yaş	Eğitim Durumu	Medeni Durumu	Çocuk Sayısı
Hale	Lise	Müd. Yard.	17	4	36	Lisans	Evli	1
Yasemin	İlkokul	Okul Müdürü	12	8	32	Lisans	Bekâr	-
Nilgün	Anaokulu	Müd. Yard.	13	7	38	Lisans	Evli	1
Derya	MEM*	Şube Müdürü	15	5	36	Y. Lisans	Evli	2
Hatice	İlkokul	Müd. Yard.	10	4	32	Lisans	Evli	2
Fatma	HEM*	Müd. Yard.	26	18	52	Lisans	Evli	3
Hülya	Lise	Müd. Yard.	20	13	41	Lisans	Bekâr	1
Hümeyra	Anaokulu	Okul Müdürü	19	8	42	Y. Lisans	Bekâr	-
Nesrin	İlkokul	Müd. Yard.	20	14	46	Lisans	Evli	1
Tülay	İlkokul	Müd. Yard.	17	8	43	Lisans	Evli	2
Elif	Ortaokul	Okul Müd.	28	2	51	Lisans	Evli	2
Pelin	Anaokulu	Müd. Yard.	17	3	43	Lisans	Evli	-
Buse	Lise	Okul Müd.	12	8	33	Y. Lisans	Evli	2
Alime	İlkokul	Müd. Yard.	14	4	36	Lisans	Evli	2
Selda	İlkokul	Müd. Yard.	12	5	33	Lisans	Evli	1
Ceyda	Anaokulu	Okul Müd.	17	8	40	Lisans	Evli	2
Lale	Lise	Müd. Yard.	25	14	49	Lisans	Evli	2
Jülide	Anaokulu	Okul Müd.	14	5	39	Y. Lisans	Evli	2
Meliha	Lise	Müd. Yard.	28	15	55	Lisans	Evli	2
Zeynep	MEM*	Millî Eğitim Müdürü (il)	32	23	54	Y. Lisans	Evli	1
Gözde	Lise	Müd. Yard.	18	12	42	Lisans	Evli	2
Raziye	Anaokulu	Okul Müdürü	18	10	39	Y. Lisans	Evli	2

*MEM: İl milli eğitim müdürlüğü

*HEM: Halk eğitim müdürlüğü

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların görev yaptığı eğitim örgütü türlerine dağılımının şu şekilde olduğu görülmektedir: 6 Anaokulu, 6 ilkokul, 6 ortaokul, 6 lise, 2 Milli Eğitim Müdürlüğü, 1 Halk Eğitim Merkezi. Katılımcıların yöneticilik türleri ise; 1 il milli eğitim müdürü, 1 şube müdürü olmak üzere; 9 müdür ve 13 Müdür yardımcısı şeklindedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreç

Yorumsamacı olgubilim desenine göre yürüttüğümüz bu çalışmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Heidegger, insanın varoluşunu tartışırken ben'i ve dış dünyayı ayırmadan "dünya içinde olma" dan söz eder. Ayrıca insanın varoluşu başka insanlarla "birlikte olma" biçimindedir (Akarsu, 1979). Başka insanlarla bir arada olan birileri cam tavani algıladığı için cam tavandan söz edebildiğimize göre o bireylerin algısını, deneyimlediklerini, yorumlayışını öğrenmek gerekmektedir. Bireyin algı ve yorumları da en iyi, kendi açıklamalarından öğrenilebilir. Bu nedenle görüşme, bu çalışma için en uygun veri toplama tekniğidir.

Görüşmenin ana çizgilerinin belirlendiği, ancak soruların kesin sınırlamasının yapılmadan görüşme esnasında sunulan yeni bilgilere ait soru üretme esnekliğine sahip olması, görüşülen kişinin kendini daha rahat bir ortamda hissetmesini sağlaması, duygu, düşünce ve deneyimleri daha fazla ifade etme olanağı vermesi (Yüksel ve Yüksel, 2004; Yüksel, Mil ve Bilim, 2007; Merriam, 2013) ve odak grup çalışmalarına kıyasla katılımcıların grup baskısı ya da etkisine maruz kalmaması (Gegez, 2007) gibi özellikler de göz önünde bulundurularak, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanmanın araştırmanın temel amacına daha fazla hizmet edebileceği öngörülmüştür. Çalışmada bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir.

Görüşmeler, alanyazın bilgisi ve önceki araştırmalarda kullanılan değişkenlerden yararlanılarak hazırlanan bir görüşme formu yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorulardan bazıları şunlardır; Sizce neden, ülkemizde kadın yöneticilerin sayısı erkek yöneticilerden daha az? Görüş ve uygulamalarınızı üstlerinize kabul ettirme sürecinde kadın olmanıza bağlı olarak neler yaşıyorsunuz? Bulduğunuz kurumun en üst biriminde (Bakanlık, Genel Müdürlük, Milli eğitim müdürlüğü vb. gibi) görev almak ister misiniz? Üst yöneticinizin kadın olmasını ister misiniz; Birden fazla kadın yöneticinin bulunduğu kurumlarda, kadınlar arasında rekabet olduğu yolunda görüşler vardır. Bu konuda siz ne düşünüyorsunuz? Kurumunuzdaki çalışanlarla ilişkilerinizde kadın olmanızın ne gibi zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı etkilerini görüyorsunuz?

Görüşmeler, önceden randevu alınan kadın yöneticiler ile birinci yazar ve katılımcının olduğu bir ortamda (katılımcıların görev yaptığı kurumlarındaki kendilerine ait odalarında) yüz yüze yapılmıştır. Birinci yazarın, araştırmanın yapıldığı tarihlerde (2014 Şubat-Haziran) aynı eğitim bölgesinde yönetici olmasının, katılımcılarla görüşmelerin sohbet havasında gerçekleşmesine ve görüşmeye katılımın gönüllülüğüne olumlu etkide bulunmuş olabileceğinden bahsedilebilir. Katılımcılarla görüşmeler bu sohbet ortamının da etkisi ile 60 ile 90 dakika sürmüştür. Tüm katılımcılar ses kayıt cihazı kullanımına izin verdiği için, görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır ve ardından görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra metinler katılımcılara verilerek, kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması yoluna gidilmiş ve bu yolla verilerin geçerliği sağlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmanın birincil verilerinin analizinde betimleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hazırlanan görüşme soruları yardımıyla elde edilecek veri setinin, araştırma sorularının ait oldukları temalara göre kategorik hale getirilerek sunulmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veriler, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen üç aşamalı çapraz olgu analizi (cross-case analysis) yönteminden yararlanılarak betimlenmiştir. Bu aşamalar sırası ile; veri azaltma, veri gösterimi, verilerden sonuç çıkarma ve doğrulamadır. Çapraz olgu analizi ise, görüşmecilere yöneltilen aynı sorulara karşılık alınan farklı görüşleri ya da araştırmanın temel sorununa yönelik farklı bakış açılarını bir araya getirerek gruplandırılmasını sağlayan bir analiz yöntemidir (Patton, 2014).

Elde edilen verilerin araştırma sorularına ilişkin hangi sonuçları ortaya koyduğunu belirleyebilmek için; görüşme sorularına her katılımcının verdiği yanıtlar metin haline getirilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu yazılı dokümanlar bilgisayar destekli nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Değerlendirme birimi olarak anlamlı ifadeler alınmış, araştırma problemiyle ilişkili olmayan sözler kodlanmamıştır. Benzer anlam ve içeriği taşıyan ifadeler aynı kodlar ile ortak bir alt tema altında toplanmıştır. Birbiriyle ilişkili alt temalar ortak yeni bir kod verilerek de temalar oluşturulmuştur. Bu süreç veri azaltma sürecidir.

Elde edilen alt temalar ve temalarla bilgisayar destekli nitel veri analizi programında modeller oluşturulmuş, böylece hazırlanan veriler hem daha anlamlı hem de görsel olarak okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların çarpıcı görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılarak bütünselliğe katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreç verileri görünür hale getirme ve betimleme sürecidir. Kadın yöneticiler arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla, elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından, ayrı ayrı tümdengelim yaklaşımı gözetilerek alt temalara ve temalara göre tablolaştırma yapmak yoluyla özetlenerek görünür ve anlaşılır hale getirilmiştir. Analizlerin son aşamasında, yine yöneticiler arası karşılaştırma yapmayı sağlayacak şekilde, alt temalardan temalara doğru bir akış izlenerek her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgular ayrı ayrı betimlenmiştir.

Geçerlilik Çalışmaları

Betimsel geçerlilik açısından bu araştırmanın yapıldığı merkez ilçede görev yapan kadın yöneticilerle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanan tüm veriler ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiş, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler analizler için hazır hale getirilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların sözleri var olduğu haliyle kullanılmış, verilerin içindeki örüntüler görülmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) tarafından kuramsal geçerlilik için önerilen bazı sorular araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurularak yanıtlanmıştır. Sözelimi ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturduğu ve cam tavan sendromu terimiyle örtüştüğü görülmüştür. Yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların da cam tavan alan yazınıyla uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda, alanyazında yer almayan ve kuvvetle ihtimal Türkiye koşullarıyla ilişkilendirilebilecek siyasi yandaşlık, sendikal baskı, tayin sebebi gibi yeni olgu ve olaylar da belirlenmiştir.

Güvenilirlik Çalışmaları

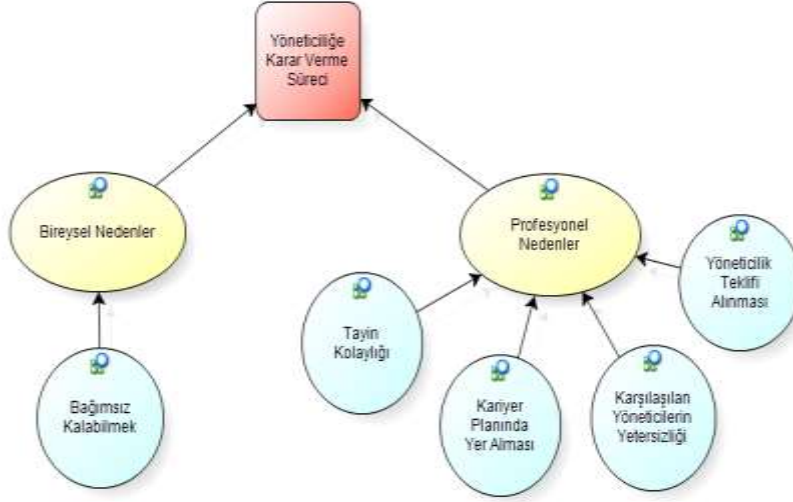
Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için oluşturulan kodlar ve kodlara ilişkin alt temalar, üç uzman görüşüne sunularak karşılaştırılmış, karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın kodlayıcılararası güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenilirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın güvenilirlik formül ile hesaplama sonucunun %93 olduğu görülmüştür. Yine Miles ve Huberman'a (1994) göre nitel araştırmalarda %90 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa, kodlama çalışması güvenilir kabul edilmektedir. Bu açıdan çalışmanın genel olarak güvenilir olduğu söylenebilir. Öte yandan araştırmacıların, elde ettikleri verilerin ve ulaştıkları sonuçların inandırıcılığını ortaya koyacak, dolayısıyla nitel çalışmanın kalitesini artıracak stratejileri kullanmaları da gerekmektedir. Yıldırım (2010) tarafından da önerilen, bu kodlama çalışmasının niteliğini artırmak için alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır.

Ayrıntılı betimleme, araştırma sürecinde verilerin toplanması için kullanılan araçların ve bu sürecin detaylı şekilde betimlenerek gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olma özelliğini ifade etmektedir (Glesne ve Peshkin, 1992). Bu kapsamda araştırma deseni, araştırmada kullanılan soru formu, görüşmecilerden elde edilen doğrudan alıntılar detaylı olarak betimlenerek gelecek araştırmalar için yararlı olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma sürecine hâkim ve genel olarak nitel araştırma yöntemi hakkında uzman kişilerden araştırmayı incelemesi araştırma niteliği açısından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu anlamda bu araştırma hakkında bilgi sahibi, süreci bilen ve nitel araştırma desenlerini kullanarak çalışma yapmış olan ikinci ve üçüncü yazardan başka iki öğretim elemanından, araştırma deseni, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve verilerin kodlanması sürecinde geri bildirimler alınarak uzman denetleme kriterine katkı sağlanması mümkün olmuştur.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Kadın yöneticiler yönetici olmaya nasıl karar vermişlerdir?” şeklinde belirlenmişti. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin yöneticilik kariyerlerine başlama süreçleri “bireysel” ve “profesyonel” olmak üzere iki tema altında değerlendirilmiştir. Bireysel nedenler arasında katılımcılar “bağımsız kalabilmek” nedeni dışında farklı bir görüş belirtmemişlerdir. Bu nedenle bu tema altında yalnızca bir kod yer almıştır. Diğer yandan, katılımcılar, “kariyer planında yer alma”, “tayin (yer değiştirme) kolaylığı”, “yöneticilerini yetersiz görme” ve “yöneticilik teklifi alma” şeklinde farklı anlamlar taşıyan yorumlar yapmışlardır. Bu çerçevede belirtilen kodlar “profesyonel nedenler” teması altında toplanmıştır. Birinci soruya ait model aşağıda gösterilmiştir.

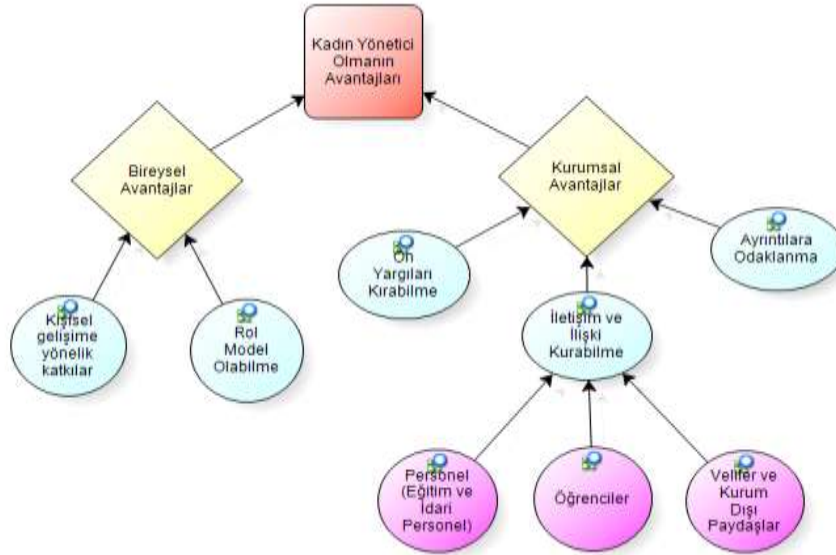


Model 1. Kadın yöneticilerin yönetici olmaya karar verme süreci

Ayrıntılı olarak ele alındığında, yöneticiliğe karar verme sürecinin, diğer değişkenlere göre ağırlıklı olarak bir kariyer planı yoluyla şekillendiği görülmektedir. Başka bir ifade ile katılımcılar, yönetici olma hedeflerini bir kariyer planı hazırlayarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Yöneticiliğe karar verme süreci ile ilgili olarak milli eğitim müdürü Zeynep, deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yönetici olmaya, öğretmen olmaya karar verdiğim gün karar verdim. Öğretmenden ziyade yönetici olmayı istedim”.

Araştırmanın ikinci sorusu “Kadın yönetici olmanın bireysel ve görev yapılan eğitim örgütleri açısından avantajları nelerdir?” şeklinde belirlenmişti. Kadın yönetici olmanın sağladığı avantajlar iki tema altında değerlendirilmiştir: Bireysel avantajlar ve örgütsel avantajlar. Bireysel avantajlar teması altında; kişisel gelişime yönelik katkılar ve rol model olabilmek yer almıştır. Örgütsel avantajlar teması ise; ayrıntılara odaklanabilme, iletişim ve ilişki kurabilme ve ön yargıları kırabilme kodlarından oluşmuştur. Temel kodların yanı sıra katılımcıların söylemlerinden yola çıkılarak “iletişim ve ilişki kurabilme” kodu kapsamına; öğrencilerle olan ilişkiler, personel (eğitim personeli ve idari personel) ile olan ilişkiler ve veliler, örgüt dışı diğer paydaşlarla ilişkiler olmak üzere üç alt kod ayrıca eklenmiştir. İkinci soruya ait model aşağıda gösterilmiştir.



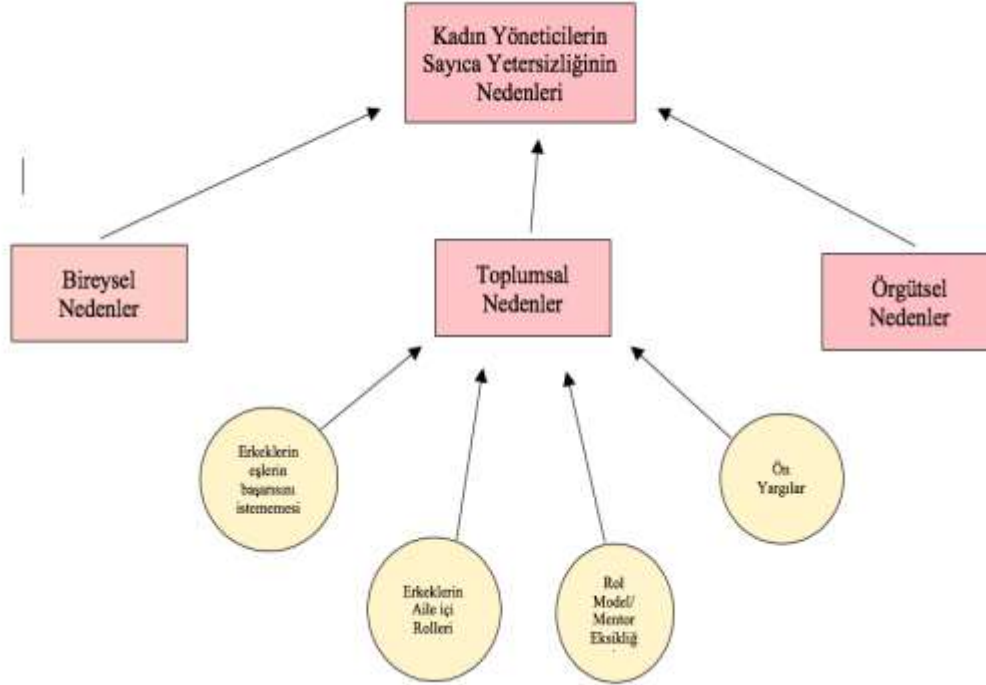
Model 2. Kadın yönetici olmanın sağladığı avantajları

Katılımcıların yönetici olmalarından dolayı sağladıkları avantajlar arasında, örgütsel avantajların bireysel avantajlara göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Söz konusu avantajlar arasında kadın yöneticilerin gerek öğrenci ve personel gerekse veli ve örgüt dışı paydaşlarla kurdukları iletişim ve ilişkilerin, görev yaptıkları eğitim örgütleri açısından bir avantaj yaratmış olduğu anlaşılmaktadır. Bu tema altında bulunan alt temalar arasında önemli bir dağılım farklılığının olmadığı, başka bir ifade ile kadın yöneticilerin hizmet verdikleri her paydaş grubu ile dengeli bir iletişim ve ilişki kurma becerisi sergiledikleri görülmektedir. Bu konuda kadın olmalarından dolayı öğrencilere olan yaklaşımlarının erkek yöneticilerden daha farklı olduğunu vurgulayan okul müdür yardımcısı Alime görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“...yani onların bakış açısı biraz daha farklı mı? Kadın olmakla erkek olmak arasında...Öğrencilere bakış açısı tabii ki farklı onlar daha sert yaklaşabiliyorlar. Anlayışları daha eksik olabiliyor. Bizim kadar anlayamıyorlar çünkü anne değiller. ...Evet baba rolünü oynuyorlar. Ama bayan yönetici olduğu zaman hani çocuklara daha ılımlı yaklaşabiliyor. Onları en azından dinleyebiliyoruz. Ben burada bir örnek vereyim hani müdür beyin bağıırıp çağırıldığı olaylara ben kesinlikle bağıırıp çağırmam mesela. Daha düzenli olabiliyor okul, evraklar daha düzenli oluyor hani neyin nerde olduğu daha belli oluyor. Bence öyle artıları olur yani öğrenciler açısından da öyle”.

Katılımcının toplumdaki babalık ve annelik rolüne atfedilen özellikleri dile getirmesi, “kadın yönetici” yerine “bayan yönetici” ifadesini kullanarak toplumsal cinsiyet rolüne uygun bir dil kullanması dikkat çekici bir bulgudur. Bunun yanında kadına atfedilen ve anne olması nedeniyle kadından beklenen davranışların bir avantaj olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu avantajın yanı sıra, kadın yöneticilerin ayrıntılara daha fazla önem vererek, eğitim ortamlarının (derslikler, genel alanlar, tuvaletler vb) daha düzenli ve sağlıklı olarak kullanılmasına katkıda bulunuyor olduklarını düşünüyor olmaları dikkat çeken başka bir bulgudur.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Kadın yöneticiler, eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin sayısını nasıl değerlendirmektedirler?” şeklinde belirlenmişti. Genel olarak ele alındığında, katılımcılar konuyla ilgili değerlendirmeler yaparlarken, öncelikle eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yönetici sayısının yetersizliğine dikkat çekmişler ve bu olumsuzluk bağlamında kadın yönetici sayısının yetersizliğini çeşitli nedenlerle ilişkilendirerek değerlendirmişlerdir. Ayrıca bu yetersizliğin öngörülen olası olumlu ve olumsuz sonuçlarına da değinmişlerdir. Katılımcıların kadın yönetici sayısını değerlendirmeleri ele alındığında; sayının az oluşunda üç temel nedenin (tema) etkisinin bulunduğu görülmüştür: Bireysel nedenler, toplumsal nedenler ve örgütsel nedenler. Üçüncü soruya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Model 3. Kadın yönetici sayısının yetersiz olmasının katılımcılara göre nedenleri

Kadın yönetici sayısının yetersizliğinin oluşumunda; toplumsal içerikli nedenlerin bireysel ve örgütsel nedenlerinden daha fazla çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Katılımcılar toplumsal nedenler kapsamında; erkeklerin aile içindeki rol avantajlarının rolüne daha fazla vurgu yapmışlardır. Bu alt temaya yakın bir anlam içeren ön yargılar da önemli nedenler arasında belirtilmiştir.

Katılımcıların konuyla ilgili açıklamalarından bazı örnekler aşağıda yer almaktadır. Toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklerin avantajlı konumuna dikkat çeken halk eğitim merkezi müdür yardımcısı Fatma'nın düşüncelerini dile getirirken “kadın” yerine “bayan” ifadesini kullanması toplumsal cinsiyet rolünü kanıksadığına bir işaretir denilebilir. Fatma, hem bu bağlamda hem de erkeklerin yönetici olarak daha fazla algılanması anlamındaki görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Sebebi bence, erkek yöneticiler işine aşırı derecede odaklanıyorlar. %90 işe odaklanıyorlar, ev, çocuk yapılacak işleri geri plana atıyorlar. Genelde bayanlar da öyle düşünüyor, o yüzden.

Erkekler çocuk bakımını, evin düzenini bayanlara atıyorlar, bayanlar bunlarla haşır neşir olduğu için erkekler %90 işe zaman ayırıyorsa, bayanlar %60 bile zaman ayıramıyor. Ben bir idareci olarak mesaim 17.30 da bittiği zaman eve koşarak gidiyorum, evde çocuklarla ilgili işlerim var, ev ile ilgili işlerim var, ailemle ilgili işlerim var. Ama erkek ne yapıyor işi bittiği zaman ya kurumunda kalıyor işlerini yapıyor ya da bir öğretmenevine, lokale gidiyor. Öğretmenevine gidiyor oturuyor kahvesini içiyor...”

Okul müdürü Elif ise kadınların yönetici olmaktan kaçınmalarına toplumsal rollerin dayattığı kabullenme olgusuyla açıklık getirmiştir:

“Alt yapıda da öyle bir korku var. Fakat erkeğin önüne geçmemek, kültürümüzden gelen bir alışkanlık. Toplumda yadrganacak bir görüntü oluşturmamak, anne rolünü ihmal etmemek herhalde etkili olmuş ama olmaması gerekiyor”.

Çalışmaya katılan kadın yöneticilerin ifade ettikleri toplumsal engellere rağmen yönetici olmayı nasıl başarabildikleri dikkat çekicidir. Katılımcı kadın yöneticilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak, yönetici olmak isteyen kadın yönetici adaylarına toplumsal engelleri aşarak yönetici olabilmelerine yönelik ifade ettikleri öneriler daha çok kariyer planlaması yapmak ve aile temelinde önlemler almak şeklinde olmuştur. Yönetici Nilgün, Nesrin ve Yasemin önerilerini kariyer planlaması açısından aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir:

“Net olarak kısa ve uzun dönem planlama yapmalıdırlar. Benim şuandaki hedefim kısa dönem ve uzun dönem olarak geçiyor. Her bayan yöneticilerin kısa dönem uzun dönem planları olması lazım. Kısa dönem; 3 ay, 6 ay sonra nerde olacağım nasıl olacağım. 3 yıl sonra 6 yıl sonra nerede olacağım. Sınıfta olmak istemediğim kesin. Şu şartlar altında kendimi nasıl gösterebilirim? Kendimi insanlara ispat etmek zorunda mıyım? Zorundayım. Bu egoyu tatmin için. Herkes benim ne kadar çalışkan olduğumu bilsin. Bilsin. Tek amacım bu değil ama öyleyse ben herkes bilsin....” (Nilgün).

“Önce kendine bir özgüveni olmalı bence kesinlikle olmalı, kariyeri konusunda kararlılık çok önemli yani ben hedefi olması gerektiğine inanıyorum mutlaka hedefi olmalı ve bu hedefine ulaşacak stratejileri olmalı katılımcı liderliği benimsemeli dolayısıyla kurumdaki kişilerle birlikte herkesin yeteneklerini keşfedip, onlara kendilerini keşfettirip verimli olarak kimden ne alabilirim? O hedefe gidebilecek stratejileri birlikte yapmalılar. Her konuda ve bu yaptıkları yani bu başarı yolundaki yaptıkları hedeflere de şey çok önemli iletişim çok önemli her zaman ekibine sevgi duymayı tercih etmeli birlikte biz varız biz düşüncesini oturtmalı ekibine kesinlikle olmalı” (Nesrin).

“Kariyerini böyle planlaması lazım. Yüksek lisansını yaparak başlaması lazım. Yüksek lisans olması gerekiyor. Aile yaşantısını da ona göre planlaması gerekiyor. Çocuğuyla eğer fazla ilgilenmeyecekse, çıkıp çıkıp orada bırakmak hiç doğru bir şey değil. Ona göre hem çocuğunu hem kendini planlaması gerekiyor. En zor şartlarda dahi çalışabilme... Onu da göze alması gerekiyor. Hazırlıksız tabii ki olmaz ama en çok da istekli olmak” (Yasemin).

Hümeyra, kariyer planlaması sürecini eğitim yeterliliği açısından ele almıştır:

“...erkek yada kadın şeklinde ayırmak istemiyorum ben bunu. Eğer yönetici olmak istiyorlarsa tabiki bu işin eğitimini almaları gerekiyor. Bu alanda eğitim yöntemleriyle alakalı yüksek lisans programları olabilir ki şu anda da en çok uygun olan yöntem bu, buradan eğitim alması gerekiyor. İş biraz daha bilimsel anlamda yapabilmesi için, bu eğitim gerekiyor. Tabi istekli olmak gerekiyor, ön hazırlıkları yapmış olması gerekiyor. Tabi sınav vardı eskiden, şu an sınav yok ama umarım ilerde olur. O noktada sınava hazırlık konusunda, daha sistemli daha eğitilmiş bir şekilde gitmek gerekiyor. Böyle düşünüyorum” (Hümeyra).

Fatma ise aile açısından öneriler getirmiştir:

“...çocuk olduktan sonra kariyerine başlamalılar. 1-2 yaşına geldikten sonra, aileden destek varsa yapsınlar kadınlar. Destek yoksa zor. Evine ve işine zaman ayırmalılar. Bayanlar için çok yorucu oluyor. Zamanla öğreniliyor”(Fatma).

Kadın yönetici sayısının azlığına yol açan toplumsal içerikli nedenlerle ilgili elde edilen bulguların Sefer (2006) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla örtüştüğünden söz etmek mümkündür. İstanbul’da Üsküdar Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okulların yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda, kadın yönetici sayısının az oluşunda toplumun feodal yapısı ve eşlerin destekte bulunmamasının en önemli nedenler arasında olduğunu belirlemiştir. Ayrıca kadın yönetici adaylarının isteksizliği gibi bireysel etkenlerin de bu problemde rolü bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmadaki katılımcıların da kadın yönetici sayısının yetersiz oluşunda bazı bireysel nedenlerin de etkili olabildiğine açıklık getirdikleri görülmüştür. Snavely (1993) ve Aytaç (2005), kadınların yönetim kademelerinde görev almaktan kaçınmalarında, çeşitli bireysel etkenlerin etkili olabildiğini ifade etmişlerdir. Yeterli beceri ve deneyime sahip olmadıklarını düşünmeleri ve aile-iş yaşamı dengesini kurmakta zorlanacaklarını öngörmeleri bu etkenler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadaki katılımcılar da genel anlamda benzer etkenleri göz önünde bulundurarak, gerek kişisel olarak gerekse diğer kadınların kariyerlerini yönetici olarak sürdürmekten kaçınmalarında aile-iş yaşamı dengesi ve kendini yetersiz görme gibi etkenlerin etkisinde kalabildiklerini gözlemlediklerini açıklamışlardır. Sözgelimi Alime, genel anlamda kadınların özgüven eksikliklerine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Tülay da bu durumu geçmişle ilişkilendirerek açıklık getirmiştir.

“Yani, yöneticilik dediğim gibi kişilik meselesi de yani her bayan belki yapabileceğine inanmıyordur. Ya da bulunduğu ortamda buna fırsat bulamıyordur. Bence o yüzden” (Alime).

“..... Çünkü şey yok biz özgüven olarak da aileden itibaren böyle özgüven olarak biraz eksik yetiştiriyoruz şimdi bu bir gerçek ...”(Tülay).

Buse ise, konunun başka bir yönüne dikkat çekmiştir. O’na göre, önemli nedenlerden birisi de kadınların kendilerini çok zorlamak istemeyişleridir. Hülya da bu görüşle benzer bir yorumda bulunmuştur.

“tabii, kadın yönetici sayısı az. Bunu geçen gün müdürümüzle de toplantıda konuştuk. Hatta vekilimize söyledik Hanım’a. Bayan okul müdürünü kadınlar gününde yemek diye çağırdılar, bir baktık 5-6 kişiyiz. Biz daha kalabalık neden değiliz diyorlar. Değiliz, bu kadarız gibi. Onlar da bir şaşırdılar, bozuldular. Tabii bu sayısı artmalı ama bakıyorsunuz işte gene bayan öğretmenler şeye alışkınlar yani. Onun için yeterli oluyor. 2 gün geliyor derse, 3 gün boş, evinde, gününde, pazarında gibi, çocuklarında. Böyle bir hayatı benimsemişler. Yapıyla da alakalı herhalde. Yani ben hani bayanların çok baskılandığı için idari yöneticiliğe sadece öğretmenlik için değil belki ama yöneticiliğe sadece baskılandıkları için yönelmediklerini sanmıyorum. Birçok öğretmen arkadaşla konuştum, ay ben yapamam diyor, ben ne güzel 2 gün 15 saat derse giriyorum diyor, sonra geziyorum gününe, pazarıma... Ben de onu yapamam. Hani güne gideyim, oraya gideyim, buraya gideyim, 3 gün boş kalsın, yatayım, gezeyim, evde durayım. Herhalde biraz da yapıyla alakalı bir şey. Hani o liderlik, yönetim, o hareketlilik, çok çalışma, özveri bu çok kişide yok. Öğretmenliği bile belki tam anlamıyla yapamıyorlar. 15 saat derse ne kadar performans yetebilir”(Buse).

“Ama zaten kadın yöneticisi az olsun diye bir şey de yok. Yani göstermelik bir engelde yok. Sana engel var demiyor. Belki bu bizim beceriksizliğimiz, bizim istemememiz kadın yönetici olmak istemiyor ya. Derse gireyim çıkayım eve gideyim diye düşünüyor. Hele hele milli eğitim camiasında öğretmen ise en mantıklısı dersine girip eve gitmesi, çocuğuyla ilgilenmesi ya da eşyle ilgilenmesi” (Hülya).

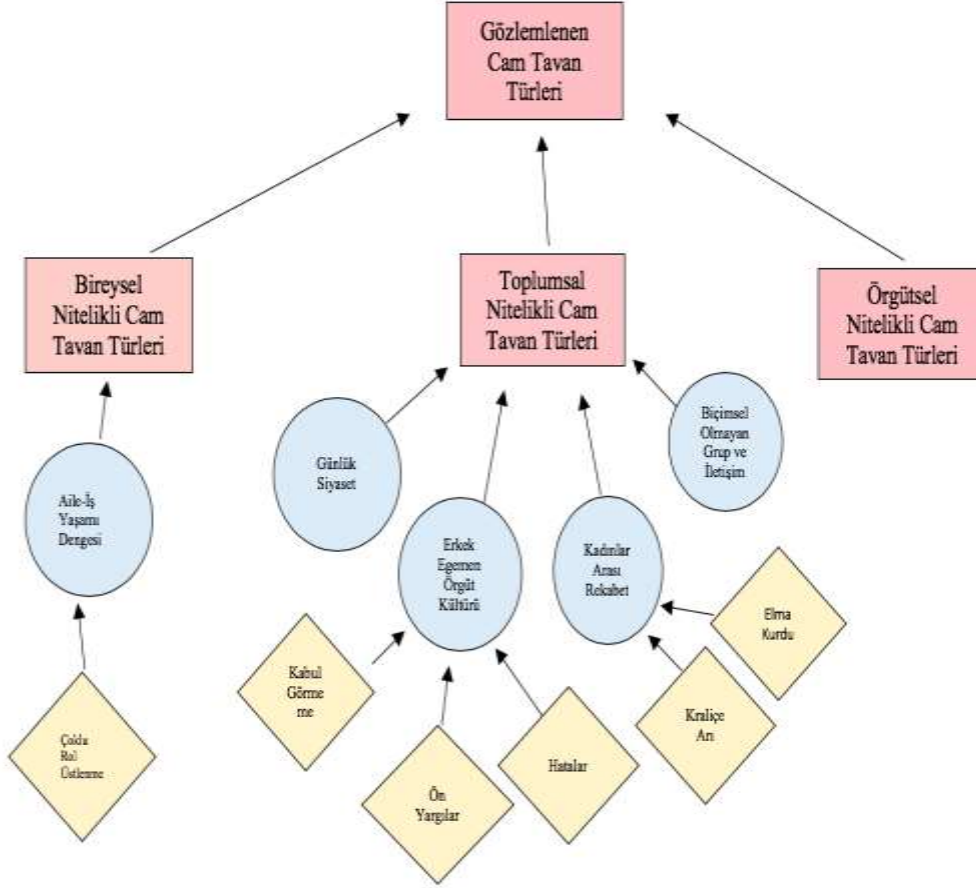
Gözde, aile-iş yaşamı dengesini kurmanın bir kadın için güçlüğüne işaret ederek, kadın yönetici adaylarında bu problemin etkisi olabileceğine vurgu yapmıştır:

“Yani ben kendi açımdan cevap verecek olursam ben mesaiyi bitirip eve gittiğim zaman benim ikinci mesaim başlıyor. Çocukların dersleriyle ilgili olsun evin işleriyle ilgili olsun sorumluluklar bana ait. Esim isinden dolayı bir saatlik yol gidip geldiği için de o anlamda bir şey söyleyemiyoruz. Durum böyle olunca bu şartlarda birçok bayan artı yük getiren işlerde çalışmak istemez” (Gözde).

Katılımcılar, kadın yönetici sayısının az oluşunu değerlendirirken, bu azlığın kadınları dayanışmaya yöneltmesi gibi olumlu sonuç doğurmasının yanında, rol modelin azlığının da olumsuz sonuç doğurabileceğini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Kadın yöneticiler, genel olarak diğer kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan engellerini nasıl yorumlamaktadırlar?” şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılar gözlemlerine dayanarak diğer kadın yöneticilerin yöneticilik kariyerleri boyunca karşılaştıkları engelleri çeşitli açılardan ele almışlardır. Katılımcılar bu soruya ilişkin çok sayıda örnekler vererek kendi görüşlerini desteklemeye çalışmışlardır. Bu bağlamda katılımcıların gözlemleri doğrultusunda dile getirdikleri cam tavan engel türleri alanyazındaki sınıflandırmaya benzer şekilde üç tema altında toplanmıştır. Bunlar: Bireysel, örgütsel ve toplumsal nitelikli cam tavan engelleridir. Katılımcıların gözlemlerine dayanarak, eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan engelleri arasında; örgütsel nitelikli engellerin diğer engel türlerinden daha fazla önemli olduğu görülmektedir. Örgütlerin içinde buldukları toplumların yansımaları oldukları düşünüldüğünde bu sonucun çok şaşırtıcı olmadığını söylemek mümkündür.

Aile-iş yaşamı dengesini kurmakta zorlanma kapsamında çoklu rol üstlenme alt kodu bireysel nitelikli cam tavan engeli teması altında değerlendirilmiştir. Katılımcılar; kadınlar arası rekabet, erkek egemen örgüt kültürüyle mücadele etmek, biçimsel olmayan grup ve iletişim ağlarına girememek ve günlük siyaset kodu altındaki konularda açıklamalarda bulunmuşlardır. Dolayısıyla söz konusu kodların örgütsel nitelikli cam tavan türleri teması altında toplanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu kodlar arasında yer alan erkek egemen örgüt kültürüyle mücadele etme kapsamına; bir kadın olarak kabul görmeme, kadınların hatalarına daha az tolerans gösterilmesi ve ön yargılara maruz kalma şeklinde alt kodlar alınmıştır. Kadınlar arası rekabet kodu oluşturulurken, katılımcıların gerek kraliçe arı sendromuna maruz kalma, gerekse kurum içi kadınlar arası rekabet konularına getirdikleri açıklamalar göz önünde bulundurulmuştur. Diğer yandan katılımcılar bireysel ve örgütsel nitelikli engellerin dışında, farklı içeriğe sahip engellerin de diğer kadın yöneticiler tarafından yaşandığına ilişkin gözlemleri olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak bu açıklamaları yapan katılımcılar oldukça genel yorumlar yapmayı tercih etmişlerdir. Yorumların içeriği incelendiğinde söz konusu engellerin alanyazında da açıklandığı şekliyle daha çok toplumsal içerikli engellerin içine girebileceği düşünülmüştür. Alt kodlar oluşturmaya gidilmemiştir. Dördüncü soruya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Model 4. Katılımcıların gözlemledikleri cam tavan türleri

Örgütsel nitelikli cam tavan engelleri kapsamında en çok, kadınlar arası rekabet kodunun yer aldığı ve bu kodun altında bulunan kurum içi kadınlar arası rekabetin daha fazla engel niteliği taşıdığı algılandığı görülmüştür. Ancak cam tavan alanyazını, önceki araştırma sonuçları ile karşılaştırmak üzere incelendiğinde, bu bulguyu destekleyen ya da desteklemeyen araştırma sonuçlarına rastlanmamıştır. Bu nedenle kadınların ayrıntılarla uğraşarak ve birbirleriyle rekabet ederek diğer kadınlar için örgütsel yaşamı zorlaştırmaları olgusunu ifade etmek üzere elma kurdu kodu kullanılmıştır. Bu kodun kraliçe arı kodundan ayrı olarak ele alınmasının nedeni, kraliçe arı sendromunda kariyer basamaklarında yükselmiş olan bir kadının bulunduğu konumda başka kadınların da olmasına engel olması söz konusu iken, elma kurdu kodunda eş konumdaki kadınların rekabet etmesi söz konusudur. Konuyla ilgili katılımcılardan sağlanan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Eğer bir yerde iki ya da üç bayan varsa çok küçük şeylerden çok büyük problemler doğuyor,” (Elif)

“Kadınlarla çalışmak daha zor. Öğretmenlik yaptım. 17 yıl erkeklerle çalıştım. Ama kadınlarla çalışmak daha zor, daha hırslılar. Daha titizler. O yüzden sürekli bir rekabet var. Sürekli kendini gösterme çabası.” (Pelin).

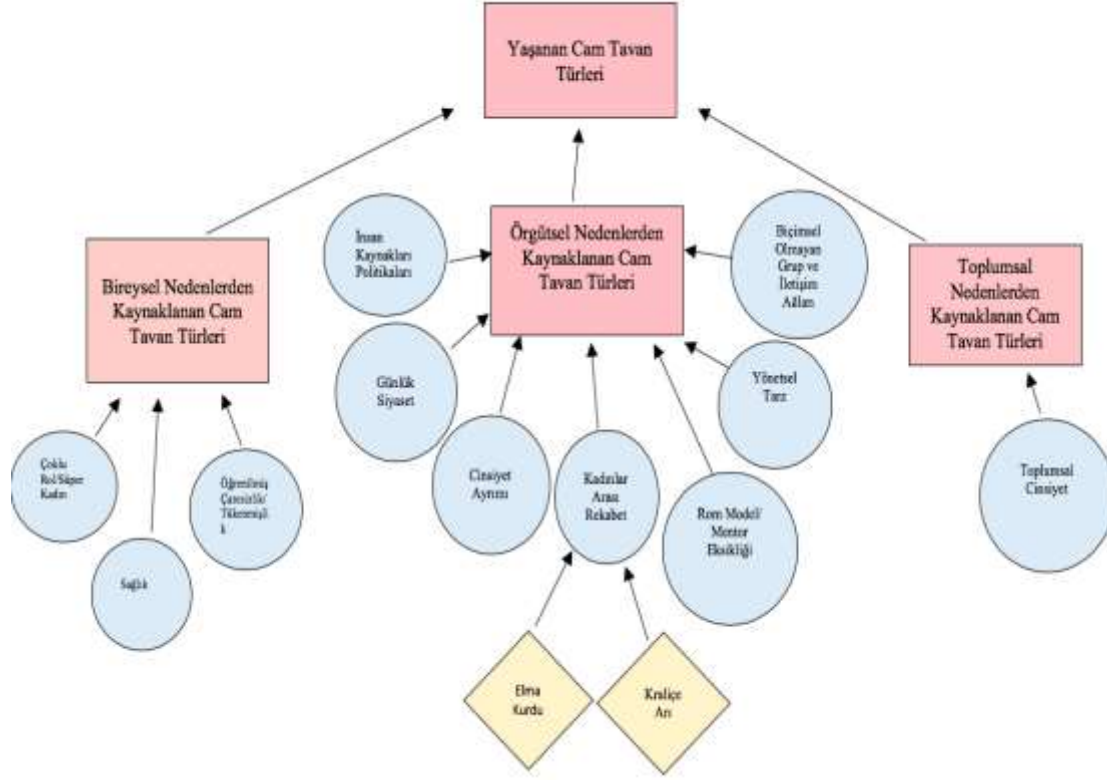
Katılımcılardan Meliha da benzer şekilde görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Kadın yönetici yanı aynı yerde birden fazla kadın olunca sorun çıkıyor ben ondan üstünüm o benden ustun olamaz gibi kadınlar arasında böyle bir şey ama erkeklerin arasında böyle bir şey olmuyor, birden fazla aynı yerde yönetici olunca problem oluyor. Ben bilirim ben ederim ben ondan daha güzelim ben ondan daha şıkım ondan”.

Araştırmanın beşinci sorusu “Kadın yöneticiler cam tavan sendrom türlerini nasıl deneyimlemiştir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma probleminin oluşturulmasının temel amacı, katılımcıların kişisel olarak yaşadıkları cam tavan türlerinin dağılımından yararlanarak, hangi tür ya da türlerde daha fazla engelin öne çıktığını ortaya çıkarmaktır. Bunu yapabilmek için ilk olarak cam tavan alanyazında açıklanan türlerden yararlanılmış, sonrasında katılımcıların yaşadıkları deneyimler yol gösterici olmuştur.

Diğer yandan örgütsel ve toplumsal engelleri, bu çalışmanın alanyazın bölümünde açıklandığı şekliyle dışsal nedenlerden kaynaklanan türler arasında kabul etmek mümkündür. Dışsal kaynaklı cam tavan türleri, bireylerin kontrolleri dışında gelişen ve engellemek üzere müdahale etme olasılığının çok fazla bulunmadığı türleri kapsamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın beşinci sorusuyla ilgili olarak örgütsel nedenlerden kaynaklanan cam tavan türleri kapsamına; günlük siyaset, cinsiyet temelli ayrımcılık, insan kaynakları politikaları, elma kurdu sendromu, kraliçe arı sendromu, örgüt içi biçimsel olmayan grup ve iletişim ağlarına girememe, rol model/ mentor eksikliği, yönetsel tarz farklılıkları temaları alınırken, toplumsal nedenlerden kaynaklanan cam tavan türleri kapsamına; toplumsal cinsiyet temalarını almak mümkündür.

Bireysel etkenler ise içsel kaynaklı cam tavan türleri olarak kabul edilebilirler. İçsel nedenlerden kaynaklanan cam tavan türleri, oluşumlarına engel olabilmek amacıyla kontrol etme olasılığının daha fazla olduğu ve genellikle psikolojik unsurları kapsamaktadır. Bu tür engeller, kadın yöneticilerin kişisel deneyimlerinden, kendilerini yetersiz olarak hissetmelerinden ya da başka problemlerin etkisinde kalarak yeni problemlerle başa çıkmada çekimser/pasif kalmalarına yol açabilen etkenler olarak değerlendirilebilirler. Dolayısıyla çoklu rol üstlenme/ süper kadın sendromu, öğrenilmiş çaresizlik/tükenmişlik, sağlık alt temaları içsel kaynaklı cam tavan sendromu teması altında incelenebilir. Ancak konu bütünlüğünü bozmamak için temalar ve alt temalar bireysel, örgütsel ve toplumsal cam tavan türleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Model 5’te konuyla ilgili tema ve alt temalar görsel olarak sunulmuştur.



Model 5. Katılımcılar tarafından yaşanan cam tavan sendromu türleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların örgütsel kaynaklı cam tavan engellerini diğer cam tavan engellerine kıyasla daha fazla yaşadıkları anlaşılmaktadır. Kadın yöneticiler, kontrolleri dışında gelişen örgütsel içerikli engellere daha fazla maruz kalmış görünmektedirler. Katılımcıların bireysel olarak yaşadıkları cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili verdikleri örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur. Okul müdür yardımcısı Tülay, bu konu hakkındaki kişisel deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Yani mesela ben buraya ilk geldiğimde benden önceki müdür yardımcısı kadrolu değil. Öylesine okuldan bir öğretmen bakıyormuş. Orta yaşlı bir erkek öğretmen benden önce burada müdür yardımcısı olmuş. Ben geldiğim zaman yediremedi. Yani ben mesela sınavla hakkımla geldim buraya işte bir bayan geldi daha toy işte bizi yönetecek böyle bir örgütleme girdi...”

Katılımcıların cinsiyet ayrımcılığının ardından önemli oldukları bir başka engel türü ise elma kurdu sendromu ve kraliçe arı sendromu kodlarından oluşan kadınlar arası rekabet alt temasıdır. Kadınlar arası rekabet alt teması, katılımcıların hem gözlemlerine dayanarak başka kadın yöneticilerin karşılaştıkları bir problem hem de bireysel olarak yaşandığı ifade edilen bir problem olarak karşımıza çıkmıştır. Kadınlar arası rekabetin, katılımcıların gözlemlerinden çok bizzat yaşadıkları bir cam tavan türü olduğu anlaşılmıştır. Eldeki çalışmada, katılımcılar kendi deneyimleri içinde kraliçe arı sendromu ve elma kurdu sendromuna maruz kaldıklarını belirttikleri halde başka kadın yöneticiler için bunu çok daha az dile getirmişlerdir. Bu da

yaşandığı halde dışarıdan gözlemlenmesi oldukça güç olan bir olgudan söz edilebileceğini göstermektedir.

Tüm tema ve alt temalar açısından, görece iş deneyimi daha az olanların ve küçük yaştaki öğrencilerin olduğu eğitim örgütlerinde olanların, diğer gruplara göre daha fazla cam tavan engeliyle karşılaştıklarından söz edilebilir. Söz konusu engellerden cinsiyet temelli ayrımcılığa, anaokulu ve ilkokullarda görev yapan katılımcıların daha fazla maruz kalması dikkat çekicidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarından ilki, katılımcıların profesyonel nedenlerden hareket ederek yönetici olmaya karar verdikleri ve bu süreci bir kariyer planı yoluyla yönetmeye çalıştıklarının anlaşılmasıdır. Elde edilen bu sonuç, Roldan ve Stern (2006: 2) tarafından cam tavan sendromuna maruz kalınmaması ya da etkilerinin azaltılması için mağdurların (kadınlar, azınlıklar vb.) kariyer planı oluşturmalarının gerekliliği şeklindeki önerileriyle örtüşmektedir. Bu anlamda araştırma katılımcılarının profesyonel bir yaklaşımla hareket ettiklerinden söz etmek mümkündür.

Diğer yandan, tayin edilme kolaylığından yararlanma faktörünün yönetici olma yönündeki güdülenme üzerinde belirgin bir etkisi bulunduğu görülmüştür. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yer değiştirme şartlarını yeterince karşılayamadığından, araştırma katılımcılarının coğrafi bölge ve/ya okul değiştirme planları yaptıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında, bir başka yöneticiliğe karar verme nedenlerinden olan yöneticilik teklifi alınması da yöneticilik özelliği taşıdıklarına olan inancın bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bu durum, bir bakıma, eğitim örgütlerinde kadın yönetici sayısının artırılması yönündeki girişimlerin de varlığına işaret etmektedir. Ancak alan yazınında söz konusu iki nedenle (Tayin edilme kolaylığı ve yöneticilik teklifi alma) ilgili yeterli bilgi bulunmamaktadır. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda bu iki neden üzerinde durulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci sonucu, kadın yöneticilerin kadın olmalarından dolayı görev yaptıkları eğitim örgütlerine önemli avantajlar kazandırdıklarını düşünmeleridir. Bu avantajlar kadın olmanın iletişim ve iş birliğini güçlendirmesi olarak algılanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre ayrıntılara daha fazla odaklanabilme özellikleri, iletişim ve ilişki kurma becerileri görev yapılan eğitim örgütleri açısından önemli avantajlar yaratabilmektedir. Elde edilen bu bulgular, Peterson’ın (2004) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Peterson (2004) örgütlerde kadınların çalışma yaşamındaki hareket tarzlarının daha esnek bir yapıda olduğunu ve bu özellik sayesinde örgüt bünyesinde bir takım çalışması ortamı yaratılabildiğini, böylelikle örgütün önemli avantajlar kazanabildiğini vurgulamıştır. Barutçugil (2002), kadın yöneticilerin olumlu yönleri arasında beşerî ilişkilerinin daha güçlü ve daha insancıl davranma özellikleri taşıdıklarını açıklamıştır. Eğitim örgütleri açısından yapılan bir değerlendirmede de Coleman (2007), kadın yöneticilerin gergin okul ortamlarını, erkeklere kıyasla daha iyi yönetme becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir. Özellikle kız öğrencilerin ağırlıkta olduğu eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin örgütlerine önemli katkılarda bulunabildiklerine dikkat çekmiştir. Sefer (2006) de, kadın yöneticilerin özellikle kız öğrencilerle olan ilişkilerinde yöneticilerin kadın olmasının avantaj yarattığını belirlemiştir.

Coleman (2007) ve Sefer (2006) tarafından açıklanan kadın yönetici olmanın kazandırdığı avantajlı durum, Haslam ve Ryan (2008) tarafından yürütülen bir araştırma sonucuyla da tutarlılık göstermiştir. Haslam ve Ryan, kadınların zor koşulları yönetme bağlamında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Matthews (2009) kadın yöneticilerin okul ortamlarında daha detaycı, yaratıcı, paylaşımcı özellikler taşıdıklarını ve bu özelliklerin gelecek nesillerin yetiştirildiği eğitim örgütleri açısından son derece önemli olduğunu vurgulamıştır. Leathwood (2005) ise söz konusu avantaj durumunu farklı bir bakış açısı ile ele alarak, kadınların kendilerini daha çok çalışmaya adayabildiklerini ve daha iyi iş sonuçları üretebildiklerini, bu özelliklerinin ise daha demokrat ve katılımcı nitelikler taşımalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Diğer yandan, Ransdell (2014) Fortune 500 şirketlerinde üst düzey yönetim görevi yürüten kadın sayısının azlığına karşın, daha fazla kadın çalışan istihdam eden örgütlerde, genel olarak %35 oranında daha yüksek düzeyde yatırımların geri dönüşünün sağlanabildiğini ve %34 oranında örgüt paydaşlarına daha fazla kar dağıtılabilirdiğini tespit etmiştir. Dolayısıyla, her ne kadar ticari kuruluşlar olmasalar da kadın yöneticilerin eğitim örgütlerine yönelik katkıları bağlamında, Ransdell'in (2014) araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik taşıdığından söz edilebilir. Bu benzerlik Vandenberghe (2013) ve Boydak Özan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Vandenberghe (2013) Belçika'da yaptığı bir çalışmada, kadınların erkeklere göre işletme karlılığı üzerinde daha olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Boydak Özan'ın (2009) KKTC'de gerçekleştirdiği bir çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılmalarda, hizmet alan paydaşların beklentilerinin, kadın okul yöneticilerinin liderlik özellikleri sayesinde karşılanabildiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sonucu, eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yönetici sayısının yetersizliğinde toplumsal nedenlerin, bireysel ve örgütsel nedenlere kıyasla öne çıktığının görülmesidir. Erkeklerin aile içindeki rol avantajları kadın yöneticiler açısından belirgin bir toplumsal neden olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Sefer (2006) tarafından eğitim örgütleri üzerinde yürütülen bir araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim bu çalışmada toplumun feodal yapısı ve eşlerden yeterince destek alamamanın en önemli etkenler olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan bireysel nedenlerin de toplumsal nedenlerin ardından dikkat çeken bir etken olduğu görülmüştür. Bu sonuç da Snavely (1993) ve Aytaç'ın (2005) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte, kadın yönetici sayısının yetersizliğinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı sonuca neden olabileceği anlaşılmıştır. Kadınlar arası güçlü bir dayanışmanın kurulması olumlu bir sonuç olarak kabul edilirken, kadın yönetici adaylarının olumsuz etkilenmeleri ise olumsuz bir sonuç şeklinde değerlendirilmiştir. Kadın yöneticilerin rol model olarak alınmasındaki yetersizliğin belirlendiği bir başka araştırma sonucu da olumsuz etkinin varlığına işaret etmesi bakımından tutarlılık göstermektedir. Oysa kadınların yönetim kademelerinde daha fazla yer almaları gerek mevcut yöneticiler açısından gerekse aday yöneticiler için olumlu etki yaratabilmektedir (Caceres-Rodriguez, 2011).

Araştırmanın dördüncü sonucu, katılımcıların diğer kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan engellerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgilidir. Elde edilen bulgulardan anlaşılmıştır ki, kadın yöneticiler en çok örgüt içi kadınlar arası rekabet, biçimsel olmayan iletişim ağlarına girememe ve bir kadın olarak örgüt çalışanları tarafından yeterince kabul görmeme gibi daha çok örgütsel nitelikli cam tavan engellerine maruz kalmışlardır. Lipshits-Braziler ve Tatar da (2012) örgüt bünyesinde oluşan engel türlerinin bireysel engellerden daha fazla zarar verici olduğunu

belirlemişlerdir. Ancak kadınlar arası rekabet probleminin cam tavan alanyazımında yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Her ne kadar alanyazında rekabeti dile getiren kraliçe arı ve yeğen sepeti kavramları varsa da bu araştırmada ortaya çıkan rekabet, aynı pozisyondaki kadınlar arasında deneyimlenen rekabettir. Bu nedenle bu rekabet türü araştırmacılar tarafından elma kurdu olarak kodlanmıştır. Bir örgütteki kadınların oluşturduğu topluluğu “elma” metaforu ile ifade edersek, kadınlar arasındaki rekabeti, birbirlerinin işini zorlaştırmayı, çekemezliği; elmaya zarar veren, zaman içerisinde elmanın bütünlüğünün bozulmasına neden olan “kurt” metaforu olarak ele almak uygun olabilir. Dolayısıyla bu sonucun ve kavramlaştırmanın yeni araştırmalara ışık tutabileceğinden söz etmek mümkündür. Kadınlar arası rekabet engeline göreli olarak deneyim süresi daha az olan kadın yöneticilerin daha fazla maruz kalmaları da ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada ortaya çıkan ve alanyazında “old boys network” metaforuyla açıklanan, biçimsel olmayan iletişim ağlarına girememe, Chua (2013) Ayrancı ve Gürbüz’ün (2012) McGuire (2002) ve Morrison ve Von Glinow (1990) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Öte yandan alanyazında sıklıkla vurgulanan ve “kraliçe arı” metaforuyla tanımlanan engel türüne kadın yöneticilerin çok fazla maruz kalmadıkları anlaşılmıştır. Bu durum olasılıkla araştırma katılımcılarının bu engel türünü dışarıdan gözlemlenmelerinin zorluğundan kaynaklanabilir. Ancak dikkat çeken başka bir sonuç, siyasi kayırmacılık ve sendikal baskıların dahi kraliçe arı engelinden daha fazla gözlemlenmiş olmasıdır. Ne var ki bu konu hakkında da cam tavan alanyazında yeterli açıklama yer alamamaktadır ve bu durumun Türkiye siyasi koşulları ve devlet yönetimine özgü bir durum olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci sonucu, kadın yöneticilerin cam tavan sendromu deneyimlerinin cam tavan türleri açısından nasıl olduğunun ortaya çıkartılmasıyla ilgilidir ve bu sonucun araştırmanın temel probleminin aydınlatılmasına en fazla katkıyı sağlayan sonuç olduğundan söz edilebilir. Bu bağlamda, katılımcıların söylemlerinden ve alanyazındaki sınıflandırmadan yararlanılarak oluşturulan bireysel, örgütsel ve toplumsal kaynaklı cam tavan engel türleri arasında, katılımcıların kontrol etmekte güçlük çektikleri ya da kontrol edemedikleri cam tavan türleri arasında yer alan; cinsiyet temelli ayrımcılık, kadınlar arası rekabet (kraliçe arı sendromu ve elma kurdu sendromu) günlük siyaset şeklindeki örgütsel kaynaklı cam tavan engellerine daha fazla maruz kaldıkları anlaşılmıştır.

Bu araştırmada cinsiyet temelli ayrımcılık bulgusunun önemli bir cam tavan türü olarak ortaya çıkmış olması, Anafarta, Sarvan ve Yapıcı (2008) ve Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Anafarta, Sarvan ve Yapıcı konaklama örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerden büyük bir bölümünün cinsiyet temelli ayrımcılığa maruz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2007) tarafından eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticiler üzerinde yapılan araştırmada da cinsiyet ayrımı ve erkek yöneticilerin kadınlara kıyasla daha fazla önemsenmeleri, kadın çalışanların kariyer süreçleri açısından önemli engel türleri olarak belirlenmiştir.

Coogan ve Chen de (2007), Eagly ve Carli’nin (2007) labirent sınıflandırmasındaki anlamı destekler şekilde, kadınların kariyer gelişim süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli engellerin, erkeklerin karşılaştıkları engellerden daha karmaşık olduğunu işaret etmelerinin vurguladığı anlamda olduğu gibi, farklı eğitim örgütlerinde ve farklı örneklemeler üzerinden yapılan araştırmalarda farklı bulgu ve sonuçlara ulaşılmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir (Lipshits-Brazil ve Tatar, 2012). Nitekim bir cam tavan türü olarak cinsiyet ayrımcılığının eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerin karşılaştıklarına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Sefer’in (2006) kadın yöneticilerin karşılaştıkları sorunları ele alan

araştırmasında, kadın yöneticilerin okul içerisindeki ilişkilerinde kadın olmalarının olumsuz bir etkisinin bulunmadığı, aksine özellikle kız öğrencilerle olan ilişkilerinde kadın olmalarının avantaj yarattığını ve üst yönetimler tarafından kendilerine bir ayırım yapılmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrancı ve Gürbüz (2012) cam tavan sendromunun eğitim örgütü yöneticileri tarafından nasıl algılandığını belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, kadın yöneticilerin yalnızca yöneticilik yeterlilikleri açısından algılandıkları, cinsiyet bağlamında bir ayırım ya da olumsuz bir bakış açısının söz konusu olmadığı belirlenmiştir. Aslanargun (2012) eğitim örgütü yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, kadın yöneticilerin genel olarak karşılaştıkları engellerin daha çok aile ve toplumsal roller bağlamında yaşandığını belirlemiş, örgüt içi cinsiyet ayrımcılığı problemine rastlanmadığını açıklamıştır. Babaoğlu ve Litchka da (2010) Türkiye ve ABD'deki eğitim örgütleri yöneticileri üzerinde gerçekleştirdikleri kültürlerarası karşılaştırmalı bir araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik rollerinin algılanmasında cinsiyet faktörünün çok sınırlı bir rolünün bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet temelli ayrımcılık engelinin eğitim örgütleri üzerinde gerçekleştirilen önceki bazı araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülürken (Anafarta, Sarvan ve Yapıcı, 2008; Şahin, 2007), farklı çalışmalarda (Sefer, 2006; Aslanargun, 2012; Ayrancı ve Gürbüz, 2012; Babaoğlu ve Litchka, 2010) bu sonucun benzerlik göstermediği anlaşılmıştır.

Kadınlar arası rekabet engelinin bir kez daha araştırmanın katılımcı kadın yöneticiler tarafından kişisel olarak da yaşadıkları önemli bir cam tavan türü olduğu belirlenmiştir. Kraliçe arı sendromu da maruz kalınan bir başka önemli engel türüdür. Her ne kadar kadınlar arası rekabet problemi alanyazında yeterince ele alınmamış olsa da gerek katılımcıların diğer eğitim örgütlerinde görev yapan kadın yöneticilerin gerekse kişisel olarak kendilerinin yaşadığı bir engel türü olmasını bu çalışmanın önemli sonuçlarından birisi olarak değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla bu konunun gelecek çalışmalarda farklı örneklerle üzerinde ele alınmasında yarar bulunmaktadır.

Diğer yandan, dikkat çeken bir başka sonuç, farklı eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin maruz kaldıkları siyasi kayırma, sendikal baskılar ve ayrımcılık gibi konuların benzer şekilde örneklemdeki katılımcıların da kişisel olarak yaşadıkları bir cam tavan engeli olduğunun ortaya çıkmasıdır. Bu anlamda daha önce de açıklandığı üzere, cam tavan alanyazında bu tür engel türlerine yer verilmediğinden dolayı gelecek çalışmalarda konunun bu boyutunun değerlendirilmesinin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan bir diğer sonuç ise iş deneyimi daha az olan ve küçük yaşta öğrencilerin olduğu eğitim örgütlerinde (anaokulu ve ilkököl) görev yapan kadın yöneticilerin, diğer gruplara göre cinsiyet temelli ayrımcılığa daha fazla maruz kalmasıdır. Elde edilen bu bulgu, Şahin (2007) tarafından gerçekleştirilen kadın yöneticilerin kariyer aşamalarında karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öte yandan niçin anaokulu ve ilkökullarda bu oranların yüksek görüldüğünün anlaşılabilmesi için yeni araştırmalarla bu konunun sorgulanmasına gereksinim vardır.

Alanyazında kadınların üst düzey konumlarda yeterince bulunamamalarının önemli nedenleri arasında; yeterli eğitim ve deneyime sahip olunamamasının rolü bulunduğu dikkat çekilmiş (Frazier, 2005) olması, bu araştırma sonucunda elde edilen iş deneyimi daha az olan kadın yöneticilerin cinsiyet temelli ayrımcılığa daha fazla maruz kaldıkları sonucuyla örtüşmektedir. Nitekim Naff (1994) kadınların daha az eğitilmiş ve daha az deneyimli olmaları ile cam tavan sendromu yaşanması arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve bunun kariyer hedeflerine ulaşmalarında engel oluşturduğunu belirlemiştir. Aytaç (2001) kariyer basamaklarının ilk

dönemlerinde (deneyim süresinin daha az olduğu dönem) kadın çalışanların aile ve iş yaşamı arasındaki dengeyi yeterince kuramamalarından doğan gerilim ve çatışmalar nedeniyle, zamanla daha düşük kariyer hedeflerine yönelmek zorunda kaldıklarını açıklamıştır. Weinberger'e göre (2011), özellikle genç anneler grubunda yer alan kadın çalışanlar bir yandan yeterince iş deneyimine sahip olmamaları bir yandan da aile-iş yaşamı arasındaki dengeyi kurmakta güçlük yaşamaktadırlar.

Her ne kadar örgütsel ve toplumsal nedenlerden kaynaklanan cam tavan türleri kadar sıklıkla olmasa da bireysel nedenlerden kaynaklanan cam tavan türleri kapsamında yer alan çoklu rol üstlenme/süper kadın sendromu da dikkate alınması gereken bir başka sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim iş yaşamına aileleriyle ilgili taşıdıkları sorumluluklardan dolayı yeterince odaklanamayan (Kumar ve Sunder, 2012) kadın yöneticilerin bu süreci gereği gibi yönetememeleri halinde, bunun olumsuz sonuçlarını yaşamaları kolay bir şekilde gerçekleşebilmektedir (Akpınar-Sposito, 2013).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde araştırmacılar ve uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılar İçin Getirilen Öneriler

- Nitel analiz yoluyla elde edilen bulguların gelecek araştırmalarda nicel araştırmalar uygulanarak test edilmesinde yarar bulunmaktadır.
- Siyasi yandaşlık, sendikal kutuplaşma ve ayrımcılık gibi kadın yöneticilerin vurguladıkları olgular bu araştırmayı benzer araştırmalardan kısmen farklılaştıran önemli sonuçlar arasındadır. Ancak alanyazında bu konunun yeterince yer almaması bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda, araştırmacılar bu konunun boyutlarını nitel ve/ya nicel araştırma desenleri kullanarak açımlayabilirler.
- Kadınlar arası rekabet bu araştırmada önemli bir cam tavan engel türü olarak ortaya çıkmıştır. Siyasi yandaşlık vb. olgularda olduğu gibi, bu problemin de cam tavan alan yazınında yeterince araştırma konusu yapılmadığı görülmüştür. Bu çerçevede gelecek araştırmalarda, araştırmacılar bu konunun boyutlarını nitel ve/ya nicel araştırma desenleri kullanarak açımlayabilirler.

Uygulayıcılar İçin Getirilen Öneriler

- Rol modellik ve mentorluk alanyazında sıklıkla tartışılan ve yararları hakkında fikir birliğine varılan önemli bir uygulamadır. Bu araştırmada katılımcıların bu uygulamadan yeterince yararlanamadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda şunlar yapılabilir:
 - uygulayıcılar rol model nitelikleri taşıyan kadın yöneticileri medyada daha fazla görünür kılabilir,
 - rol model kadın yöneticilerle mesleğe yeni başlamış genç öğretmen ve yöneticiler buluşturulabilir,
 - yöneticiliğe yeni başlayan kadın yöneticilere örgüt bünyesinde deneyimli bir yönetici ve/veya öğretmenin rehberlik etmesi için alt yapı kurabilir ve
 - kadın çalışanlar kendi aralarında biçimsel olmayan gruplar oluşturabilir ya da erkekler tarafından oluşturulmuş biçimsel olmayan iletişim ağlarına girebilir ve olası fırsatları kendi lehlerine döndürebilir.

Kaynaklar/ References

- Akarsu, B. (1979). *Çağdaş felsefe akımları*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akpınar-Sposito, C. (2013). Career barriers for women executives and the glass ceiling syndrome: the case study comparison between french and turkish women executives. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 75, 488-497. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.04.053](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.053)
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapıcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: antalya ilinde bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 15, 111-137.
- Aslanargun, E. (2012). Do women principals really face with barriers in schools? critics of glass ceiling syndrome in turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 255-264.
- Ayrancı, E. ve Gürbüz, T. (2012). Considering glass ceiling in turkey: ideas of executives in education sector regarding women in the workplace. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), (126-151). doi: [10.5296/ijhrs.v2i4.2583](https://doi.org/10.5296/ijhrs.v2i4.2583)
- Aytaç, S. (2001). *Çift kariyerli eşler ve çalışma yaşamındaki yeri* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Babaoğlu, E. ve Litchka, P. R. (2010). An examination of leadership competencies of school principals in Turkey and The United states. *Education and Science*, 35(158), 58-74.
- Barutçugil, İ. (2002). *İş hayatında kadın yönetici* (1. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Boydak Özcan, M. (2009). Okul yöneticiliğinde cam tavan sendromunun yaşanmadığı bir ada örneği: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 15-33.
- Caceres-Rodriguez, R. (2011). The glass ceiling revisited: moving beyond discrimination in the study of gender in public organizations. *Administration and Society*, 45(6) 674-709. doi: [10.1177/0095399711429104](https://doi.org/10.1177/0095399711429104)
- Carrillo, P., Gandelman, N. ve Robano, V. (2014). Sticky floors and glass ceilings in Latin America. *Journal of Economic Inequality*, 12(3), 339-361. doi: [10.1007/s10888-013-9258-3](https://doi.org/10.1007/s10888-013-9258-3)
- Chua, V. (2013). Categorical sources of varieties of network inequalities. *Social Science Research*, 42(5), 1236-1253. doi: [10.1016/j.ssresearch.2013.04.002](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.04.002)
- Clevenger, L. ve Singh, N. (2013). Exploring barriers that lead to the glass ceiling effect for women in the U.S. Hospitality Industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 12(4), 376-399. doi: [10.1080/15332845.2013.790258](https://doi.org/10.1080/15332845.2013.790258)
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in england: A comparison of secondary head teachers' views over time. *School Leadership ve Management*, 27(4), 383-399. doi: [10.1080/13632430701562991](https://doi.org/10.1080/13632430701562991)
- Coogan, P. A. ve Chen, C. P. (2007). Career development and counselling for women: Connecting theories to practice. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2), 191-204. doi: [10.1080/09515070701391171](https://doi.org/10.1080/09515070701391171)
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Eagly, A. H. ve Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: the truth about how women become leaders*. Boston: Harvard Business School Press.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 51-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frazier, E. M. (2005). Glass Ceiling: Fact or Myth. *NAAAS Conference Proceedings* (1929-1948), Scarborough. <https://search.proquest.com/openview/8ccbcbf402dde5ffc0e163f991a4b9ce/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40215> adresinden 15.09.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Gedik, N. (2016). Olgubilim (Fenomoloji). M. Yaşar Özden ve Levent Durdu (Ed.), *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 37-48). Ankara: Anı yayıncılık.
- Gegez, A. E. (2007). *Pazarlama araştırmaları*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Glesne, C. ve Peskin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. NY: Longman.
- Haslam, S. A. ve Ryan, M. K. (2008). The road to the glass cliff: Differences in the perceived suitability of men and women for leadership positions in succeeding and failing organizations. *Leadership Quarterly*, 19(5), 530–546. doi: [10.1016/j.leafqua.2008.07.011](https://doi.org/10.1016/j.leafqua.2008.07.011)
- Hymowitz, C. and Schelhardt, T.D. (1986). The Glass-ceiling: Why women can't seem to break the invisible barrier that blocks them from top jobs. *The Wall Street Journal*, 57, D1, D4-D5.
- Jain, N. ve Mukherji, S. (2010). The perception of "glass ceiling" in indian organizations: An exploratory study. *South Asian Journal of Management*, 17(1), 23-42.
- ILO (2018). *World employment and social outlook trends for women 2018 global snapshot*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_619577.pdf adresinden 29.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kumar, P.A ve Sunder, K. (2012). Problems faced by women executives working in public sector banks in puducherry. *International Journal of Marketing, Financial Services ve Management Research*, 1(7), 180-193.
- Leathwood, C. (2005). Treat me as a human being-don't look at me as a woman: Femininities and professional identities in further education. *Gender and Education*, 17(4), 387-409. doi: [10.1080/09540250500145221](https://doi.org/10.1080/09540250500145221)
- Li, P. (2014). Recent developments hitting the ceiling: An examination of barriers to success for Asian-American women. *Berkeley Journal of Gender, Law and Justice*, 29(1), 140-167. doi: [10.15779/Z38319S24H](https://doi.org/10.15779/Z38319S24H)
- Lipshits-Braziler, Y. ve Tatar, M. (2012). Perceived career barriers and coping among youth in Israel: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 545–554. doi: [10.1016/j.jvb.2011.08.010](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.010)
- Liu, S. (2013). A few good women at the top: The China case. *Business Horizons*, 56(4), 483-490. doi: [10.1016/j.bushor.2013.04.002](https://doi.org/10.1016/j.bushor.2013.04.002)
- Longo, P. ve Straehley, C.J. (2008). Whack! I've hit the glass ceiling! Women's efforts to gain status in surgery. *Gender Medicine*, 5(1), 88-100. doi: [10.1016/S1550-8579\(08\)80011-3](https://doi.org/10.1016/S1550-8579(08)80011-3)
- Mattis, M.C. (2004). Women entrepreneurs: Out from under the glass ceiling. *Women in Management Review*, 19(3), 154-163. doi: [10.1108/09649420410529861](https://doi.org/10.1108/09649420410529861)
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Matthews, K. M. (2009). Degrees of separation? Early women principals in New Zealand state schools 1876-1926. *Journal of Educational Administration and History*, 41(3), 239-252. doi: [10.1080/00220620903072147](https://doi.org/10.1080/00220620903072147)
- McGuire, G. M. (2002). Gender, race and the shadow structure: A study of informal networks inequality in a work organization. *Gender ve Society*, 16(3), 303–322. doi: [10.1177/0891243202016003003](https://doi.org/10.1177/0891243202016003003)
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. London: SAGE Publications.
- Morrison, A. M. ve Von Glinow, M. A. (1990). Women and minorities in management. *American Psychologist*, 45(2), 200-208. doi: [10.1037/0003-066X.45.2.200](https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.200)
- Naff, K. C. (1994). Through the glass ceiling: Prospects for the advancement of women in the federal service. *Public Administration Review*, 54(6), 507-514. doi: [10.2307/976669](https://doi.org/10.2307/976669)
- Noe, R. A. (2010). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi* (Çeviri C. Çetin). İstanbul: Beta Yayınları.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Peterson, M. (2004). What men and women value at work: Implications for workplace health. *Gender Medicine*, 1(2), 106-124. doi: [10.1016/S1550-8579\(04\)80016-0](https://doi.org/10.1016/S1550-8579(04)80016-0)
- Ransdell, L. B. (2014). Women as leaders in kinesiology and beyond: Smashing through the glass obstacles. *Quest*, 66,150-168. doi: [10.1080/00336297.2014.895953](https://doi.org/10.1080/00336297.2014.895953)
- Roldan, K. A. ve Stern, G. M. (2006). *Minority rules: Turn your ethnicity into a competitive edge*. New York: Harper Collins.
- Sefer, S. R. (2006). *Üsküdar ilçesindeki okullarda çalışan bazı kadın yöneticilerin mesleklerine ilişkin beklenti ve sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Shahtalebi, S. ve Yarmohammadian, M. H. (2012). Barriers to women managers climb the peaks of success. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 3088–3092. doi: [10.1016/j.sbspro.2012.06.016](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.016)
- Snavely, K. (1993). Managing conflict over the perceived progress of working women. *Business Horizons*, 36(2), 17-22.
- Şahin, G. (2007). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin yeri ve kariyer sorunları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vandenberghe, V. (2013). Are firms willing to employ a greying and feminizing workforce? *Labour Economics*, 22, 30-46. doi: [10.1016/j.labeco.2012.07.004](https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.07.004)
- WEF (2018). *The global gender gap report 2018*. <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018> adresinden 29.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- WEF (2009). *The global gender gap report 2009*. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2009> adresinden 29.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Weinberger, C. J. (2011). In search of the glass ceiling: Gender and earnings growth among U.S. college graduates in the 1990s. *Industrial ve Labor Relations Review*, 64(5), 949-980. doi: [10.1177/001979391106400506](https://doi.org/10.1177/001979391106400506)
- Wilson, E. (2014). Diversity, culture and the glass ceiling. *Journal of Cultural Diversity*. 21(3). 83-90.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yüksel, A. ve Yüksel, F. (2004). *Turizmde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Yüksel, A., Mil, B. ve Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma neden nasıl niçin?* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yazarlar

Filiz Tanrısevdi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Yönetimi doktora öğrencisidir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim örgütlerinde 2002 yılında coğrafya öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik görevinin yanısıra, 2011-2016 yılları arasında Aydın Fen Lisesi'nde okul yöneticiliği görevini de yürütmüştür. Çalışma konuları arasında, eğitim yönetiminde kadınlar, yükseköğretim yönetimi, karşılaştırmalı eğitim yönetimi yer almaktadır.

Pınar Yengin Sarpkaya (Doç. Dr.), Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ABD'da öğretim üyesidir. Çalışma konuları arasında, öğretmen gelişimi ve mesleki öğrenme toplulukları, eğitim denetimi, kariyer basamakları ve kadınlar, yabancılaşma, örgütsel sessizlik, küreselleşme ve eğitim yönetimi gibi konular yer almaktadır.

İletişim

Aydın Ticaret Borsası Bilim ve Sanat Merkezi Fatih Mah. Çine Cad. 1123 Sk. No:32 Efele/ Aydın

e-mail: filizarkan@hotmail.com

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüsü Kepez Mevkii Efele/Aydın

e-mail: pinar@sarpkaya.net

Ruhi Sarpkaya (Prof. Dr.), Lisansını, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümünde tamamladı. Birinci yüksek lisansını, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında; ikinci yüksek lisansını yine aynı üniversitenin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi alanında yaptı. Doktorasını DEÜ, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yaptı. Şu anda Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, profesör olarak çalışmaktadır. Meslek kuruluşları, çatışma yönetimi, eğitimde politik davranış, öğretmenlere yönelik ödül ve disiplin uygulamaları, bireysel eğitim istemi, Atatürk'ün eğitim anlayışı, eğitim tarihi, eleştirel pedagoji ve okul geliştirme konularında çalışmalarını sürdürmektedir. Yazar ayrıca "OKUL GELİŞTİRME" konusunda danışmanlık yapmaktadır.

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Merkez Kampüsü Kepez
Mevkii Efeler/Aydın

e-mail: ruhi@sarpkaya.net

Summary

Purpose and Significance. In educational organizations, which constitute a very important part of the information society, it is important to identify the invisible barriers faced by women administrators and to develop strategies in this direction. The aim of this study was to reveal the obstacles faced by women administrators in public educational organizations in the education zone of Efeler district of Aydın province. The central research question was determined as ‘*What is the experience of glass ceiling syndrome of women administrators working in educational organizations?*’ In the light of this question, sub-questions to be answered within this scope were as follow:

1. How have women administrators decided to become administrators?
2. What are the advantages of being a women administrator in terms of individual and educational organizations?
3. How do women administrators evaluate the number of women administrators in educational organizations?
4. How do women administrators interpret the glass ceiling barriers faced by other women administrators in general?
5. How have women administrators experienced glass ceiling syndrome types?

Methodology. This study was planned in the qualitative research tradition according to the interpretive phenomenology pattern as we consider women administrators as a group with a low number and voices among school administrators. The phenomenon in this research was glass ceiling faced by women school administrators. The study group consisted of women school administrators who were thought to be a similar group (Patton, 2014; Ersoy, 2016) in terms of experiencing the glass ceiling phenomenon.

The criterion sampling technique was also used to select the study group in accordance with the questions prepared for the research and the research topic to be discussed (Maxwell, 1992). As a criterion, it was taken into consideration that the managerial duty was continuing during the research.

As a result of preliminary investigations, it was determined that there were 26 women administrators in the education zone included in the study. The study was conducted with 22 women administrators who were willing to partake in the research. Each participant was given a name other than their real name.

Semi-structured interview was preferred to collect the data of this study which we conducted according to interpretive phenomenology pattern. Interviews were conducted with the help of literature and an interview form prepared by using the variables used in the previous researches. In the analysis of the primary data of the research, descriptive method was used. Models were created in a software program (qualitative data analysis program) with the sub-categories and themes. Moreover, direct quotations from the participants' striking views were tried to contribute to the integrity.

Results, Discussion and Conclusion. The first of the research results was that the participants decided to become administrators for professional reasons and tried to manage this process through a career plan. It is consistent with the recommendations of Roldan and Stern (2006: 2) that victims (women, minorities, etc.) need to form a career plan in order not to be exposed to glass ceiling syndrome or to reduce their effects.

The second result of the research was that women administrators have had important advantages for their educational organizations because of being women which strengthens communication and cooperation in the organizations. These findings are consistent with those of Peterson (2004). Peterson (2004) emphasizes that the way women behave in a more flexible way in the working life in organizations and thanks to this feature, a team working environment can be created within the organization and thus the organization can gain important advantages.

The third result was that social reasons stand out compared to individual and organizational reasons in the insufficiency of the number of women administrators working in educational organizations.

The fourth result was about how participants evaluated the glass ceiling barriers faced by other women administrators. It was understood that women administrators were mostly exposed to organizational barriers such as competition among women, not being able to enter non-formal communication networks and not being sufficiently accepted by the employees of the organization as a woman. Lipshits-Braziler and Tatar (2012) found that the types of disabilities that were created within the organization were more damaging than individual barriers. However, it is seen that the problem of competition among women has not yet adequately addressed in the glass ceiling literature. Although there are several metaphores such as “queen bee” and “crabs in a bucket” in the literature, those are not seem to explain the problem found in this research. The competition experienced among women in the same position in education organizations is motaphored as apple worm by the researchers in current study. Thus it would be beneficial to study on this new metaphore in the future to give insights into the existing glass-ceiling literature.

The fifth result of the study was related to revealing the experiences of women administrators in terms of glass ceiling syndrome types, and it can be said that this result was the one that makes the most contribution to elucidating the main problem of the research. In this context, among the types of glass ceiling obstacles of individual, organizational and social origin created by using the discourses of the participants and the classification in the literature, among the types of glass ceiling that the participants had difficulty in controlling or could not control; gender-based discrimination, rivalry among women (queen bee syndrome and apple worm syndrome). In this study, the fact that gender based discrimination has emerged as an important type of glass ceiling coincides with the results of the research conducted by Anafarta, Sarvan and Yapıcı (2008) and Şahin (2007).

Based on the results of the research, various recommendations have been made such as guidance of experienced administrators and / or teachers to new women administrators, who have just started to work in the organization, examining the phenomenon of competition among women through qualitative or quantitative research.

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve Öneriler*

Professional Development of Teachers: Obstacles and Suggestions

Ertuğ Can**

To cite this article/ Atf için:

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m

Öz. Eğitimde niteliğin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engellerin belirlenmesi ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemek ve bu alana yönelik öneriler geliştirebilmektir. Araştırmada, 24 katılımcıdan açık uçlu sorular yardımıyla yazılı olarak elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemleri ile incelenerek içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin engelleri; yasal, pedagojik, yönetsel ve toplumsal nedenlere dayanmaktadır. Özellikle, öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği, eğitim politikalarındaki belirsizlik, eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen örgütlenmesinin yetersizliği, öğretmenlerdeki amaç ve motivasyon eksikliği ile öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin sağlanamaması, meslekî gelişimin engelleri olarak görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılabilmesi için, öğretmen yetiştirme, seçme ve istihdamının yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının esas alınması, sağlıklı bir kariyer planlaması sistemi oluşturulması, yaşam boyu öğrenme olanaklarının sağlanması, eğitimde yapılacak her türlü değişikliğin devlet politikası olarak yürütülmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, meslekî gelişim, öğretmenlik mesleği, öğretmenlikte gelişim.

Abstract: In order to improve the quality in education, it is important to determine the obstacles on the way of professional development of teachers and develop suggestions to remove these obstacles. The aim of this research is to determine the obstacles on the way of teachers' professional development and develop suggestions accordingly. Data of the research was gathered from 24 participants via open-ended questions with the answers written. The data were analyzed via qualitative research methods using content analysis. According to the views of the teachers and the administrators, the obstacles for teachers' professional development are based on legal, pedagogical, executive and social reasons. Especially the insufficiency of selection, emplacement and employment of teachers, uncertainty of educational politics, perpetual change of education system, insufficiency of teachers' organizations and teachers' lack of a goal and motivation are viewed as the obstacles for teachers' professional development. According to the results, the following can be suggested in order to remove the obstacles for teachers' professional development: regulation in teachers' selection, emplacement and employment, promotion of educational policies and schedules supporting teachers' professional development, formation of a healthy career planning system, providing learning opportunities for a life time and management of every change in education as a governmental policy.

Keywords. Educating teachers, professional development, teaching profession, development in teaching.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 17.10.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

* Bu araştırma, 15-16 Mayıs 2014 tarihleri arasında Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumunda (ISPITE-2014) sözlü bildiri olarak sunulmuş, ayrıca geliştirilerek güncellenmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Kırklareli Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ertugcan@gmail.com ORCID: 0000-0002-0885-9042

Giriş

Öğretmenlik, değişik meslek grupları içinde, kendisinden en çok görev ve sorumluluk üstlenmesi ve yerine getirmesi beklenen mesleklerden biridir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yasal dayanağını oluşturan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda (1973), öğretmenlik mesleğinin özellikleri, fonksiyonları ile öğretmenliğin aynı zamanda bir uzmanlık alanı olduğu ve öğretmenlik mesleğine hazırlığın özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon ile sağlanabileceği, belirtilmektedir.

Ayrıca, öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmış, ancak bu uygulama yasal ve pedagojik nedenlerle sağlıklı bir şekilde uygulanamamıştır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak çok değişik tanımlamalar bulunmaktadır. Akyüz’e (2012:1-2) göre, bir mesleğin tanımındaki temel öğeler öğretmenlikte bulunduğu için öğretmenlik bir meslektir. Bu öğeler, öğretmenlerin toplumda önemli bir işlevi yerine getirmesi, ciddi bir yetişme dönemi gerektirmesi, meslekî ve sistematik uzmanlık bilgilerine dayanması, genellikle bazı etik ilkelerinin ya da davranış kurallarının bulunmasıdır. Bu ilke ve kurallar arasında, ‘kendini sürekli olarak geliştirmek’ ve ‘mesleğin saygınlığını koruyup geliştirmek’ yer almaktadır. Senemoğlu’na (2007) göre, öğretmenlik sanat yönü de olan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliğidir. Alkan (1998) ise, öğretmenlik mesleğinin eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik ve meslekî formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenler mensubu oldukları devletin eğitim politikalarını uygulamakta, eğitim politikalarını etkilemekte ve bu eğitim politikalarından doğal olarak önemli derecede etkilenmektedirler.

Öğretmenlik mesleğini yerine getiren öğretmenler ile ilgili de değişik tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin, Yaşar’a (2008:181) göre, öğretmen; öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, yaptığı davranışlar ile öğrencilerine yol gösteren, istenen amaçları öğrencilere kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir. Görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleğini yerine getirecek olan kişilerin meslekî ve kişisel olmak üzere bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Literatürde, öğretmenlerin niteliklerinin genellikle kişisel nitelikler ve meslekî nitelikler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Erden’e (2005:39-42) göre, öğretmenler kişisel nitelikler bakımından, hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı, açık düşünceli ve esnek, sevecen ve esprili, güdüleyici, destekleyici, cesaretlendirici, başarıya odaklanmış ve yüksek başarı beklentisi içinde olmalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gereken bazı meslekî nitelikler ise (Erden, 2005; Demirel, 2004; Gürkan, 2001; Hoşgörür, 2005; Gözütok, 2000; Can, 2001); Öğretim etkinliklerini planlama, öğrenme öğretme sürecine uygun öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanma, öğrenciler ile etkili iletişim kurabilme, etkili bir sınıf yönetimi becerisi, zaman etkili kullanma, öğrenmeyi değerlendirme ve etkili rehberlik yapabilme olarak sıralanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin sadece öğrencileri ile etkili iletişim kurabilmeleri yeterli değildir. Öğretmenlerin aynı zamanda, her kademedeki yöneticiler, birlikte çalıştıkları personel, öğrenci velileri ve diğer öğretmenler ile de etkili iletişim ve işbirliği kurabilmeleri

gerekmektedir. Ayrıca, öğrenci başarısını objektif olarak ölçme ve değerlendirme becerisi de, öğretmenler de bulunması gereken meslekî nitelikler arasında belirtilebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken pek çok alanda yeterli olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlikte Meslekî Gelişim

Öğretmenlik, yasal olarak görev ve sorumlulukları belirlenmiş, profesyonellik gerektiren bir uğraş alanıdır (Yaşar, 2008:193). Değişik araştırmalarda (Tezcan, 1996; Erden, 2005; Yaşar, 2001 ve 2008; Şişman, 2000; Gündüz, 2003; Ünal ve Ada, 1999; Çeliköz, 2003); öğretmenlik mesleğinin genel özellikleri olarak, toplumsal statüsünün ve gelirin düşük, kariyer yapma ve meslekî gelişim olanaklarının sınırlı, meslekten ayrılma oranlarının ise yüksek olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğunun kadın ve memur statüsünde olduğu, öğretmenlik mesleğinin genellikle orta ve alt gelir grubunda yer alan kişilerce tercih edildiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin meslekî başarısı, hem kendileri hem de öğrencilerin başarısı bakımından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin başarısının sürekliliği meslekî gelişim kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden, meslekî gelişim kavramını incelemek yararlı olacaktır. Blandford'a (2000) göre, meslekî gelişim, meslekî performansı artırma, verimsiz uygulamaları düzeltme, eğitim politikalarının uygulanmasını kolaylaştırma ve değişimi sağlamada önemli katkılar sağlamaktadır. Wells (2014) meslekî gelişimi, meslekte gelişmeyi sağlamak amacıyla sistematik olarak planlanmış fırsatları ve deneyimleri kapsayan uzun dönemli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Guskey'e (1997; 2000) göre ise meslekî gelişim, eğitimcilerin performansı ile öğrencilerin başarısında verimliliği arttırmak amacıyla hem hizmet öncesinde, hem de hizmet içinde yürütülen kapsamlı ve sürdürülebilir eğitim sürecidir. Reese (2010), meslekî gelişimin öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerilerini geliştirerek öğrencilerin başarısını arttırmada önemli etkileri olduğunu belirtmektedir. Avalos'a (2011) göre, meslekî gelişim, öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla bilgi ve becerileri edinmesi sürecidir. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'a (2017) göre ise, ekili meslekî gelişim öğretmen uygulamalarındaki değişikliklere ve öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki iyileşmelere etki eden yapılandırılmış profesyonel öğrenmedir. Etkili meslekî gelişim, okul içinde ve dışında öğretmen ve öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu bağlamda, meslekî gelişim kavramını öğretmenlik mesleği açısından ele aldığımızda birbirine benzer ancak farklı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır.

Meslekî gelişim, genellikle bir öğretmenin (veya okul müdürünün) bilgi, beceri ve uzmanlığını geliştirmek üzere tasarlanan, öğretmen yetiştirme sürecindeki eğitimler de dâhil olmak üzere meslek hayatı boyunca dâhil olduğu tüm etkinlikleri içerecek şekilde geniş bir kapsamda ele alınmaktadır (TEDMEM, 2019a:49). Kesen ve Öztürk'e (2019:7) göre, meslekî gelişim öğretmenler için sınıflarında öğrenci öğrenimini desteklemek adına donanım sağlamada önemli bir stratejidir. Öğretmenlikte meslekî gelişim (Odabaşı, 2008:64), öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek, eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve okul gelişimi sağlamak amacıyla öğretmenlerin konu alanı, öğretimsel alan, yönetsel ve kişisel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını arttırmak, geliştirmek ve güncellemek için tasarlanan ve geliştirilen amaçlı, sürekli ve sistematik bir süreç ve etkinlikler bütünü olarak

tanımlanmaktadır. Ayrıca, Odabaşı (2008:63); öğretmenlerin meslekî gelişimini eğitsel reformun ve okul gelişiminin öncüsü olarak görmekte ve öğretmenlerin meslekî gelişiminin öğrencilerin, okul yöneticilerinin, öğrenci velilerinin, öğretmenin aile çevresinin ve diğer meslektaşlarının gelişimine de katkı sağlayacağını belirtmektedir. Değişik araştırma bulgularına (Seferoğlu, 2001; Sandholtz ve Ringstaff, 2013; Telese, 2012; Can, 2017; Craft, 2001; Day, 2002; Knight, 2002; Martson, 2010; İlğan, 2013; Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimi, eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen, yaşam boyu eğitim kavramının altında genellikle hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, meslekî gelişim ve öğretmen eğitimi gibi kavramlarla ifade edilen bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştirebilmeleri ve öğretmenlik mesleğini iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için pek çok alanda bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Ekiz'e (2003) göre, bireysel olarak öğretmenlerin öğretmenlik rolünü oynayabilmesi ve kültürel olarak öğrencilerin toplumsal ihtiyaçlara göre yetiştirilebilmesi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bazı araştırma bulgularına (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Karaca, 2015) göre, günümüzde karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla YÖK, MEB ve bazı sivil toplum örgütleri tarafından değişik çalışmalar yürütülmektedir. Bu amaçla, örneğin YÖK (1998), öğretmen yeterlik alanlarını; konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutmaya ilişkin yeterlikler ile diğer meslekî yeterlikler olmak üzere dört bölüme ayırmaktadır. MEB (2006) ise, öğretmen yeterlik alanlarını, kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olarak sıralamaktadır. TED'in (2009:10) araştırma sonucuna göre, bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlik alanları şu şekilde özetlenmiştir: Öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlama, öğretimi planlama ve uygulama, öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme, öğretim sürecini ve öğrenci davranışlarını yönetme, öğretimi öğrenci özelliklerine göre uyarlama, bilişim teknolojilerini etkili biçimde kullanabilme, öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme, bireysel ve meslekî gelişimi planlama ve gerçekleştirme, diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme, etik kurallar çerçevesinde sorumlu ve eleştirel davranabilme. Ancak, 'Öğretmen Strateji Belgesi'(2017), 19.Millî Eğitim Şûrası (MEB, 2014), 2015-2019 MEB Stratejik Planı (MEB, 2015), gibi yasal düzenlemelerde, öğretmen yeterliklerinin ihtiyaçlar dikkate alınarak güncellenmesi, yeterlik alanlarına göre kariyer gelişimlerinin sağlanması, meslekî gelişimlerinin ekonomik olarak desteklenmesi, öğretmen yetiştirme politikalarının yeterliklere göre yürütülmesi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik Okul Temelli Meslekî Gelişim(OTMG) Modelinin yaygınlaştırılması, öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetlerinde ve performans değerlendirmede yeterlik alanlarının esas alınmasına yönelik hedefler belirlenmiştir.

Bu ihtiyaç ve hedeflerden yola çıkılarak MEB (2017), öğretmen yeterlik alanlarını yeniden belirlemiştir. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; meslekî bilgi, meslekî beceri, tutum ve değerler olmak üzere 3 yeterlik alanı ve bunların altında yer alan 11 yeterlik ile bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Tablo.1'de Öğretmenlik Mesleği

Genel Yeterlikleri yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Meslekî Bilgi	B Meslekî Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2017: 8).

Tablo.1’de yer alan, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemelerinde, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, meslekî gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik faaliyetlerin planlanmasında, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, kariyerlerini geliştirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında dikkate alınacak temel bir referans metin olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2017:9). Ayrıca, yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde temel bir kaynak olarak YÖK, sivil toplum örgütleri, sendikalar ile kamu kurum ve kuruluşları tarafından belirlenecek politika ve uygulamalarda eşgüdüm sağlayabileceği belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde kullanılacağı alanlar ise Şekil.1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017: 9).

Şekil.1’de görüldüğü gibi, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin hizmet öncesi öğretmen

yetiştirmede akademik derslerin içeriklerinin oluşturulması ile öğretmenlik uygulamasında kullanılabilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, öğretmen istihdamı, aday öğretmen yetiştirme süreci, öz değerlendirme, performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme ile öğretmenlerin sürekli meslekî gelişiminde de yararlanılması öngörülmüştür. Ancak, uygulamada gerek hizmet öncesi dönemde, gerekse hizmet içi eğitimlerde yeterli alanlarının etkin bir şekilde kullanılma düzeyinin belirlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Literatür incelemeleri, alanda yapılan gözlemler ile öğretmen yetiştirme sisteminin sürekli değiştirildiği dikkate alındığında, öğretmen yeterliklerinin belirtilen alanlarda etkili olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin farklı alanlarda birtakım yeterliklere sahip olmaları istenmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu yeterlik alanlarına sahip olabilmeleri için bireysel ve örgütsel anlamda meslekî gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin meslekî olarak niteliklerinin yükseltilebilmesi için öğretmenlerde bulunması gereken asgari standartların belirlenmesi ve bu standartların hizmet öncesinde öğretmen adaylarına, hizmete başladıktan sonra ise hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlere etkili olarak kazandırılması gerekmektedir. Ancak, örgütsel, yasal, bireysel ve pedagojik pek çok faktör nedeniyle öğretmenlerin meslekî gelişimleri tam olarak sağlanamamakta ve bu konuda değişik problemler karşımıza çıkmaktadır. Bu problemlerin çözümü için öncelikle öğretmenlerin meslekî gelişim engellerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda meslekî gelişimlerinin sağlanması faydalı olabilir.

Öğretmenlerin meslekî gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen ve reformların aracı olarak görülen bir süreçtir. Bununla birlikte, geleneksel meslekî gelişim anlayışı tepeden inmedir ve kurumsal/bireysel gerçeklikten uzaktır. Çoğunun iyi planlanmadığı ve desteklenmediği, geçici heveslere dayalı olduğu, iyi bir şekilde değerlendirilmediği düşünülmektedir. Bu anlayışta meslekî gelişim programları sürekli düzenlenen ama işe yansımayan etkinlikler haline gelmekte; mecburiyet duygusuyla yürütülmektedir. Türkiye’de genel kanı, çoğu eğitimin anlamsız, zaman alıcı ve boş yere yapıldığı yönündedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012: 31-32). Öğretmenlik mesleğinde unvan-statü belirsizliğinin yaşanması, yetki ve sorumluluk konusundaki açmazlar; özerk, bilimsel ve profesyonel bir akreditasyon kurumunun yokluğu gibi başlıca konular; öğretmenliğin meslekleşmesi konusunda Türkiye’de atılması gereken adımların bulunduğu noktadaki eleştirilerin güncelliğini sürdürmesine de yol açmaktadır (Erişti, 2008: 9).

Akyüz’e (2012:11-19)’e göre, öğretmenler geçmişten günümüze kadar, meslekî ve meslek dışı olmak üzere iki kategori altında sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenlerin meslekî sorunları; Öğretmenlerin sayısal durumu, öğretmen yetiştirilmesi sorunu, öğretmenlerin hukuki statüsü, öğretmenlerin ekonomik sorunları, öğretmenlerin örgütlenme sorunları ve öğretmenlerin meslekî yayınları olarak sıralanmaktadır. Öğretmenlerin meslek dışı sorunları ise, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmenlerin toplumsal kökenleri, öğretmen halk ilişkileri, öğretmen-siyasî çevreler ilişkileri olarak belirtilmiştir. Benzer bir şekilde Uygun’un (2012:8-18) bulgularına göre, 2000-2010 yılları arasında öğretmenlerin basına yansıyan kişisel, toplumsal, siyasal, sayısal, meslekî eğitim, hukukî, özlük, ekonomik ve örgütlenme konularında sorunları bulunmaktadır. Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel’in (2015) bulgularına göre ise, öğretmenler mesleklerini icra ederken pek çok eğitimsel, sosyal ve çevresel sorunla karşılaşmaktadırlar.

Tekışık (1986), öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu sorunları; hizmet öncesi ve hizmet

İçerisinde öğretmen yetiştirilmesinin yetersizliği, ekonomik sorunlar, toplumsal değer kaybı, öğretmen yetiştirilmede plansızlık, özlük sorunları, politik etkiler, öğretmen kökenli bürokrat ve parlamenterlerin ilgisizliği şeklinde sıralanmaktadır. Bu sorunların günümüzde de varlığını devam ettirdiği ve çözüm beklediği söylenebilir. Halbu ki, Bümen ve Diğerleri (2012:32)'ne göre, dünyada öğretmenlerin meslekî gelişimi ile ilgili araştırma ve yayınlar hızla artmakta, Türkiye'deki sorunlara benzer durumlar görülse de, iyileştirme yönünde ciddi planlamalar yapılmaktadır. Yirci'ye (2017: 511) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki en büyük engeller bürokratik yapı ve kişisel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bürokratik yapı içinde Bakanlık uygulamaları ile eğitim politikalarının çok sık değişmesi eleştirilmektedir. Ayrıca, meslekî gelişim engelleri olarak, okul yöneticilerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımlarında gönülsüz davranışları, okul imkânlarının yetersizliği, ekonomik nedenler, meslekî tükenme ve meslekî doyumsuzluk, öğrencilerin ilgisiz, şımarık ve seviyelerinin düşük olması ile motivasyon eksikliği belirtilmiştir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önünde çözüm bekleyen pek çok engel bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesi için öncelikle, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini etkileyen faktörler ile meslekî gelişim engelleri belirlenmeli ve bu engeller ortadan kaldırılmalıdır. Eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamanın önemli bir rolü olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

Öğretmenlikte Meslekî Gelişimi Etkileyen Faktörler

Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri, il milli eğitim müdürlükleri tarafından yürütülen değişik meslekî çalışmalar, okul düzeyinde yürütülen meslekî çalışmalar ile okul ve diğer kurumların işbirliğinde sürdürülen faaliyetler bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler bireysel çabaları ile kendilerini meslekî yönden geliştirmeye yönelik lisansüstü eğitimler ve sertifika eğitimleri alabilmektedirler.

Ancak, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini etkileyen içerik, bağlam, yönetimin yaklaşımı, eğitimcilerin rolü, malî kaynaklar ve öğretmenlikte kariyer aşamaları (Kabakçı Yurdakul, 2008:161), gibi faktörler ön plana çıkmakta ve bu konuda değişik sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik düzenlenen eğitim programlarının içeriğinin ilgi çekici olmaması, güncel bilgi ve kazanımları sunamaması veya içeriğin öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlara yönelik oluşturulamaması sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler bu sorunlar nedeniyle, meslekî gelişim programlarına gerekli ilgi ve katılımı sağlayamamaktadırlar. Schlechty ve Whitford (1983; Aktaran: Kabakçı Yurdakul, 2008:164), öğretmenlere yönelik düzenlenen meslekî gelişim programlarının içeriğindeki etkinliklerin çekici kılınması ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanmasını, etkinliklerde oluşturma, zenginleştirme ve süreklilik fonksiyonlarının kullanılmasını önermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik etkinlikleri dört ana koldan yürütmektedir: 1-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün(ÖYGGM) çeşitli merkezlerde organize ettiği kurs ve seminerler, 2- MEB il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından yerel olarak düzenlenen kurs ve seminerler, 3- Okulların düzenlediği eğitim etkinlikleri, 4-Öğretmenlerin bireysel olarak katıldıkları çeşitli konferans, çalıştay vb. etkinlikler ve lisans üstü eğitim programları (ERG, 2015:28). Ancak,

Kesen ve Öztürk'e (2019:11) göre, MEB'de öğretmenlere yönelik meslekî gelişim programlarında genellikle klâsik eğitim yöntemi kullanılmaktadır. Eğitim başlıkları ve içerikleri her ne kadar yenilense de, öğretim yöntemi klâsik konu anlatımı üzerinden gerçekleştiği için öğretmenlerde beceri gelişmesine, davranış dönüşümüne, eğitim süresince motiveye ve öğrencilere olumlu yansıma olabilmesine imkân vermemektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişimleri genellikle hizmet içi eğitim etkinlikleri, kurslar, seminerler, çalıştaylar ve toplantılar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. TALIS 2018 raporuna (2019a) göre de, Türkiye'de öğretmenlerin ve okul müdürlerinin en çok katıldığı sürekli meslekî gelişim etkinlikleri olarak, yüz yüze kurs/seminerler (öğretmen ortalaması: %86,0, okul müdürü ortalaması: %83,8) ve meslekî literatürü okuma (öğretmen ortalaması: %69,2, okul müdürü ortalaması: %71,6) olarak belirlenmiştir. Ancak, literatür incelemelerine (Lieberman, 1995; Craft, 2001; Guskey, 2000; Saban, 2000; Sparks ve Loucks-Horsley, 2007; Demirkol, 2010; Scales ve Diğerleri, 2011) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik olarak; Eylem araştırması, danışman koçluğu, akran koçluğu, hizmet öncesi öğretmen adayı yetiştirme, proje ekipleri oluşturma, hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim olanaklarından yararlanma, çalıştay, klinik danışmanlık, bireysel gelişim modeli, gözlem değerlendirme modeli, geliştirme sürecine katılım modeli, araştırma-inceleme modeli, danışmanlık modeli, çalışma grupları modeli, kurs-seminer modeli, şeklinde farklı yaklaşımlar, yöntem ve modeller de kullanılmaktadır. Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'a (2017) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik etkili ve başarılı bir meslekî gelişim uygulaması yedi özelliğe sahiptir ve öğrenci başarısına olumlu katkılar sağlamaktadır. Bunlar: 1-öğretmenlerin sınıfta öğrenmesini destekleyen, etkili öğretim stratejilerini esas alan içerik odaklılık, 2-Öğretmenlerin doğrudan katılımını ve uygulamalarını esas alan aktif öğrenme, 3- İşbirliğini destekleme, 4- Etkili uygulama modellerini kullanma, 5-Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan koçluk ve uzman desteği sağlama, 6- Etkili geribildirim fırsatı sağlama, 7- Sürdürülebilir bir süreyi kapsamaması. Ayrıca, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'a (2017) göre, etkili bir meslekî gelişim uygulaması politikacılar ve yöneticilere, öğrenci başarısının artırılması ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmesi bakımından önemli katkılar sağlamaktadır.

Türkiye'de, öğretmenlerin meslekî gelişimi amacıyla genellikle resmî ve merkezî olarak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin yetersiz ve katılımın sınırlı sayıda olduğu, bu eğitimlerin genellikle bilgi aktarma şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009; Aydoğan, 2002; Gökdere ve Çepni, 2004; Can, 2016a; Can, 2016b). Halbu ki, zenginleştirilmiş meslekî gelişim faaliyetleri kapsamında, çalıştaylar, seminerler, konferanslar, kongreler, kısa süreli kurslar, danışmanlık faaliyetleri de yürütülebilir. Yaşamboyu öğrenme felsefesi esas alınarak açık ve uzaktan eğitim ile mobil öğrenme bağlamında teknolojinin olanaklarından da yararlanılabilir. Öğretmenlerin meslekî gelişimini sağlamaya yönelik e-mentorluk sistemi geliştirilebilir. Ayrıca, Akalın'ın (2014), belirttiği gibi, performans geribildirimi yoluyla öğretmenlerin meslekî gelişimleri desteklenebilir. Kesen ve Öztürk (2019) ise, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasında "etkinlik temelli eğitim yaklaşımı" kullanılarak öğrenci ve öğretmenlerde beceri gelişiminin sağlanabileceğini belirtmektedir. 2013 yılında yayınlanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS; The Teaching and Learning International Survey) sonuç raporuna (TEDMEM, 2016) göre, öğretmenlerin profesyonelleşmesi sürecinde etkili temel faktörler olarak, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslekî bilgisi ve meslekî işbirliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerilerinin ölçülmesinde esas alınan

kriterler olarak, öğretmenlik eğitimine katılım durumları, hizmet içi eğitimlerin desteklenme durumu, meslekî gelişimin desteklenme biçimi ve uzun süre meslekî gelişim süreçleri içinde yer alma bulunmaktadır. Rapora göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmesi, öğretmenlerin statülerini, meslekî yeterliklerine ilişkin algılarını ve meslekî tatmin düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin meslekî gelişimine yönelik etkinliklerin bağlam faktörü, yani nerede ve ne zaman yapıldığı da önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Guskey ve Sparks'a (1996; Aktaran: Kabakçı Yurdakul, 2008:165) göre, meslekî gelişimin başarısızlığı çoğunlukla bağlamda aranmaktadır. Çünkü, öğretmenlerin etkinliklere katılımlarının kolaylaştırılması, maddî ve manevî zorlukların ortadan kaldırılması, öğretmenlerin kaynaklara ulaşmalarının ve gönüllü katılımlarının sağlanması ile öğretmenlerin etkinliklere görev yerlerinden ayrılmadan katılmalarına imkân sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün (MEB, 2012; MEB, 2014), yurt içinde düzenlenen bilimsel toplantılara bildiri sunumu için katılan öğretmen ve yöneticilere yolluk, yevmiye ve izin verilmesine yönelik bir düzenleme yapmış olması olumlu ancak, uygulamada karşılaşılan sorunlar nedeniyle, yetersiz bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesine (MEB, 2018:42) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimleri yeniden ele alınarak, öğretmenler için yatay ve dikey olarak kariyer uzmanlık alanları ile meslekî gelişim programlarının tasarlanacağı belirtilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim şeklinde iş birliklerinin hayata geçirileceği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılmasının sağlanacağı belirtilmektedir. Benzer şekilde, 2019-2023 On Birinci Kalkınma Planına (2019) göre ise, ülkemizin teknolojik dönüşümlerinin gerektirdiği niteliklere ve iş yapma biçimlerine uygun meslekî eğitim ve kurumsal yapılanmanın sağlanması ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca, On Birinci Kalkınma Planının (2019) eğitime ilişkin politika ve tedbirler başlığı altında, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve meslekî gelişimlerinin arttırılacağı, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün güçlendirileceği ve öğretmenlik meslek kanunu çıkarılacağına ilişkin hedeflere yer verilmiştir. Plan kapsamında, öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitim içeriklerinin güncel ihtiyaçlara göre yenileneceği belirtilmektedir. Öğretmenlerin meslekî gelişimleri amacıyla bu tür tespit ve planlamaların yapılarak, üst politika metinlerinde yer verilmesi, çok önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Ancak, önemli olan bu tespitler ve planlamaların uygulanabilmesi, sürdürülebilirliğinin ve etkinliğinin sağlanabilmesidir.

YÖK (2018), 2018-2019 öğretim yılından geçerli olmak üzere, 25 farklı alanda öğretmen yetiştirme lisans programlarını güncellemiştir. Böylece, öğretmen yetiştirme programlarının süreç, içerik ve çıktılarında asgari standartlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi ile ilgili dersler uluslararası standartlar esas alınarak içerik, saat ve kredi bakımından yenilenmiş ve böylece tüm alanlarda uygulama birliği sağlanmıştır. Ancak, TEDMEM'in (2019b) raporuna göre, Eğitim Fakültelerinde uygulanacak tüm lisans programlarının içeriğinin keskin çizgilerle tanımlanmış olması esneklik, özgünlük ve nitelikte asgari sınırın ötesinde, iyileştirmeler adına atılabilecek girişimlere de alan bırakmamıştır. Bu yüzden, standartlara uygun çıktılar elde edebilmek veya bu standartları daha üst seviyeye taşıyabilmek için yükseköğretim kurumlarının imkân

ve kabiliyetleri ölçüsünde öğretmen yetiştirmede özgün ve yenilikçi uygulamalar geliştirebilmeleri ve bunları uygulayabilmelerine fırsat tanınması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca, Yükseköğretim Kurulu tarafından son dönemlerde öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesine yönelik olarak, öğretmenlik programlarının ikinci öğretim programlarının kapatıldığı ve çoğunluğuna girişte baraj puanı getirdiği görülmektedir. Bu düzenlemeler, öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlerin meslekî gelişiminde nitelik bakımından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2018), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin niteliğe ulaşması ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için “Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” de önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, MEB tarafından öğretmenlik uygulama sürecinin MEBBİS sisteminde kayıt altına alınması, okullarda danışmanlık görevi bulunan uygulama öğretmenlerinin eğitilmesi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının sınırlandırılması ve uygulama sürecinin iki döneme yayılması, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi ve göreve başlayacak öğretmenlerin meslekî gelişimleri bakımından olumlu gelişmelerdir.

Ancak, geçmişten günümüze kadar, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik pek çok planlama, girişim, düzenleme ve söylemlere rağmen, TED’in (2009) raporuna göre, öğretmenlerin meslekî gelişimi için düzenlenen etkinlikler ve öğretmenlerin meslekî gelişim çabaları yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, etkili bir eğitim öğretimi engelleyecek derecede kalabalık sınıflar, öğretmenler ve öğrenciler için bir sorun olmaya devam etmektedir. Öğretmenlerin yarısı eğitim teknolojilerini kullanmamaktadır. Günel ve Tanrıverdi’ye (2014:90) göre, ülkemiz eğitim sisteminde unutul(a)mayan merkezîyetçilik, nicelik ve günü kurtarma hafızası yerine, tecrübelerden elde edilen kazanımlar, öğrenme çıktılarına dayalı bulgular ve uluslararası normlar hakkındaki hafıza kayıplarını öğretmenlerin meslekî gelişimini yapılandırma, uygulamada ve değerlendirmede işe koşacak hamleler yapması, ulusal eğitim hamlesi için dönüm noktası olarak görülmekte ve önerilmektedir. TEDMEM’in (2014), bulgularına göre, öğretmenlerin meslekî algılarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar olumlu bir tablo çizememektedir. Ayrıca, yakın geçmişe kadar öğretmenlik, daha fazla saygı duyulan bir meslek olarak düşünülürken, son zamanlarda öğretmenlik mesleğinin saygınlığına karşılık gelen toplumsal görüş hissedilir derecede ve negatif yönde değişiklik göstermeye başlamıştır.

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesi için, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemek, bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin değişik nedenlere bağlı olarak meslekî gelişimde engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların genellikle nicel araştırmalar olduğu, nitel araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yönetici ve öğretmen görüşlerine bağlı olarak meslekî gelişim engellerinin belirlenmesi ve nitel araştırma yöntemleri ile analiz edilerek çözüm önerileri geliştirilmesi araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin meslekî gelişim engellerini belirlemek ve öğretmenlerin meslekî gelişimi için öneriler geliştirebilmektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin meslekî gelişimi için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bir konu ile ilgili derinlemesine ve kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla genellikle nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Singh, 2007; Patton, 2014).

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelindedir. Durum çalışması, nitel araştırma desenlerine yakın bir araştırma olup araştırmacıya, ilgili şahıslara, karar vericilere ya da kurumlara, bir durumla ilgili olarak ayrıntılı bilgi edinmede, bazen de kuramın doğruluğunu ve bağlama göre etkinliğini açıklama amaçlı olarak kullanılan araştırma yaklaşımlarından birisidir (Akar, 2016:146). Durum çalışması modeli, gerçek yaşam olaylarının bütünsel ve anlamlı özelliklerini araştırmaya ve ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca, araştırmacılar durum çalışması yardımıyla elde edilen verileri belirli bir bağlamda yakından inceleme fırsatı elde etmektedirler (Fidel, 1984; Yin, 2003; Zainal, 2007; Creswell, 2015). Stake'a (1995) göre, durum çalışması kapsamında ele alınan olay özel, karmaşık ve işlevseldir. Yani, sosyal bilimler ve hizmet sektörüne özgü sınırlara ve çalışma parçalarına sahip, amaca yönelik bütünleşmiş bir sistemdir. Akar'a (2016:113) göre, araştırma alanı ne olursa olsun, durum çalışması yürütme ihtiyacı temelde karmaşık toplumsal bir olayı anlama arzusunun kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada "öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri" 'durum' olarak kabul edilmiş ve araştırma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görevleri esnasında, öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri ve buna karşı neler yapılabileceğine ilişkin gözlem ve yaşantıları olduğundan hareketle, araştırmayı durum çalışması modelinde yapılandırmanın daha uygun olacağı kararlaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde görevli bulunan, lisans üstü öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen toplam 24 katılımcı ile 2014-2015 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Ayrıca, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine olanak vermesi nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu çalışmada, amaca uygun olarak öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri ve buna yönelik önerileri daha kapsamlı elde edebilmek için katılımcıların alanda çalışıyor olmaları, belli bir çalışma deneyimi ve eğitim düzeyine sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların aktif olarak görev yapıyor olmaları, en az 5 yıl deneyime sahip olmaları ve tamamının lisans üstü eğitim yapıyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Teddlie & Tashakkori'ye (2015:209) göre, ölçüt örnekleme tekniği, belli bir amaç doğrultusunda az sayıdaki durumdan çok sayıda ayrıntı elde ederek, derinlemesine ve zengin veriler sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu amaçla, İstanbul'da bir Vakıf Üniversitesi'nde "Eğitim Yönetimi" programında yüksek lisans öğrenimi gören yönetici ve öğretmenlerden gönüllü olanlar, araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya 10

okul müdürü, 4 okul müdür yardımcısı ve 10 öğretmen katılım sağlamıştır. Katılımcıların 15'i erkek, 9'u kadındır. Katılımcıların tamamı bir lisans programı mezunu olup, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu durum, katılımcıların belirli bir bilgi birikimi ve deneyime sahip olduğunu göstermektedir.

İşlem

Bu araştırma, Mayring (2011), Akar (2016: 146) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2013)'de belirttiği gibi dört aşamada tasarlanarak yürütülmüştür. Bunlar; 1) araştırma probleminin belirlenmesi, 2) veri toplama aracının hazırlanması, 3) verilerin toplanması, 4) veri analizi ve bulguların yorumlanması.

İlk aşamada problem durumu hakkında ilgili kavramlar tanımlanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri ve buna karşı neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini tanımlamak ve sınıflandırmak için kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının hazırlanması

Veri toplama aracının geliştirilebilmesi için literatür taraması yapılarak konu ile ilgili bilgiler toplanmış ve 4 açık uçlu sorudan oluşan taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak form, pilot araştırma kapsamında 2 okul müdürü ve 2 okul müdür yardımcısı ve 4 öğretmene uygulanmıştır. Pilot araştırma sonucunda, eğitim bilimleri alanında görevli 4 akademisyenin görüşü de alınarak soru formuna son şekli verilmiştir. Soru formunun yapılandırılmış 2 açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların unvanı, cinsiyeti ve kıdem bilgilerini elde etmeye yönelik 3 soru yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan 2 adet yapılandırılmış soru ise şu şekildedir: 1) Öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri nelerdir? 2) Öğretmenlerin meslekî gelişimi için neler yapılabilir?

Verilerin toplanması

Veriler katılımcılardan yazılı olarak elde edilmiştir. Ancak, verilerin yazılı olarak toplanması süreci bir ders kapsamında araştırmacının nezaretinde, açıklamaları, yönlendirmesi ve araştırma hakkında kapsamlı bilgilendirmesi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanması süreci 30 dakika ile 70 dakika arasında değişim göstermiştir. Araştırmanın konusunu oluşturan "öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri" hakkında ders kapsamında katılımcılar daha önceden yeterli düzeyde bilgi sahibi olmuşlardır. Bu durum, katılımcıların araştırma sorularına daha kapsamlı ve derinlemesine yanıt vermeleri açısından önem taşımaktadır.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, Yıldırım ve Şimşek (2013) ile Creswell'in (2014) de belirttiği gibi, a) analiz için tematik bir çerçeve oluşturma, b) verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, c) bulguları tanımlama, d) bulguları analiz etme ve yorumlama, şeklinde dört aşamadan oluşmaktadır. Bu dört aşama araştırmada verilerin analizinde esas alınmıştır. Araştırma verilerinin içerik analizinde benzer veriler, belirli kavram ve temalar etrafında bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle, katılımcıların yapılandırılmış soru formuna vermiş oldukları yanıtlar

yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sınıflandırılarak ayrılmış, öğretmen katılımcılar için Ö1, Ö2, Ö3,..., yönetici katılımcılar için ise Y1, Y2, Y3,..., şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan 2 tema, 23 alt tema ve bunlara bağlı kategoriler Tablo.1 ve Tablo.2’de bulgular bölümünde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla; Creswell’in (2015)’de belirttiği gibi, a) bulguların sunumunda verilerin ilişkili olduğu durum dikkate alınmış ve yorumlar buna göre yapılmıştır, b) alt temaların iç tutarlılığını sağlamak amacıyla içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ölçütleri esas alınmıştır. Ayrıca, alt temaların belirlenmesinde kuramsal yapı esas alınmış ve iç güvenirliliği sağlamak için verilerin analizinden sonra bazı bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur. Katılımcı görüşlerinin iki ana tema altında sunulan temaları temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşünden yararlanılmıştır. Eğitim bilimleri alanında uzman 3 akademisyen tarafından katılımcı görüşleri ile alt temalara ilişkin veriler eşleştirilerek değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının eşleştirmeleri ile araştırmacının eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Kodlamanın güvenirliliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994:64), [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100, formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum .88 olarak bulunmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla, yöntem bölümünde ayrıntılı olarak araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi basamaklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın işlem basamakları da detaylı olarak açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik belirlenen alt problemleri çözümlenmek amacıyla yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları genel olarak incelendiğinde, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında belirgin farklılıklar olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri ile bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik önerilere ilişkin benzer görüşlerde bulunmuşlardır. Bu durum, katılımcıların araştırma soruları ile ilgili olarak ortak görüşler belirttiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Engellerinin Neler Olduğuna İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticilere, “Öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen tema, alt tema ve kodlar Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların bu bölüme ilişkin önemli görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak Tablo 1’in devamında sunulmuştur.

Tablo 1.

Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Meslekî Gelişim Engelleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Meslek Gelişim Engelleri	Yasal Düzenlemeler	657 sayılı DMK, meslek kanunu, değişiklik, yetersizlik
	Eğitim Politikası	Değişiklik, yetersizlik, belirsizlik, ideolojik yaklaşım
	Yönetici tutumları	Katı tutum, baskı, katı denetim, ilgisizlik, karara katılamama
	Eğitim yetersizliği	Öğretmen yetiştirme sistemi, hizmet öncesi ve HİE, KPSS
	Çalışma koşulları	Ders yükü, kalabalık sınıflar, okul iklimi ve ortamı, istiham şekli
	Düşük motivasyon	Mutsuzluk, önemsememe, danışmanlık ihtiyacı, kariyer, amaç
	Meslekî tükenmişlik	Bıkkınlık, yorgunluk, psikolojik baskı,
	Ekonomik sorunlar	Maaş, ek ders, özlük hakları,
Mesleğin statüsü	Saygınlık, ilgi, itibar, değersizlik, veli beklentisi,	
Siyasî etkiler	Sendikal etkiler, örgütlenme yetersizliği, partililik,	

Tablo 1 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri, öğretmenlerin 657 sayılı DMK'na tabi olmanın rahatlığı ile kendilerini geliştirme kaygıları ve inançlarının olmaması, mevcut eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının yetersizliği ve sürekli değiştirilmesi, olumsuz yönetici tutumları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, ders yükü yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, motivasyon ve amaç eksikliği, meslekî tükenmişlik, bilgiye ulaşmada okul ortamlarının yetersizliği, yetersiz okul iklimi ve okul kültürü olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, ekonomik sorunlar, özlük sorunları, model öğretmen eksikliği, danışmanlık yapılamaması, yasal düzenlemelerin yetersizliği, mesleğin toplumda itibarsızlaşması, mesleğe yönelik sürekli siyasî etki ve baskılar, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenlerin çoğunluğu, maalesef diğer kamu görevlileri gibi 657 sayılı Kanunun korumasına girdikten sonra kendilerini geliştirmek istemiyorlar. var olan konularını korumayı tercih ediyorlar. Bu durum, onlarda ciddi bir rahatlama sağlıyor. Çünkü, çok çalışıp kendisini geliştirmeye gayret eden öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında uygulamada önemli bir farklılık olmadığını gözlemleyerek meslekî anlamda kendilerini yenilemiyorlar. Bunun en önemli meslekî gelişim engeli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerin meslekî gelişime yönelik olumsuz tutumları, isteksiz olmaları ve meslekî gelişime inanmamaları da önemli bir sorundur bence. Çünkü, bazen bazı seminer, etkinlik ve toplantılara öğretmenleri gönderemiyoruz. İstekli bir öğretmen bulmakta zorlanıyoruz. Öğretmenler kendi alanları ya da diğer konulara ilişkin pek çok faaliyeti angarya olarak görüyorlar” (Y8).

“Eğitim sistemimizin çok sık değiştiğine şahit oluyoruz. Eğitim politikalarımız sürekli değişiyor, başta Millî Eğitim Bakanları olmak üzere, her kademedeki eğitim yöneticileri gerekçesiz sürekli değiştiriliyor ve bu durum eğitim uygulamalarının sağlıklı işleyişini olumsuz etkiliyor. Her gelen yönetici yeni bir sistemi devreye sokuyor, yeni uygulamalar deniyor. Sistem oturduğunda, öğretmeni ve okulu tanımaya başladığında ise görev yeri değişiyor. Böyle olunca, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak bir yapılanma ve sistem bütünlüğü sağlanamamış oluyor. Okullarda yöneticiler kendi konularını düşünmekten, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini hem takip edemiyor, hem de bu konuda yardımcı olamıyorlar. Ayrıca, meslekî gelişimini henüz sağlayamamış, liyakatı olmayan yöneticilerin varlığı, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki en büyük engellerden biridir. Az da olsa, bazı öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmek amacıyla iyi niyetli çabaları olmasına rağmen, olumsuz yönetici tutumları buna engel olmaktadır. Alanımla ilgili pek çok hizmet içi eğitime katılmak istedim ama okul müdürümüz ‘öğrencileri ne yapacağız, başıboş bırakamayız’ diyerek müsaade etmedi. Bu durum, gerçekten benim motivasyonumu bozdu, yüksek lisans yapmak gibi bir düşüncem vardı ancak hep aynı yönetici tutumları ile karşılaştığım kaygısıyla bu düşüncemi sürekli ertelemek zorunda kalıyorum.” (Ö4).

“Öğretmenler olarak meslekî gelişimi sağlamanın yolu yüksek lisans yapmak ya da alanımızla ilgili hizmet içi eğitim, seminer, kurs veya eğitim etkinliklerine katılmaktır. Ancak, mevcut ders yükümüz çok, iş yükümüz gerçekten ağır, sınıflarımız kalabalık, toplantılar, komisyonlar vb.. bütün bunlar kendimizi geliştirmeye zaman ayırmamızı, hatta bu konuda düşünmemizi bile engelliyor. Çalışma ortamımızda kendimizi geliştirecek bir motivasyon kaynağımız yok gibi.. Bazen kurs ve seminere katılan arkadaşlarımız, öğretmenlerden ya da yöneticilerden ‘bu kadar kursa, seminere katılacaksınız da ne olacak sanki, madalya mı takacaklar? Ayrıca ücretiniz mi artacak? Bu kadar koşturacağınıza oturun daha iyi’ şeklinde tepkilerle karşılaşmaktadırlar. Okulumuzda kendimizi geliştirmeye yönelik bir okul iklimi, okul kültürü yok, yönetici ve arkadaş teşviği ve desteği, yönlendirmesi yok. Bütün bunlar, meslekî gelişimi olumsuz etkilemektedir. Zaten mevcut yasal düzenlemeler de pek teşvik edici değil gibi. Ülkemizde, öğretmenlere yönelik meslekî gelişim olanakları sınırlı, teşvik edici bir sistem yok, maddî olarak destek sağlanmıyor. Meslekî gelişimi iyi olan bir öğretmenin diğer öğretmenlerden bir farkı yok” (Ö2).

“Öğretmenler mesleğe başlamadan önce üniversitede ne öğreniyorlarsa onunla devam ediyorlar. Müdürlük yaptığım pek çok okulda kendini geliştiren mesleğinde daha ileri gitmeye çalışan çok az öğretmenle karşılaştım. Onlar da bireysel çabalarıyla bir şeyler yapmaya çalışıyorlardı. Genellikle ücretli yüksek lisans yaptıklarına şahit oldum. Vakıf üniversitelerinde ücret ödeyerek akşam saatlerinde yüksek lisans yapmaya gayret ediyorlardı. Çünkü, mevcut yasal düzenlemeler yeterli değil ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik maddî olanakları çok iyi değil. Öğretmenleri meslekî yönden geliştirmeye dönük bir danışmanlık uygulaması yoktur. Son zamanlarda öğretmenlik mesleğinin toplumda eskisi gibi prestijli, saygı gören bir meslek olmadığını düşünüyorum. Eskiden gerçekten öğretmen olmak isteyenler öğretmen oluyorlardı. Ama, şimdi gördüğüm kadarıyla farklı branşlardan kişiler öğretmenliği sevmese de mecburiyetten, iş bulamamaktan zorunlu olarak öğretmenliğe başlıyor. Ayrıca, son dönemler de isteyen herkes ücret karşılığında pedagojik formasyon sertifikası alarak öğretmen olmaya çalışıyor. Böyle olunca, bu kişiler bu meslekte ilerlemek istemiyor, geçici iş gözüyle bakıyor, fırsatını bulduğunda başka mesleklere geçiyor ya da emekliliğini gözlüyor. Bu öğretmen, doğal olarak öğrenciye, okula ve mesleğine çok fazla katkı sağlayamıyor.” (Y5).

Görüldüğü gibi, Türkiye’de öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesi için çözüm bekleyen önemli engeller bulunmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sürekli meslekî gelişim ihtiyacını ortaya koymasından da büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimi İçin Neler Yapılabileceğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticilere, “Öğretmenlerin meslekî gelişimi için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen tema, alt tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların bu bölüme ilişkin önemli görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak Tablo 2’nin devamında sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlamaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Meslekî Gelişim Engellerine Yönelik	Sürekli gelişim olanağı sağlanmalı	Hayatboyu öğrenme, uzaktan eğitim,
	Meslekî eğitim	Özlük hakları, atama, yükselme
	Kariyer olanağı	Lisans üstü eğitim, bilimsel etkinliğe katılım
	Farklı ülke örneklerinden yararlanılması	AB ülkeleri, ABD vb.
	Öğretmen yetiştirme sisteminde reform ihtiyacı	Pedagojik formasyon, lisansüstü eğitim,
	Uygulanabilir politikalar ve yasal düzenlemeler	Meslek Kanunu, eğitim politikası
	Hizmet öncesi uygulamalı eğitim	Staj uygulamaları
	Etkili rehberlik	Danışmanlık ihtiyacı

Öneriler	Çalışma koşulları ve özlük haklarının iyileştirilmesi Objektif ödüllendirme sistemi Yönetim ve denetim sistemi Sağlıklı bir örgütlenme modeli Meslekî gelişimin engel ve ihtiyaçlarını belirleme	Kariyer gelişimi, sınıfların kalabalıklığı, ders saatleri Liyakat, eşitlik, adalet, ödüllendirme Yönetici artama sistemi, denetimin gerekliliği, Sendikaların yetersizliği Öğretmen görüşleri, bilimsel araştırma verileri, Üniversitelerle işbirliği,
----------	--	---

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılabilmesine yönelik şu önerilerde bulunmuşlardır: Hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitim yoluyla sürekli gelişim imkânı sağlanmalı, meslekî eğitimler öğretmenlerin kariyer gelişimleri, özlük hakları, atama ve yükselmelerine katkı sağlamalı, sağlıklı bir kariyer planlaması sistemi oluşturulmalı, öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılımları teşvik edilmeli ve maddî olarak desteklenmelidir. Katılımcılara göre, farklı ülkelerdeki iyi örneklerden yararlanılması, öğretmen yetiştirme, seçme ve istihdamının yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının esas alınması, eğitimde yapılacak her türlü değişikliğin devlet politikası olarak yürütülmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Özellikle, hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde uygulamaya ağırlık verilmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere etkili rehberlik hizmeti sunulması, atama yükselme ve ödüllendirmede objektif kriterlerin getirilmesi ile sağlıklı bir yönetim ve denetim sisteminin oluşturulmasının da öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sağlayacağı önerilmektedir. Ayrıca, katılımcılara göre, öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmalıdır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenlerin ders yükü ve diğer sorumlulukları dikkate alındığında görevleri esnasında meslekî gelişime yönelik eğitimlere, etkinliklere katılmaları zorlaşmaktadır. Bu yüzden, uzaktan eğitim yoluyla eğitim almaları sağlanabilir, bu şekilde yüksek lisans yapmaları için olanaklar sunulabilir. Her ne kadar bazı üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla yüksek lisans programları olsa da bunların çoğunluğu yüksek ücretle bu eğitimi vermektedir. Bu yüzden, öğretmenlerin çoğunluğu bu eğitimleri tercih etmiyorlar. Millî Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ile işbirliği yaparak meslekî gelişime yönelik eğitim olanakları sunabilir. Ayrıca, aldıkları bu eğitimler öğretmenlerin özlük haklarına olumlu katkı sunmalıdır. Özellikle, görevde yükselme, yönetici olarak atanma, ek ders ücreti gibi konularda etkisi olursa öğretmenler kendilerini geliştirmek isteyeceklerdir” (Ö5).

“Öğretmenlerin kariyer gelişimlerini sağlamaya yönelik bir yasal düzenleme yapılmalıdır. Daha önce bir defa yapılan kariyer basamaklarında yükselme sınavında pek çok öğretmen mağduriyet yaşadı. Daha sonra bu uygulama devam ettirilmedi. Aslında eksiklikleri giderilerek devam edebilirdi. Üniversitelerin düzenlediği kongrelere ve sempozyumlara katılım ile ilgili bir düzenleme var ama yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü, bu konuda keyfi kararlar verilebiliyor. Maddî yönden yeterli destek sağlanması gerekir” (Ö9).

“Başka ülkeler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için neler yapıyor? Bir bakmak gerekir bence. Gelişmiş ülkelerdeki iyi örnekler, bizim koşullarımıza uygun hale getirilerek uygulanabilir. Ayrıca, herkes öğretmenlik mesleğine alınmamalı, iyi bir eğitim planlaması olmalı, bu plana göre iyi yetişmiş, bu mesleği seven, kişilik yapısı uygun kişiler öğretmen olarak seçilmeli, liseden itibaren öğretmenliğe yönlendirme yapılmalıdır. Böyle olursa mesleğini benimseyen, seven öğretmen bu meslekte kendisini geliştirmek isteyecektir. Tabii, bu konuda gerekli yasal altyapı da mutlaka oluşturulmalıdır. Devlette süreklilik olmalı, öğretmenlerin gelişimlerini sağlayacak düzenlemeler süreklilik arz etmelidir. Sürekli yapılan plansız değişiklikler meslekî gelişimi olumsuz etkilemektedir” (Y7).

“Göreve başlayan öğretmenler, pek çok açıdan iyi yetişmemiş olarak okula geliyor. Belli bir süre bocalıyorlar. Öğretmenliği okullarda görev yaparken öğrendiklerine şahit oldum. Bu da gösteriyor ki, öğretmen adayları üniversitelerde daha iyi yetiştirilmeli, daha çok uygulamalı eğitim almalı, uygulama okullarında daha çok zaman geçirmelidir. Böyle olursa, öğretmenler kendilerini geliştirmeye daha çok

yönelebilirler. Ayrıca, öğretmenlerin atanması, seçilmesi, yönetici olmaları gibi pek çok konuda liyakat esas alınmalı, meslekteki başarıları ve gelişimleri esas alınmalı, siyasi, sendikâli etkiler olmamalıdır. Böylece öğretmenler meslekî gelişimin önemi ve katkısına inanacaktır” (Ö1).

“Son yıllarda okullarımızda denetim sistemi neredeyse yok gibi. Eğer yöneticiler ya da müfettişler tarafından öğretmenlere etkili bir rehberlik, yönlendirme yapılabilirse öğretmenler meslekî gelişim için çabalayabilir. Konunun uzmanları, üniversitelerden akademisyenler, kendini yetiştiren yönetici ve müfettişler, öğretmenlere rol model olabilir. Öğretmenler de cesaret alarak kendilerini meslekî yönden geliştirebilir. Ancak, bu konularda yasal bir düzenleme de yapılırsa güzel olur. Pek çok mesleğin bir kanunu olmasına rağmen öğretmenlik mesleğinin bir kanunu yok. Öğretmenlerin çalışma koşulları, özlük hakları, meslekî gelişimleri, atanmaları gibi belli başlı konular yönetmelik boyutundan çıkarılmalı ve Kanun haline getirilmelidir (Y3).

Görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesine yönelik uygulanabilir ve somut olarak çok önemli öneriler belirtmişlerdir. Bu önerilerin öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir katkısının olabileceği görülmektedir. Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin değişik nedenlerden kaynaklanan önemli düzeyde meslekî gelişim engelleri olduğu ve bu meslekî gelişim engellerinin ortadan kaldırılabilmesine yönelik ise somut önerilerin belirtildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin 657 sayılı kanuna tabi çalışıyor olmalarının rahatlığı ile kendilerini geliştirme konusundaki tutum ve davranışları, meslekî gelişimleri bakımından engel oluşturmaktadır. TEDMEM’in (2014:20-21) raporuna göre, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini devlet güvenceli bir iş olduğu için tercih ettiğini belirtmesi de araştırma bulgularını doğrulamaktadır. Bümen ve Diğerlerine (2012:45) göre, Türkiye’de öğretmenlerin memur statüsünde olması nedeniyle kendilerini geliştirmeye yönelik güdülenme düzeyleri düşüktür. Özer’e (2004) göre, öğretmenlerin meslekî gelişime yönelik ilgi, ihtiyaç, beklenti ve tutumları meslekî gelişimin başarısında önemli rol oynamaktadır. Can’ın (2013a:307) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin meslekî gelişimleri ile araştırma ve proje geliştirmelerini olumsuz etkileyen faktörler olarak, motivasyon eksikliği, olumsuz tutum ve davranışlar gibi kendilerinden kaynaklanan nedenler etkili olmaktadır. Özoğlu’da (2010), öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadığını, meslekî gelişime yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin meslekî gelişimde engel oluşturduğunu, Uştu, Taş ve Sever (2016:92) ise öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ve meslekî gelişimi gereksiz bulduklarını belirtmektedir. Yirci’ye (2017: 512) göre, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki en önemli engel, bireysel özelliklerden kaynaklanmaktadır. Kabakçı Yurdakul’a (2008:170), göre, genellikle deneyimli öğretmenlerin karşılaştığı meslekî eskimişlik ve meslekî tükenmişlik gibi sorunlar, öğretmenlerin meslekî gelişime bakış açılarını ve dolayısıyla meslekî gelişim programlarına katılımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Aydın’a (2010) göre ise, Türkiye’de öğretmenler, eğitime zorunluluk duygusu ile katılmaktadır. Oysa, Korkmaz’a (2015:62) göre, öğretmenlerin meslekî gelişim sürecine gönüllü olarak katılımı sağlanmalıdır. Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması (TALIS), raporuna (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010) göre, Türkiye dahil, pek çok ülkede öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun herhangi bir meslekî etkinliğe katılmadığı, katılanların çoğunluğu ise bu

etkinliklerin etkili olmadığını düşünmektedir. Raporla göre, öğretmenler ailevi nedenler, ders programlarının uygun olmaması, zaman ayıramama ve kendilerine uygun bir meslekî gelişim programının olmaması gibi nedenlerle etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir. TED'in (2009) alan araştırmasına göre, öğretmenlerin pek çok konuda yeterliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Seferoğlu (2004), Aydoğan (2002), Elçiçek ve Yaşar (2016), İzci ve Eroğlu (2016), Boydak-Özan ve Diğerleri (2014), Çiftçi (2008) ile Uştu, Taş ve Sever' in (2016) bulgularına göre, öğretmenlere yönelik düzenlenen değişik meslekî gelişim faaliyetleri ile MEB'in düzenlediği kurslar ve seminerler ihtiyacı karşılamaktan uzak, niteliksiz, plansız ve verimsizdir. İlğan'a (2013:53) göre, Türkiye'de yürütülen meslekî gelişim faaliyetleri seminer ve çalıştaylardan ibaret olup, etkililikten uzaktır. Özoğlu (2010) ise, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zorunlu olması, eğitim içeriğinin ihtiyaçtan çok merkezî olarak belirlenmesi, eğitime ayrılan kaynağın yetersizliği, öğretmenlerin eğitimlere yönelik olumsuz tutumları ile yükseköğretim kurumlarının yeterli katkı sunmamasının sorun olduğunu belirtmektedir. Can'ın (2016a: 1430) bulgularına göre, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğu, meslekte kariyer gelişimlerinin sağlanamadığı, öğretmen ve yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesinde sürekli sistem değişikliği yapıldığı, meslekî standartların, özlük haklarının ve çalışma koşullarının yetersiz olduğu, mesleğin toplumda itibar kaybına uğradığı belirtilmektedir. Bu bulgular da araştırma da elde edilen bulgular ile benzer şekilde, öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri olarak belirtilebilir. Bu sorunlar, doğal olarak öğretmenlerin meslekî gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin motivasyonu, meslekî gelişime ilgi duyması, ihtiyaç hissetmesi, zaman ayırması gibi kendilerinden kaynaklanan nedenlere ek olarak, ders programları ve meslekî gelişim programlarının uygunluğu gibi kendileri dışındaki nedenler de meslekî gelişimlerinde önemli bir faktördür.

Tekışık'a (1986) göre, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yetersizliği, ekonomik ve sosyal sorunlar, öğretmenlik mesleğinin toplumda değerini yitirmesi, öğretmen yetiştirmedeki plansızlık, yükselmelerde siyasî etkiler, politika yapıcıların mesleğe yönelik ilgisizliği şeklindeki geçmişte öğretmenlik mesleğinin içinde bulunduğu sorunlara ilişkin tespitleri, araştırmada ortaya çıkan meslekî gelişim engelleri ile benzerlik taşımaktadır. Yaklaşık çeyrek asır önce tespit edilen bu sorunların pek çoğunun günümüzde de varlığını devam ettirdiği ve çözüm beklediği görülmektedir. Benzer şekilde, Akyüz'ün (2012) bulgularına göre, öğretmenlerin ekonomik, hukukî, örgütlenme ve yetiştirilmesi gibi sorunları bulunmaktadır. 1966 yılında kabul edilen Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi'nde (Gülmez, 2010) belirtildiği gibi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, kariyer gelişimleri, toplumsal ve ekonomik konularda sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engeller olarak belirtilebilir.

Can'ın (2013a:307) araştırma bulgularına göre, mevcut eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımları ile bürokratik engeller, öğretmenlerin meslekî gelişimleri için araştırma yapma ve proje geliştirmelerine yeteri kadar olanak sağlamamaktadır. Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması (TALIS), raporuna (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Yıldırım, 2010) göre, Türkiye'de öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilememektedir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğu katılmış oldukları meslekî gelişim faaliyetlerinin etkili olmadığına inanmaktadır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin meslekî gelişim engellerinin belirlenmesi ve çözüm sağlanabilmesi için öncelikle meslekî gelişim

ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda meslekî gelişim faaliyetleri düzenlenmesi gerekmektedir.

Katılımcı görüşlerine göre, mesleğe giriş, yetiştirme/yetiştirme ve istihdam koşullarının yetersizliği, sürekli değiştirilmesi ve pedagojik yeterliliğin esas alınmaması, mesleğe girişte merkezi sınav uygulaması da meslekî gelişimin engelleri arasında yer almaktadır. Can'ın (2015) araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmen seçme, yetiştirme ve istihdamının yetersizliği ile yönetici ve öğretmenlerin kariyer planlamasının olmaması, öğretmen örgütlerinin yetersizliği ve aşırı politize olmaları ile denetim sisteminin yetersizliği, eğitimdeki niteliksel gelişimin engelleri olarak belirtilmektedir. Uştu, Taş ve Sever'e (2016:92) göre ise, idare ve Bakanlığın ideolojik tutumu, yükselmede liyakatın esas alınmaması, takdir edilmeme, kurs ve seminerler için yeterli destek sunulmaması gibi faktörler, meslekî gelişimi engellemektedir. Bu bulgular, araştırmada elde edilen bulguları desteklemekte ve öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri ile paralellik taşımaktadır.

Araştırma bulgularına göre, olumsuz yönetici tutumları öğretmenlerin meslekî gelişiminin engelleri arasında yer almaktadır. Özer'e (2004) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin etkililiği bakımından okul yöneticilerinin bilgilendirilmeleri ve ikna edilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bümen ve Diğerleri (2012)'de öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde yöneticilerin tutum ve davranışlarının önemli olduğunu, meslekî gelişim etkinliklerine yöneticilerin katılım sağlamalarının öğretmenleri motive edebileceğini vurgulamaktadır. Cemaloğlu'da (2002), okul yöneticilerinin öğretmenlerin kısa ve uzun süreli meslekî gelişimlerini sağlayabilmek için kariyer planları yapmalarını önermektedir. Çünkü, Korkmaz'a (2015:57-61) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde okul müdürleri ve denetmenler önemli rol oynamaktadır. Ancak, okul yöneticileri öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yardımcı olmaktan ziyade, onların resmî işleri tamamlama durumlarıyla ilgilenmektedirler. Turhan ve Yaraş'ın (2013) bulgularına göre de, yöneticiler öğretmenlerin meslekî gelişimine yardımcı olmamaktadır. Bu bulgular da, araştırma bulguları ile paralel bir şekilde öğretmenlerin meslekî gelişiminde yöneticilerin tutum ve davranışlarının önemli bir etkisi olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan meslekî gelişim engelleri arasında yer alan ekonomik nedenler, Uştu, Taş ve Sever'in (2016:100) öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri arasında maddî olanakların yetersiz olduğuna ilişkin bulgular ile desteklenmektedir. Demir ve Arı'ya (2013) göre, öğretmenlerin en fazla önemsedikleri sorunlar, gelirin düşük olması, toplum içindeki saygınlıklarının azalması ve sıklıkla değişen eğitim ve öğretim programları-mevzuatlarıdır. Ayrıca, öğretmenler, ekonomik nedenler, toplumsal statü, programların değişmesi, öğrenci fazlalığı ve fizikî koşulların uygun olmamasına bağlı sorunlar yaşamaktadırlar. Gündüz ve Can'a (2011:755) göre, öğretmenler fizikî koşullara, yönetime, programa ve özlük haklarına ilişkin değişik sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların günümüzde çözülmemesi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini engelleyen faktörler olarak görülebilir. Bu yüzden, Can'a (2013b:71) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Böylece, uygulanabilir bir öğretmenlik kariyer sistemi oluşturulabilir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin kişisel, alansal, kurumsal ve öğretimsel boyutlarda meslekî gelişimlerinin sağlanmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin meslekî gelişim engelleri olarak ortaya çıkan öğretmen örgütlenmesinin yetersizliği ve öğretmenleri kutuplaştırması şeklindeki sonuç, Can'ın (2014b:152-153), öğretmen örgütlenmesinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin meslekî

gelişimlerinin sağlanamadığı ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayabilecek bir örgütlenme ihtiyacı bulunduğu ilişkin bulguları ile desteklenmektedir. Uştu, Taş ve Sever'in (2016:92) bulgularına göre de, sendikalar meslekî gelişime katkı sunmamaktadır. Öğretmen profesyonelleşmesinin desteklenmesi raporu'nda (TEDMEM, 2016), Türkiye'de öğretmenlerin meslekî örgütlenmesinin özellikle öğretmenlik mesleğinin etik kodlarının geliştirilmesi, mesleğe giriş standartlarının ve meslekî gelişim fırsatlarının oluşturulması bakımından oldukça sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Rapora göre, öğretmenlerin meslek örgütlerinin çalışma programlarında öğretmenler arası işbirliğini destekleyici ve meslekî gelişime katkı sağlayıcı faaliyetlerin yaygınlaştırılmasının öğretmenlerin profesyonelleşmesine, güçlenmesine ve mesleğin saygınlığının artmasına katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Bu bulgular, araştırma bulguları ile paralellik taşımakta ve öğretmenlerin meslekî gelişiminde öğretmen örgütlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Can'ın (2014a:67) bulgularına göre, eğitim sisteminin sürekli ve plansız değişmesi, eğitim yönetimi ve denetimi uygulamalarının öğretmenlerin meslekî gelişimine katkı sağlamaması, öğretmen ve yönetici seçme ve yetiştirme sisteminin yetersizliği ile sürekli değiştirilmesi, öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin sağlanamaması gibi eğitimde güncel sorunlarla karşılaşmaktadır. Eğitimde karşılaşılan bu güncel sorunlar, aynı zamanda araştırma bulgularını destekler nitelikte, öğretmenlerin meslekî gelişim engellerini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, denetim sisteminin katılığı, yetersizliği ve plansız bir şekilde sürekli değiştirilmesi şeklindeki sonuç, Korkmaz'ın (2015:62), mevcut denetim ve değerlendirme sisteminin öğretmenlere öğretimin niteliğini geliştirmek ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamak için yeterli yardımı sağlayamadığı şeklindeki bulguları ile desteklenmektedir.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte, değişik araştırma bulguları (Tekişik, 1986; Seferoğlu, 2001; Okçabol, 2004; Kuzey, 2002; Özpinar ve Sarpkaya, 2010; Gündüz ve Can, 2011; Can, 2014a; Can, 2014b; Can, 2016a; Can, 2016b; Akyüz, 2012; Uygun, 2012; Demir ve Arı, 2013; Özdemir ve Diğerleri, 2015), öğretmenlerin ekonomik, bürokratik, hukukî, eğitim, örgütlenme, sosyal, politik, fizikî koşullar gibi nedenlere dayalı sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Kabakçı Yurdakul (2008:168-172), öğretmenlerin meslekî gelişimlerini etkileyen sorunları, ilk çalışma yılındaki sorunlar ve deneyimli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar olarak iki başlıkta incelemektedir. Öğretmenlerin ilk çalışma yıllarında karşılaştıkları sorunlar (Yalçınkaya, 2002; Aktaran: Yurdakul, 2008:169), deneyimsizlik, aday öğretmen üzerindeki baskılar, okul ve çevreye uyum ile teftiş korkusu olarak belirtilmekte ve araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Ancak, İlhan (2012:121-154), öğretimin kalitesi ile öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasında etkili ve farklılaştırılmış bir denetim sistemi uygulamasının gerekliliğinden ve öneminden söz etmektedir.

Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017) yer alan amaçlar arasında, öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimini sürekli kılmak, öğretmenlik mesleğine yönelik algının iyileştirilmesi ve mesleğin statüsünün güçlendirilmesi ile kariyer ve ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin gelişim ihtiyacını tespit için periyodik olarak yapılacak bir performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, meslekî gelişim ihtiyaçlarının izlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik olarak performans yönetim sisteminin kurulması ve performans değerlendirme sonucunun meslekî gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik gerekli tedbirlerin alınması, kariyer gelişimi, terfi ve

hizmet puanlarının hesaplanmasında bir kriter olarak kullanılması planlanmaktadır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin meslekî gelişimlerine olumlu katkılarının olacağı belirtilebilir.

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik özellikle son yıllarda daha yoğun çalışmalar başlatılmış olmakla birlikte, Türkiye’de öğretmenlerin profesyonelleşmesini tüm boyutlarıyla ele alan sistemli bir politika sürecinin yürütüldüğünü ve sistemin sınırlılıklarının giderilmesi noktasında somut ve kararlı adımlar atıldığını söylemek oldukça güçtür (TEDMEM, 2016). Çünkü, TALIS-2018 sonuçlarına (TEDMEM, 2019a) göre, Türkiye’deki öğretmenlerin yalnızca %6,3’ü yüksek lisans mezunu olup, %0,2’si ise doktora ve eş düzeyde eğitime sahiptir. OECD ülkelerinde ise öğretmenlerin %44.2’si yüksek lisans mezunu olup, %1.3’ü ise doktora ve eş düzeyde eğitime sahiptir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasında lisans üstü eğitimin çok önemli fonksiyonu olduğu dikkate alındığında, OECD ülkelerine kıyasla, Türkiye’de lisansüstü eğitim derecesine sahip öğretmenlerin oranının çok düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlere ihtiyaç duydukları alanlarda, meslekî ve akademik yönden gelişimlerini sağlamak amacıyla lisans üstü eğitim imkânı sunulmasının faydalı olacağı söylenebilir.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılabilmesi için, hayat boyu öğrenme ve uzaktan eğitim yoluyla sürekli gelişim imkânı sağlanmalı, meslekî eğitimler öğretmenlerin kariyer gelişimleri, özlük hakları, atama ve yükselmelerine katkı sağlamalı, sağlıklı bir kariyer planlaması sistemi oluşturulmalı, öğretmenlerin bilimsel etkinliklere katılımları teşvik edilmeli ve maddî olarak desteklenmelidir. Katılımcılara göre, farklı ülkelerdeki iyi örneklerden yararlanılması, öğretmen yetiştirme, seçme ve istihdamının yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlayacak eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının esas alınması, eğitimde yapılacak her türlü değişikliğin devlet politikası olarak yürütülmesinin faydalı olacağı belirtilmektedir. Özellikle, hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde uygulamaya ağırlık verilmesi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere etkili rehberlik hizmeti sunulması, atama yükselme ve ödüllendirmede objektif kriterlerin getirilmesi ile sağlıklı bir yönetim ve denetim sisteminin oluşturulmasının da öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sağlayacağı önerilmektedir. Katılımcılar ayrıca, öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması gerektiğini düşünmektedirler. Can’a (2017) göre, Türkiye’de eğitimin niteliğinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin meslekî yeterliklerinin geliştirilmesi ihtiyacının karşılanması ve meslekî gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Eroğlu ve Özbek’e (2018b:191) göre, eğitimde niteliğin artırılmasında temel unsurlardan biri olan meslekî gelişim konusunda Türkiye’de daha çok çalışma yapılması gerekmektedir. ERG’nin (2009:19) raporuna göre, Türkiye’de eğitimin kalitesini iyileştirmek için kritik faktör, öğretmenlerin desteklenmesidir. Bu yüzden, yenilikçi uygulamalardan öğrenen, etkileşime dayanan yöntemleri kullanan, akran koçluğunu hareket geçiren, okul temelli ve yaygın bir hizmet içi eğitim mekanizmasına gereksinim bulunmaktadır.

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik yöntemler (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011:69-73) meslektaş gözlemi, meslektaş koçluğu, meslektaş denetimi ve mentorluk, olarak sıralanmaktadır. Bu yöntemlerden, öğretmenlerin meslekî gelişimleri için yararlanılabilir. Bozak ve Demirtaş’a göre (2017:31-32), meslektaş rehberliği yöntemi, öğretmenlerin bireysel ve meslekî gelişimlerinin sağlanmasına, eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslekî açıdan

yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Öğretmeni meslekî gelişimi konusunda motive eden faktörlerin (Drage, 2010, 33-34; Aktaran: İlğan, 2013:46), bireysel ihtiyaç, iş arkadaşları ve çevrenin desteği, yaşam boyu öğrenmeye bağlılık, okuldaki ödül sistemi, okul müdürünün desteği, aile ve arkadaş teşviki olarak hayata geçirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Eroğlu ve Özbek'in (2018a:762) bulgularına göre, öğretmenler meslekî gelişim ile ilgili olumlu tutuma sahiptir. Meslekî gelişimin öğretmenler için gerekli, sürekli bir süreç olduğu ve eğitimde kaliteyi sağlamada anahtar bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu yüzden, Seferoğlu'na (2004:44) göre, öğretmenler meslekî açıdan yeterli olmadıklarını düşündükleri alanlarda, elektronik ortamlardan yararlanarak ve elektronik kaynakları kullanarak kendilerini geliştirebilirler.

Yirci'nin (2017: 512) araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin gelişim engellerinin ortadan kaldırılabilmesi için öncelikli olarak bürokratik yapı esnetilmeli, hizmet içi eğitimler ihtiyaç alanlarına göre nitelik ve nicelik olarak arttırılmalıdır. Ayrıca, liyakata dayalı bir kariyer basamakları getirilmesi ve öğretmenlere şeffaf ve adil bir değerlendirme sistemi içerisinde meslekî yükselme imkânı sağlanması önerilmektedir. Aydın'a (2018:2062)'a göre, okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlerin meslekî gelişim aşamaları dikkate alınarak düzenlenmelidir. Can (2016a:1430; 2016b:438) ise, öğretmenlik mesleğinin statüsünün ekonomik, sosyal ve yasal yönden güçlendirilmesini, çalışma koşullarının iyileştirilmesini, meslekî standartların geliştirilmesini, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesi gerektiğini önermektedir. ERG'nin (2009:65-66) raporuna göre, öğretmenlerin meslekî gelişiminin sürekli kılınması için mevcut geleneksel hizmet içi eğitim anlayışından daha farklı bir yaklaşıma gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla, öğretmenlerin işbirliği yapabilecekleri ve meslekî alanda karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik fikirler üretebilecekleri okul temelli gruplar ve bunlara dayalı olarak akran koçluğu yöntemine dayalı ve sürekli hizmet içi eğitim programları oluşturulmalıdır. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programlarına katılımın yeterli düzeyde olmadığı, öğretmenlerin katılımda istekli olmadıkları, eğitimlerin bilgi aktarmaya yönelik ve verimsiz olduğu, programların etkili olarak izlenemediği, eğitimcilerin alanlarında yeterli olmadığı (TED, 2009; Büyüköztürk ve Diğerleri, 2010) şeklinde bulgulara ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin teorik olarak elde ettikleri bilgi ve becerileri meslekî yaşamlarında uygulama becerisi de kazandırılmalıdır.

2013 yılında yayınlanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS; The Teaching and Learning International Survey) sonuç raporuna (TEDMEM, 2016) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin desteklenmesine yönelik politika önerileri olarak, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak öğrenme süreçlerinin devam etmesi için finansal yardım, maaş iyileştirilmesi veya meslekî gelişim programlarına katılımın finanse edilmesi şeklinde somut destek sağlanması belirtilmektedir. Ayrıca, Türkiye'de öğretmenlerin meslekî örgütlenmesinin profesyonelliğe katkı sağlayacak uygulamalar ile desteklenmesi, okul içi ve okul dışı ortamlarda öğretmenlerin birlikte çalışmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, öğretmenlerin pek çok nedene dayalı olarak meslekî gelişim engelleri bulunduğu hemfikir ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik benzer önerilerde bulunmuşlardır. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, 2023 vizyon belgesine göre, öğretmenlerin meslekî gelişimi lisansüstü düzeyde desteklenecektir

(MEB, 2018). Öğretmenler, lisansüstü eğitim yapmaya yönlendirilebilir (Baş, 2017:263). Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004:44). Öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleğine dönüştürülmesi, hem öğretimin niteliğini artırıcı bir etki yaratabilecek, hem de meslek hakkındaki algının iyileşmesinde önemli rol oynayabilecektir (TEDMEM, 2018).

Katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesi için öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmalıdır. 19. Millî Eğitim Şûrası (MEB, 2014) kararlarında, öğretmenlik mesleğine ilişkin farklı mevzuatları birleştiren ve öğretmenlik mesleğinin uzmanlık statüsünü geliştirecek bir “öğretmenlik meslek kanunu” çıkarılması önerilmektedir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığının son dönemlerde öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına yönelik çalışma başlatması ve 2023 Vizyon Belgesinde (MEB, 2018) bu konuya yer vermesi ve pek çok sivil toplum örgütünün (TED, sendikalar vb.) meslek kanunu önerisi hazırlamış olmaları araştırma bulgularını doğrulamakta ve desteklemektedir. Örneğin, TED’in (2018:3) hazırlamış olduğu öğretmenlik meslek kanunu taslağında, diğer profesyonel meslek gruplarında olduğu gibi, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi ve meslekî standartlara kavuşması için meslek kanununa ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Çünkü, Dünya’da birçok ülkede öğretmenlik mesleği ile ilgili kanunlar bulunmasına rağmen, Türkiye’de eğitim öğretim hizmetleri sınıfında fiilî olarak görev yapan personel sayısı 1 milyona ulaşmış olmasına rağmen, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir meslek kanunu olmaması önemli bir eksikliktir. Eğitim Bir Sen’in (2018) öğretmenlik meslek kanunu taslağında ise, öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilerek niteliklerinin geliştirilmesinin sağlanması, öğretmenliğin bir kariyer mesleği olarak değerlendirilmesi ve meslekî standartlara kavuşturulabilmesi için öğretmenlik meslek kanununa ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, kanun kapsamında öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliklerine yer verilmesi, kariyer gelişimlerinin sağlanması, öğretmenlerin ihtiyaç, talep ve beklentilerine uygun meslekî gelişim programlarına ücretsiz erişim hakkı tanınması gerektiği belirtilmektedir.

1966 yılında kabul edilen Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi’ne (Gülmez, 2010) göre, öğretmenlerin meslekî olarak yetiştirilmesi ve yetkinleştirilmesi için eşgüdümlü, sistematik ve sürekli bir araştırma ve eylem zorunludur. Bu eylem ve araştırma, araştırmacılar arasında uluslararası planda işbirliğini ve araştırma sonuçlarının paylaşılmasını içermelidir. Ayrıca, öğretmenlere niteliklerini geliştirmelerine, etkinlik alanlarını değiştirme ya da genişletmelerine yönelik eğitimler düzenlenmelidir. Yaklaşık yarım asır önce kabul edilen Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesinde (Gülmez, 2010) yer alan temel ilkeler, eğitimin amaçları ve eğitim politikası, öğretmenlik mesleğine hazırlanma, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen yetiştirme kurumları, öğretmenlerin yetkinleştirilmesi, istihdam ve kariyer ile ilerleme ve yükselme gibi başlıklarda ele alınan kararlar etkili bir şekilde uygulanabilirse, günümüzde öğretmenlerin meslekî gelişim engellerinin çözümünde önemli katkılar sağlayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde toplumun ihtiyaç ve beklentilerinin değişmesi ve çeşitlenmesi, eğitimde kalite beklentilerinin artması, teknolojideki hızlı değişme ve gelişmeler, öğrenci özelliklerinin değişmesi, hayat boyu öğrenme kavramının yaygınlaşması, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının temelini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin kişisel,

alansal, kurumsal ve öğretimsel boyutlardaki meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesi için meslekî gelişimin önündeki engellerin ortadan kaldırılmasına ve öğretmenleri meslekî gelişime teşvik edecek uygulamalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Eğitim sisteminin niteliğinin yükseltilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile geliştirilmesi, toplumsal statüsünün yükseltilmesi, kariyer gelişimlerinin sağlanması, uygulanabilir öğretmen yeterlik alanlarının belirlenmesi ve uygulanması yararlı olabilir.

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik meslekî gelişim planlamalarının yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu amaçla, meslekî gelişim engelleri ve ihtiyaçları belirlenmeli, eğitim içeriği oluşturulmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik, hizmet öncesinde aday öğretmen eğitimi, hizmet içinde kariyere yönelik olmak üzere, çok amaçlı ve sürekli meslekî gelişim programları tasarlanmalı, geliştirilmeli, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Ancak, araştırma bulgularında da görüleceği gibi, Millî Eğitim Sisteminde son zamanlarda çok sık karşılaşmış olduğumuz sistem ve uygulama değişiklikleri ile üst yönetim değişiklikleri, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik plan, program, politika ve uygulamaların etkililiği ve sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu yüzden, araştırma kapsamında katılımcıların da belirttiği gibi, öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sağlamaya yönelik uygulamalar başta olmak üzere, eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için eğitim planlamaları ve eğitim politikalarının uzun vadeli olarak “devlet politikası” olarak yürütülmesi önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanabilmesi için yaşamboyu öğrenme felsefesi esas alınarak, açık ve uzaktan eğitim ile mobil öğrenme olanaklarından yararlanılması, üniversiteler ile işbirliği yapılması, uygulanabilir bir kariyer gelişimi fırsatı sunulması yararlı olabilir. Son zamanlarda çok sık değişmekte olan öğretmen yetiştirme, seçme ve istihdamının sağlıklı bir eğitim planlaması ve eğitim politikası yaklaşımları ile alanın ihtiyaç ve sorunları bağlamında, yeniden ele alınmasında yarar görülmektedir. Mevcut uygulamadaki Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı sonlandırılmalıdır.

2023 Vizyon Belgesine (MEB, 2018:42) göre, öğretmenlerin meslekî gelişimleri yeniden yapılandırılacaktır. Bu doğrultuda öğretmenler için yatay ve dikey olarak kariyer uzmanlık alanlarının yapılandırılacağı, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde meslekî uzmanlık programları açılacağı, öğretmenlerin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek amacıyla lisansüstü düzeyde meslekî gelişim programlarının tasarlanacağı, Öğretmenlerin meslekî gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birliklerinin hayata geçirileceği, meslekî gelişim çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenlik hakkı kazanan adaylara sertifikaya dayalı Pedagojik Formasyon uygulaması yerine lisansüstü düzeyde Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı açılacağı, öğretmenlere yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıma ilişkin belgelendirme uygulaması yerine üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına öncelik verileceği, Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenlere yönelik lisansüstü düzeyde yan dal programları açılacağı, eğitim fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendireceği öngörülmüştür. Ayrıca,

öğretmenlerin meslekî gelişimlerine ilişkin sertifika ve diplomalarının özlük haklarına hakkaniyetli yansıtılmasının sağlanacağı, öğretmen ve okul yöneticilerinin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütüleceği, elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenler için teşvik mekanizması kurulacağı belirtilmektedir. Görüldüğü gibi, 2023 Vizyon Belgesinde öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasına yönelik kapsamlı öngörülerde bulunulması, öğretmenlerin meslekî gelişim ihtiyaçlarının bulunduğunu ve bu konuda bazı engellerle karşılaştıklarını doğrulamakta ve desteklemektedir. Bu yüzden, öğretmenlere yaşam boyu eğitim felsefesi esas alınarak meslekî gelişim olanakları sağlanmalıdır.

TALIS 2018 sonuçlarına (TEDMEM, 2019a) göre, OECD tarafından öğretmenlerin kariyerleri süresince meslekî gelişimlerinin desteklenmesine yönelik bazı politika önerilerinde bulunulmuştur. Bu politika önerileri arasında, meslekte yeni olan öğretmenlere uygun çalışma koşulları ve özel destek sağlanması, mesleğe uyum ve mentorluk etkinliklerinin sağlanması ve geliştirilmesinde okul müdürlerine aktif rol verilmesi, öğretmen eğitimi programları ile sürekli meslekî gelişim etkinliklerinin ilişkilendirilmesi, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve okul bağlamıyla uyumlu okul temelli, işbirlikçi ve aktif meslek gelişiminin desteklenmesi, meslekî gelişime katılımın önündeki engellerin ortadan kaldırılması, meslekî gelişim faaliyetlerine katılım için öğretmenlere zaman tanınması ve meslekî gelişim faaliyetlerine katılım için teşvik unsurlarının oluşturulması/ geliştirilmesi, yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, Türkiye’de öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin yeterli olmadığı ve meslekî gelişimlerinin önündeki engeller dikkate alındığında, OECD’nin bu tespit ve önerilerinin uygulanmasına ihtiyaç bulunduğu görülmektedir. OECD’nin öğretmenlerin meslekî gelişimine yönelik belirlediği politika önerilerinin Türkiye’de öğretmenlerin meslekî gelişimine önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma bulguları dikkate alındığında, öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenerek meslekî gelişimi sağlamaya yönelik eğitim verilebilir. Bu amaçla, öncelikle ihtiyaç analizi yapılarak, meslekî gelişim programları geliştirilip uygulanabilir. Özellikle, meslekî gelişim programlarına öğretmenlerin erişimi ve etkin katılımını sağlayabilmek için açık ve uzaktan eğitim ile mobil öğrenme olanaklarından yararlanarak meslekî gelişim etkinlikleri düzenlenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlere materyal ve teknoloji desteği sunulmalı, altyapısı ve koşulları uygun kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılmalıdır. Akademik teşvik benzeri meslekî gelişimi teşvik sistemi oluşturulabilir. Örneğin, lisansüstü eğitim, kongre, sempozyum, etkinlik, çalıştay, yayın gibi faaliyetlere belirli bir ödeme yapılabilir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik yayınlar teşvik edilebilir. Bu konuda süreli yayınlar, dergiler çıkarılabilir. Bu tür çalışmalar desteklenebilir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik sivil toplum örgütleri, üniversiteler, MEB, TÜBİTAK gibi kurum ve kuruluşların işbirliği ve desteği ile öğretmenlerin meslekî gelişimlerini destekleyecek çalışmalar yürütülebilir. Tüm kesimlerin katılımı ve desteği ile uygulanabilir bir öğretmenlik meslek kanunu çıkarılabilir. Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasında, öğretmenlere yönelik geliştirilecek bir e-mentorluk sistemi yoluyla önemli katkılar sunulabilir.

Kaynaklar / References

- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimini ile öğretmenlerin meslekî gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 57-68.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A.Saban ve A.Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 111-149). Ankara: Anı.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim*, 241, 12-18.
- Altınkurt, Y. ve Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin meslekî gelişimi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri İli örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, F. (2017). Matematik öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme durumları ve araştırmalara yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 249-267.
- Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*. London: Routledge Taylor and Francis.
- Boydak Özcan, M., Polat, H., ve Şener, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin meslekî gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167-180.
- Bozak, A. ve Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir meslekî gelişim yöntemi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 16-40.
- Bozak, A., Yıldırım, M.C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin meslekî gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin meslekî gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Büyükoztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması*. Teaching and Learning International Survey (TALIS), Türkiye Ulusal Raporu, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Can, G. (2001). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. M. Gültekin (Ed). *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (s.207-222). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Can, E. (2013a). *Öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yeterlilik alanı: Araştırma yapma ve proje geliştirme*. Uluslararası Katılımlı 22.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (s.307). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2013, Eskişehir.
- Can, E. (2013b). *Öğretmenlik kariyer sistemi: Sorunlar ve öneriler*. IV. Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-IV) içinde (s.71). 3-5 Ekim 2013, Balıkesir.
- Can, E. (2014a). *Eğitimde güncel sorunlar*. 6.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde (s. 67-68). Hacettepe Üniversitesi 5-8 Haziran 2014, Ankara.
- Can, E. (2014b). *Öğretmenlerin meslekî örgütlenme sorunları ve öneriler*. V. Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR-V) içinde (s.152-153). Necmettin Erbakan Üniversitesi, 11-13 Eylül 2014, Konya.
- Can, E. (2015). Qualitative Obstacles in Turkish Education System and Suggestions. *Anthropologist*, 20(1-2), 289-296.
- Can, E. (2016a). *Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin sorunları ve çözüm önerileri*. IIIrd International Eurasian Educational Research Congress içinde (s.1429-1431). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 31 Mayıs- 3 Haziran 2016, Muğla.

- Can, E. (2016b). *Öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforlar*. 8.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde (s.437-438). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale.
- Can, E. (2017). Öğretmenlik mesleği: Mevcut durum ve uygulamalar. E. Babaoğlu, E.Kıral, A.Çilek ve F.G.Yılmaz (Ed). *Eğitime farklı bakış içinde* (s.41-56). Ankara: EYUDER Yayınları.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153154/cemaloglu.htm, web adresinden 30 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Craft, A. (2001). *Continuing professional development*. A practical guide for teachers and schools. London: Psychology Press.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni*. S.B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.Ed.), Ankara: Siyasal.
- Çeliköz, N. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. M. Ç. Özdemir (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil Yayınları.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Demir, M.K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale İli örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 107-126.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 188,158-173.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage.
- Eğitim Bir-Sen. (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu taslağı*. <http://www.ebs.org.tr/manset/4754/ogretmenlik-meslek-kanunu-beklentileri-karsilayacak-sekilde-acilen-cikarilmalidir>, web adresinden 26 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2009). *Eğitim izleme raporu 2009*. İstanbul: ERG Sabancı Üniversitesi, Temmuz 2010. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/egitim-izleme-raporu-2009/>, web adresinden 10 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. İstanbul: ERG Sabancı Üniversitesi, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf, web adresinden 30 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers’ views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 47-61.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve Dünya’da öğretmenlerin meslekî gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erişti, B. (2008). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. I.K.Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte meslekî gelişim içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018a). Öğretmenlerin meslekî gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(59), 754-765.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018b). Development of professional development activities scale for teachers. *Journal of Current Researches on Social Science*, 8(3), 185-208.
- Fidel, R. (1984). *The case study method: A case study*. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33415874/study_case.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1549635472&Signature=UieQZO14LQsuB7s5vBK7G0cco4c%3D&response-content-

- disposition=inline%3B%20filename%3DStudy_case.pdf, web adresinden 8 Şubat 209 tarihinde erişilmiştir.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; Bilim Sanat Merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 1-14.
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Guskey, T.R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of Staff Development*, 18 (2), 36-40.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Gülmez, M. (2010). *Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi (1966 ILO/UNESCO Ortak Belgesi)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gündüz, H. B. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. D. Karşlı (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 73-94.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Gürkan, T. (2001). Öğretmenin nitelikleri ve görevleri. E. Sözer (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hoşgörür, V. (2005). İletişim. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İlhan, A. (2012). *Öğretmenlerin meslekî gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- İlhan, A. (2013). *Öğretmenler için etkili meslekî gelişim faaliyetleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı, 41-56.*
http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/844587448_ozel_say%4b1_2.pdf, web adresinden 13 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- İzci, E. ve Eroğlu, M. (2016). Eğitimde teknoloji kullanımı kursu hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1688.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı*, 266. İstanbul: Seta Yayınları, Şubat 2019.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241.
- Korkmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde okul yöneticileri ve denetmenlerin etkililiğinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 2 (4), 55-64.
- Lieberman, A. (1995). *Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning*. NSF Evaluation Forums 1992-1994, National Science Foundation, 67-78. https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58, web adresinden 3 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Marshall, C., & Rossman, B.G. (2006). *Designing qualitative research*. California: Sage.
- Marston, S.H. (2010). Why do they teach? A comparison of elementary, high school and college teachers. *Education*, 131(2), 437-454.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. A.Gümüş ve M.S. Durgun (Çev. Ed.), Ankara: Bilgesu.
- Miles, M. B.& Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 11.09.2012 tarih ve 26404 sayılı “*Bilimsel Toplantılar*” konulu yazısı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *19.Millî Eğitim Şurası Kararları*. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041102_19.millieitimuraskararlar.pdf, web adresinden 7 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 27.08.2014

- tarikh ve 3572005 sayılı “*Bilimsel Toplantılar*” konulu yazısı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf, web adresinden 7 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, web adresinden 20 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>, web adresinden 10 Mayıs 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERI.pdf, web adresinden 14 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf, web adresinden 5 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html, web adresinden 15 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*, <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668>, web adresinden 17 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Odabaşı, F. (2008). Öğretmenlikte meslekî gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. K.Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte meslekî gelişim içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde*. İnönü Üniversitesi, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
- On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). (2019, 23 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30840 (Mükerrer)). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190723M1-1-1.pdf>, web adresinden 17 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (10), 9-26.
- Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin, Y.E., Karapınar, N., ve Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel, çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 163-181.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education*, 30(1), 89-100.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları,17.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.
- Sandholtz, J.H. & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697.

- Scales, P., Pickering, J., Senior, L., Headley, K., Garner, P. & Boulton, H. (2011). *Continuing professional development in the lifelong learning sector*. New York, USA: Open University Press.
- Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve meslekî gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Senemoğlu, N. (2007). *Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm, Web adresinden 5 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. New Delhi: Sage.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (2007). *Five models of staff development for teachers*. Within: Ornstein, A.C., Pajak, E.J. ve Ornstein, S.B. *Contemporary Issues in Curriculum*. 303-326. USA: Pearson.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*, 49-68. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TED.(2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TED.(2018). *Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni*. Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925>, web adresinden 5 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Y.Dede ve S.B. Demir (Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*, TEDMEM rapor dizisi:3, Ankara.
- TEDMEM. (2016). *Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin desteklenmesi*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmenlerin-profesyonellesmesinin-desteklenmesi>, web adresinden 4 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- TEDMEM. (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi:4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2019a). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2019b). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekışık, H.H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 11(116),1-9. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88438>, web adresinden 24 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Telese, J.A. (2012). Middle school mathematics teachers’ professional development and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 102-111.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 72-91.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*. 40 (3), 488-504.
- Yaşar, Ş. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. *Öğretmenlik mesleğine giriş içinde*. E.Sözer (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yaşar, Ş. (2008). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Eğitim bilimine giriş içinde*. M.Gültekin (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (2nd ed.). London: Sage.

- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 503-522.
- YÖK. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları uygulama yönergesi*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, web adresinden 17 Ekim 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yurdakul, I.K. (2008). Öğretmenlikte meslekî gelişimi etkileyen faktörler ve karşılaşılan sorunlar. *Öğretmenlikte meslekî gelişim içinde*. I.K.Yurdakul (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. Retrieved from http://psyking.net/htmlobj-3837/case_study_as_a_research_method.pdf, 08 February 2019.

Yazar

Doç. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında, eğitim yönetimi, eğitim politikaları, açık ve uzaktan eğitim, öğretmen yetiştirme, öğretmen eğitimi, eğitimde kalite yer almaktadır.

İletişim

Doç.Dr.Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Kayalı Kampüsü Oda No:103, KIRKLARELİ
e-mail: ertugcan@gmail.com

Summary

Purpose and Significance: Teaching is an occupational field requiring profession with legally determined tasks and responsibilities. Teachers` competency areas can be examined in four topics: competency regarding subject area and field education, monitoring the learning of students, competency regarding evaluation and recording and other professional competencies. For teachers to have these competencies, individual and organizational development are needed to be provided. Professional development in teaching could be described as a whole of systematic process and activities for developing students` learning, reaching the pre-determined educational goals and increased educational, executive and individual knowledge, skill and interest of the teacher in order to support school`s progress.

Providing teachers with professional development also supports the improvement of students, school principals, students` parents, teachers` family surrounding and other colleagues. Teachers are required to have a quality professional development in order to help their students reach high standards. With this quality professional development, educational quality would also increase significantly. Nowadays, however, there are plenty of obstacles due to execution, society and laws for teachers` professional development.

Methodology: The research was conducted in Kadikoy and Maltepe, Istanbul with 10 school principals, 4 school principals` assistants and 10 teachers on duty between February- March 2014. A literature analysis was carried out in order to develop data gathering instruments and 4 open-ended question form was formed as a draft. The draft form was applied to 4 school principals and 6 school pricipals` assistants for a pilot study. In addition to the results of the pilot study, 4 academicians from education sciences were consulted for the last version of the form. The form was decided to be formed from 2 open-ended questions. Data of the research was gathered via 2 semi-structured, open-ended questions with the answers written. The data were analyzed via qualitative research methods using content analysis.

Results: The obstacles for teachers` professional development are sorted as following according to the views of teachers and principals: comformity of being tied to the DMK 657 law and lacking concern to develop oneself, insufficiency of educational policies and scheduling, negative executive attitudes, insufficiency of pre- and in-service educations, intensive schedules, cowded classes, lack of a goal and motivation, professional exhaustion and insufficient school culture. Other factors negatively affecting teachers` professional development are economical problems, entity problems, lack of model teachers, lack of consultancy, insufficiency of legal regulations, degradation of the occupation in society and political effect and pressure on the occupation. According to the participants` views, insufficiency and perpetual changing of entering the profession, education and employment conditions, no takin the pedagogical competency as a basis and application of central exam for entering the profession are among the obstacles for professional development. Additionally, the lack of teachers` organizations, perpetual and unplanned change in education system, the strictness in supervision, insufficiency of consultancy system, off-site expectations and assignments and excluding teachers from the decision-making process are viewed as the other obstacles.

According to the views of the teachers and principals, the following are suggested to remove the obstacles on teachers` professional development: providing a perpetual development opportunity via life-time learning and distant education, professional trainings for teachers` career improvement, entity rights, supporting assignment and promotion, developing a healthy career planning system and fostering and financially supporting teachers` scientific activities. Additionally, modelling good examples from different countries, regulating teachers` education, selection and employment, providing learning oppurtunities for a life time and management of every change in education as a governmental policy are suggested to be beneficial. Especially, focusing on practice during the pre-service education, providing an effective consultancy for beginner teachers, bringing objective criterias for assignment, promotion and rewarding, and forming a healthy execution and supervision system would be helpful for teachers` professional development.

Conclusion: According to the research findings, in order to provide teachers with professional development in the individual, institutional and educational dimensions, removing the obstacles on teachers` professional development is necessary. Improving the quality of the education system primarily requires the improvement of teachers` qualities. With this aim, it would be beneficial to develop for pre- and in-service trainings to increase teachers` competencies, to increase social status of teachers and support their career development, and to determine the applicable areas for teachers` competencies. Professional development plannings are required to support teachers` professional development. For this reason, it is necessary to determine the obstacles and needs for professional development and create an education content. This content should then be applied and evaluated. Additionally, multiple-aimed and perpetual professional development programmes concerning both pre- and in-service processes should be designed, improved, applied and evaluated.

It might be helpful for teachers to benefit from open and distance education with mobile learning opportunities, cooperating with universities and providing an applicable career development chance. It seems useful to reapproach the frequently changing education, selection and employment system of teachers regarding the educational policies in the context of field`s needs and problems.

Bir Matematik Öğretmeni Adayının Çemberde Kiriş ve Teğetin Özelliklerini Keşfederken Yararlandığı GeoGebra Tabanlı Yönlendirici Destekler*

GeoGebra-based Scaffolding of a Prospective Mathematics Teacher's Learning While Exploring the Properties of Chord and Tangent in Circle

Candaş Uygan**

Gülay Bozkurt***

To cite this article/ Atf için:

Uygan, C. ve Bozkurt, G. (2019). Bir matematik öğretmeni adayının çemberde giriş ve teğetin özelliklerini keşfederken yararlandığı GeoGebra tabanlı yönlendirici destekler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1651-1680. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5

Öz: Bu çalışmanın amacı, bir matematik öğretmeni adayının GeoGebra'daki geometrik bir inşa problemi kapsamında çemberde giriş ve teğetin merkez nokta ile ilişkisini keşfederken aldığı GeoGebra tabanlı yönlendirici destekleri ve bu sırada gerçekleştirdiği akıl yürütme süreçlerini araştırmaktır. Araştırmada, nitel paradigma benimsenmiş ve Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören bir ilköğretim matematik öğretmeni adayı ile görev-tabanlı görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıya GeoGebra'da çemberin merkez noktasını farklı stratejilerle oluşturma görevi sunulmuştur. Veriler, video-kamera ve ekran kaydedici yazılımı ile toplanmış ve katılımcının akıl yürütme süreçleri, görev sırasında ihtiyaç duyduğu GeoGebra tabanlı yönlendirici destekler ve bu destekler içinde özel bir yeri olan sürüklenme türleri analiz edilmiştir. GeoGebra tabanlı yönlendirici destekler sadece yazılım araçlarının sağladığı destekler ve görüşmecinin yazılımdaki işlemsel ve matematiksel yönlendirici destekleri olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Analizler sonucunda, katılımcının yararlandığı çeşitli GeoGebra tabanlı yönlendirici destekler yardımıyla geri-çıkarm, tümdengelimli ve tümevarımsal akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirdiği; çemberin giriş ve teğetine ait çeşitli özellikleri keşfettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmeni adayı, çember, dinamik geometri yazılımı, yönlendirici destek, sürüklenme türleri, akıl yürütme süreçleri

Abstract: The aim of this study is to investigate GeoGebra-based scaffolding and the reasoning processes of a prospective mathematics teacher while exploring chord and tangent's relations with centre point in circle within the scope of a geometric construction problem in GeoGebra. In this study, qualitative paradigm is adopted and a task-based interview is conducted with a prospective mathematics teacher enrolled in a mathematics teacher education program at a state university located in central Turkey. During the interview, the participant was given a task about construction of the centre point of a circle with different strategies in GeoGebra. Data were collected through video-camera looking at the participant's working environment and screen recorder software. The participant's reasoning processes, GeoGebra-based scaffolding needed during the task and also used dragging modalities were analysed. GeoGebra-based scaffolding consisted of three dimensions: the support provided by the software tools and also the operational and mathematical support by the interviewer. The findings of this study indicated that GeoGebra-based scaffolding became an effective way to support the prospective teacher's abductive, inductive and deductive reasoning processes in construction tasks and enabled her to discover various properties of chord and tangent in circle.

Keywords: Prospective mathematics teacher, circle, dynamic geometry software, scaffolding, dragging modalities, reasoning processes.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 17.10.2018

Kabul Tarihi: 23.10.2019

* Bu çalışmanın bir kısmı, International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST 2018) Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: uygancandas@hotmail.com ORCID:0000-0002-2224-5004

*** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ORCID: [0000-0001-9573-5920](https://orcid.org/0000-0001-9573-5920)

Giriş

Uluslararası düzeyde yapılan sınav sonuçlarına (Programme for International Student Assessment [PISA], Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) bakıldığında geometri öğretimine önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2003; 2011). Öğrencilerin geometri öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde gerek Amerikan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) (2000) raporlarında, gerekse matematik öğretim programlarında (MEB, 2018a; MEB, 2018b) geometri öğretiminde Dinamik Geometri Yazılımlarının (DGY) kullanımının önerildiği bilinmektedir. Alanyazında konuya ilişkin yapılan araştırmaların sonuçları da öğrencilerin geometrideki çeşitli kavramları öğrenmelerinde, problem çözme becerisi kazanmalarında, geometrik akıl yürütme ve ispat süreçlerini geliştirmelerinde DGY'lerden yararlanabildiklerini ortaya koymaktadır (Hazzan & Goldenberg, 1997; Healy & Hoyles, 2001; Jones, 2000; Presmeg, Barrett & McCrone, 2007; Soldano & Arzarello, 2016).

Dinamik geometri yazılımı bireylere geometrik kavramlara yönelik matematiksel ilişkileri etkileşimli yollarla çalışabilme ve çeşitli araçlar yardımıyla kavramlara yönelik değişmez özellikleri keşfedebilme olanağı sunmaktadır (Laborde, 2001; 2005). Bu yazılım içerdiği kendine özgü geometrik temsil biçimleriyle kalemle kâğıt üzerine basitçe yapılan geometrik çizimlerden farklılaşmaktadır. Bu farklılığın anlaşılmasında "figür" ve "çizim" olarak adlandırılan (Laborde, 1993, s. 49) iki ayrı matematiksel temsil biçiminin bilinmesi gerekmektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarında kâğıt ya da yazı tahtası üzerinde kalem ile yapılan bir çizim, sınırlı doğası gereği tek başına bazı geometrik kavramların özelliklerini yansıtmada yetersiz kalabilmektedir (Tapan-Broutin, 2014; 2016). Örneğin bir paralelkenar çizimi, paralelkenar olarak tanımlanan geometrik yapının oluşturduğu kümenin elemanlarından bir tanesini temsil etmektedir ve kümeye ait değişmez özelliklerin tümünü yansıtmamaktadır. Diğer yandan figür, bir geometrik kavrama ilişkin değişmez özellikler dikkate alınarak inşa edilmektedir (Tapan-Broutin, 2010). Bu özelliğinden dolayı figür, geometrik kavrama ilişkin kümenin tüm elemanlarının özelliklerini yansıtmakta ve geometrik kavrama ilişkin zihinde beliren bir görüntüyü kâğıda çizmekten farklı bir süreci içermektedir (Uygan, 2016). Geleneksel ortamda figürün karşılığı -Öklid'in ispatlarında olduğu gibi- pergeli ve çizgeç kullanılarak ve matematiksel ilişkiler dikkate alınarak yapılan geometrik inşalardır. Diğer taraftan DGY'de oluşturulan figürler üzerinde dinamik manipülasyonlar gerçekleştirilebilmekte ve bu manipülasyonlar sırasında figürlerin sahip olduğu geometrik ilişkilerin değişmediği gözlenmektedir. DGY'deki figürlere özgü bu özellik harekete dayanıklılık (robustness) olarak isimlendirilmektedir ve çizim-figür farkını görmeye yardım etmektedir (Laborde, 2005; Tapan-Broutin, 2016). Figürün hareketi ise sürüklenme (dragging) aracılığıyla sağlanmakta olup DGY'yi geleneksel öğretim araçlarından ayıran ve bu teknolojinin dinamik bir öğrenme ortamına sahip olmasına olanak veren önemli bir özelliğidir (Arzarello, Olivero, Paola & Robutti, 2002).

Figürler üzerinde geometrik kavramların DGY ile keşfedilmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde çeşitli geometrik kavramların çember kavramıyla ilişkisinin keşfine odaklanıldığı görülmektedir (Arzarello vd., 2002; Baccaglini-Frank, 2010; Leung, Baccaglini-Frank & Mariotti, 2013). Bu anlamda, Öklid geometrisinin temel kavramlarından biri olan çember kavramının geometrik inşa ve ispat süreçlerinde kritik bir yere sahip olduğu bilinmektedir (Euclid, n.d., s. 3). Bu nedenle hem uluslararası standartlar (Common Core State Standards Initiative, 2010) hem de Türkiye'deki öğretim programları (MEB, 2018a, 2018b) çember kavramının ve temel özelliklerinin öğrenimine önem vermektedirler. Son yıllarda Akyüz (2016),

yürüttüğü tasarım tabanlı araştırmasında, DGY'nin çember kavramının özelliklerinin kavramsal olarak keşfedilme sürecine destek sağladığına işaret etmiştir. Buna rağmen, özel olarak çemberin ve çemberle ilişkili giriş ve teğet kavramlarının özelliklerinin öğreniminde DGY'nin nasıl bir rolü olduğuna ilişkin az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada DGY'nin bir matematik öğretmeni adayının çember ve özellikleriyle ilgili akıl yürütme süreçlerini nasıl desteklediğinin ve yön verdiğinin derinlemesine adım adım incelenmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teorik Çerçeve

Bu çalışmanın teorik çerçevesini üç temel kavram oluşturmaktadır: yönlendirici destek (Vygotsky, 1978), akıl yürütme süreçleri (Peirce, 1960) ve sürüklenme türleri (Arzarello vd., 2002).

Yönlendirici Destek

Vygotsky'nin görüşüne göre, gelişim her zaman öğrencinin öğrenme potansiyeline bağlıdır ve yakınsal gelişim alanı (YGA) kavramı öğrenme ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Vygotsky (1978), YGA'yı, "bağımsız problem çözebilme ile belirlenen gerçek gelişim düzeyi ile yetişkin rehberliği altında veya daha yetenekli akran ile işbirliği içinde problem çözebilme yoluyla belirlenen potansiyel gelişim düzeyi arasındaki mesafe" olarak tanımlamıştır (s. 86). Diğer bir ifadeyle, YGA kavramı ile öğrencinin hâlihazırdaki gelişim düzeyinden, öğretimsel araçlar/materyaller ve yetenekli yetişkin veya akranları ile etkileşimi aracılığıyla ulaşılacak bir sonraki seviyeye geçiş vurgulanmaktadır. Bu noktada, sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlayacak şekilde öğrenme deneyimlerine uygun olması ve öğretmenin amacına yönelik belirlediği araç ve materyallerden nasıl faydalanacağına dair detaylı bir plan hazırlaması önem arz etmektedir.

YGA kavramı ile yakından ilişkili olan diğer önemli bir kavram *yönlendirici destek* (scaffolding) kavramıdır (Şekil 1). Wells (1999), yönlendirici destek kavramını "Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanında çalışma kavramını işlevsel hale getirmenin bir yolu" (s. 127) olarak tanımlamıştır. Öğrenmeye aracılık eden araçların rolünü de yönlendirici destek kavramının önemli özelliklerinden biri olarak vurgulamaktadır (Wells, 1999).



Şekil 1. Yakınsal Gelişim Alanı (YGA) ve Yönlendirici Destek (Gabillon & Ailincai, 2016, s. 28'den düzenlenmiştir)

Matematik öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı, özellikle görselleştirme ve içerdiği mevcut teknikler anlamında öğrenci öğrenimini etkilemesi açısından önem arz etmektedir (Hoyles & Noss, 2003). Bu noktada alanyazındaki çeşitli araştırmalar DGY'nin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin üçgenler, dörtgenler ve çemberin özelliklerine yönelik akıl yürütme süreçlerinde önemli bir destek aracı olduğu bilinmektedir (Arzarello vd., 2002; Baccaglioni-Frank & Mariotti, 2010; Jones, 2000; Leung & Lopez-Real, 2002). Özel olarak, Dove ve Hollebrands (2014) öğretmenlerin geleneksel öğrenme ortamlarında sağladıkları yönlendirici desteklere kıyasla DGY destekli öğrenme ortamlarındaki yönlendirici desteklerin daha üst düzeyde olduğuna ve bu anlamda kavramsal öğrenmeyi geliştirici olanaklar yarattıklarına vurgu yapmışlardır. Bu anlamda, geometrik kavramlara ilişkin öğrenme süreçlerinde DGY tabanlı yönlendirici desteklerin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan bir öğretmen adayının çember ve özelliklerine ilişkin akıl yürütme süreçlerinin hangi kavramsal sınıflandırma ışığında incelendiği ve gelişiminde DGY'nin nasıl bir role sahip olduğu sonraki alt başlıkta ele alınmıştır.

Akıl Yürütme Türleri

Matematik öğrenimi içerisinde temel süreç standartlarından biri olarak ele alınan akıl yürütmenin tüm öğrenme alanları içerisinde kritik bir yere sahip olduğu bilinmektedir (NCTM, 2000). Akıl yürütme, matematiğin farklı öğrenme alanlarıyla ilişkili olarak literatürde cebirsel akıl yürütme (Carpenter & Franke, 2001), sayısal akıl yürütme (Thompson, 1993) ve geometrik akıl yürütme (Mariotti, 1992) gibi çeşitli sınıflandırmalar kapsamında ele alınırken, bu çalışmada bir mantıksal çıkarım yöntemi olarak ele alınmış ve Peirce'ün (1960) tanımladığı üç akıl yürütme türü kavramsal çerçeve olarak kullanılmıştır: tümdengelim, tümevarım, geri-çıkarm (abduction). Yapılan çalışmada Peirce'ün sınıflandırmasının temel alınmasının en önemli nedeni, söz konusu kavramların DGY destekli geometri öğrenimine ilişkin pek çok araştırmanın da odağında yer almasıdır (Arzarello vd., 2002; Baccaglioni-Frank & Mariotti, 2010; Jones, 2000; Leung & Lopez-Real, 2002).

Peirce (1960) tümdengelim, tümevarım ve geri-çıkarm türündeki akıl yürütme biçimlerini açıklarken şu örneği kullanmaktadır:

“Bir çantanın bezelye ile dolu olduğu bilinsin. Şu önermeler üzerinde düşünelim. A) elimdeki bezelyeler beyaz; B) çantadaki bezelyeler beyaz; C) bu bezelyeler bu çantadan. Bir tündengelim doğru olduğu bilinen B ve C önermelerinden yola çıkarak A sonucuna ulaşan bir akıl yürütme biçimidir. Bir tümevarım ise doğruluğu bilinen A ve C önermeleri üzerinden B sonucuna ulaşmaktadır. Diğer yandan geri-çıkarm A ve B önermelerinden yola çıkarak C sonucuna varan bir akıl yürütme biçimidir” (s. 372).

Bu noktada, tündengelimli akıl yürütmede bir kavramın tanımlanmış olan özellikleri dikkate alınarak bu kavramın içerdiği bir nesnenin özelliklerine yönelik çıkarım yapılmaktadır. İkinci olarak tümevarımsal akıl yürütme sürecinde bir kavramsal sınıflandırmaya dâhil olan bazı örnek nesnelerin keşfedilen özelliklerinden yola çıkılarak bu nesnelere içine alan kavramın özelliklerine yönelik genellemeye ulaşılmaktadır. Üçüncü olarak geri-çıkarm türündeki akıl yürütmede ise özel bir nesnenin gözlenen bazı özellikleri ve hâlihazırda bilinen bir matematiksel kavramın özellikleri ilişkilendirilmekte ve nesnenin bu kavramın içinde yer alıp almadığına yönelik doğruluğu kesin olmayan çıkarımlar yapılmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar, öğrencilerin DGY’de geometrik figürlere yönelik yaptıkları incelemelerin akıl yürütme süreçlerine destek verdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Jones (2000) yaptığı boylamsal araştırmada 12 yaş grubundaki öğrencilerin figürlerin dinamik yapıları yardımıyla dörtgenlerin özelliklerine ilişkin düşünme süreçlerini geliştirdikleri ve görevleri tamamlarken figürlerin görünüşlerine dayalı informal açıklamalar yerine geometrik ilişkilere dayanan matematiksel açıklamalar yapmaya başladıkları görülmüştür. Jones’un bulguları DGY’de hazırlanan öğretimsel görevlerin öğrencilerin tündengelimli akıl yürütmelerinin gelişimi için uygun bir zemin hazırladığını göstermiştir. Başka bir çalışmada ise Baccaglini-Frank ve Mariotti’nin (2010) lise düzeyindeki öğrencilerin DGY’deki görevler bağlamında geometrik kavramların özelliklerine yönelik ürettikleri koşullu önerme türündeki varsayımlara odaklandıkları bilinmektedir. Araştırmacılar yaptıkları gözlemlerde öğrencilerin DGY’de özel olarak hazırlanmış geometrik şekillerin çeşitli noktalarını –şekillerdeki belli özellikler korunacak biçimde- hareket ettirdiklerinde (sürüklediklerinde) ortaya çıkan yeni şekillerin ortak özellikleri üzerinden ne tür varsayım ve genellemeler yaptıkları incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar geometrik şekiller üzerinde çeşitli yöntemlerle yapılan dinamik incelemelerin öğrencilerin geri-çıkarm süreçlerine destek olduğunu göstermiştir. Bir başka çalışmada Leung ve Lopez-Real (2002) 16 yaş grubundaki öğrencilerin DGY kullanarak kirisler dörtgeninde karşılıklı iç açılarının neden bütünler olduğuna yönelik akıl yürütme ve ispat süreçlerini incelemişlerdir. Araştırmacıların bulgularına göre, öğrencilerin çevrel çemberi çizilemeyen dörtgenlerin de istenen özelliklere sahip olup olmadıklarını inceledikleri, DGY aracılığıyla söz konusu özelliğe sahip olduğu varsayılan bir dörtgen içerisinde matematiksel olarak çelişkili durumları gözlemledikleri ve formal ispat öncesinde tümevarımsal – tündengelimli akıl yürütme süreçleri arasında köprü kurdukları ortaya konmuştur. Söz konusu akıl yürütme süreçlerinin gelişiminde DGY’deki sürüklenme işleminin önemli bir yere sahip olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Arzarello vd., 2002; Baccaglini-Frank & Mariotti, 2010; Olivero, 1999). Sonraki alt başlıkta bu çalışma kapsamında ele alınan sürüklenme türlerine dair sınıflandırmaya yer verilmiştir.

Dinamik Geometri Yazılımında Sürüklenme Türleri

Arzarello Olivero, Paola ve Robutti’nin (2002) çalışması bağlamında DGY’deki geri çıkarm sürecinde önemli bir yere sahip olan sürüklenme fonksiyonunu yedi farklı biçimde kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Bunlar rastgele sürüklenme (wandering dragging), kısıtlı sürüklenme (bound dragging), amaçlı sürüklenme (guided dragging), gizli geometrik yer

sürüklemesi (dummy locus dragging), geometrik yeri işaretleyerek sürükleme (line dragging), bağımlı sürükleme (linked dragging) ve sürükleme testi (dragging test) olarak ele alınmıştır. Bu sürükleme türleri açıklamalarıyla birlikte (Köse, Uygan & Özen, 2012) Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Sürükleme Türlerinin Açıklamaları

Sürükleme türü	Açıklama
Rastgele Sürükleme	Geometrik bir yapıyı –belli bir plan olmadan– çeşitli şekiller elde etmek ve özelliklerini gözlemek amacıyla çeşitli noktalarından serbestçe sürükleme tekniği
Kısıtlı Sürükleme	Herhangi bir şekil (doğru, çember, parabol vs.) üzerinde tanımlanmış ve sadece bu şekil üzerinde hareket edebilen (yarı sürüklenilebilen) noktayı sürükleme
Amaçlı Sürükleme	Geometrik bir yapıyı özel bir şekil elde etmek amacıyla belirli noktalarından sürükleme tekniği
Gizli Geometrik Yer Sürüklemesi	Geometrik bir yapıya ait özel bir noktayı, yapının belirli özelliklerini değiştirmeyecek biçimde görünmez bir geometrik yer üzerinde sürükleme tekniği
Geometrik Yeri İşaretleyerek Sürükleme	Gizli geometrik yer sürüklemesi sırasında keşfedilen geometrik yeri görünür kıılma amacıyla geometrik bir yapıya ait özel bir noktayı iz ya da nokta bırakarak sürükleme tekniği
Bağımlı Sürükleme	Geometrik bir yapıya ait özel bir noktayı özel bir şekil (doğru, çember, parabol vs.) üzerinde hareket edecek biçimde sürükleme tekniği
Sürükleme Testi	Oluşturulan geometrik bir yapıyı belirli özelliklere sahip olup olmadığını test etmek amacıyla çeşitli noktalarından sürükleme

Arzarello vd. (2002) ele aldıkları sürükleme türleri çerçevesinde öğrencilerin düşünme süreçlerini analiz ederlerken, matematiksel görev olarak *bir kenarortay tarafından iki ikizkenar üçgene ayrılan üçgenlerin ortak özelliklerinin incelenmesi* üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda öğrencilerin DGY’de kenarortaylarından birini çizdikleri herhangi bir çeşitkenar üçgenin üzerinde sırasıyla uyguladıkları rastgele sürükleme, gizli geometrik yer sürüklemesi ve geometrik yeri işaretleyerek sürükleme sırasında algısal düşünme süreçlerinden matematiksel düşünme süreçlerine geçiş yaparak geri-çıkarma türündeki akıl yürütme biçimini gerçekleştirebildikleri belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin söz konusu geçiş sırasında ortaya koydukları varsayımları değerlendirirken bağımlı sürükleme ve sürükleme testini uyguladıkları ve bu sırada matematiksel düşünmeden algısal düşünme sürecine geçiş yaptıkları ortaya konmuştur. Benzer bir çalışmada Baccaglini-Frank (2010) da öğrencilerin DGY’deki geometrik yapıları –belirli bir özelliği koruyacak biçimde– sürüklediklerinde, söz konusu sürükleme işleminin ortaya çıkardığı deneysel sonuçların öğrencilerin zihinlerinde yeni bir geometrik fikirleri uyandırdığı ve geri-çıkarma türündeki akıl yürütme süreçlerini gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alındığında DGY’deki sürükleme türlerinin öğrencilerin geometrik yapılarla ilgili düşünsel süreçlerini ayrıntılı biçimde yönlendirdiği görülmektedir.

Bu çalışmada katılımcının ön deneyimleri doğrultusunda DGY olarak GeoGebra ele alınırken, yukarıda açıklanan kuramsal perspektifler ışığında araştırma sorusu şu şekilde ifade edilmektedir: *Bir matematik öğretmeni adayının GeoGebra'daki bir geometrik inşa problemi kapsamında çemberde kiriş ve teğetin merkez nokta ile ilişkisini keşfederken aldığı GeoGebra tabanlı yönlendirici destekler ve bu sırada gerçekleştirdiği akıl yürütme süreçleri nelerdir?* Bu bağlamda çalışmanın odağındaki akıl yürütme süreçlerinin araştırılmasında katılımcının geometrik kavramların bilinen ya da yeni keşfedilen ilişkileri üzerinden yaptığı çıkarımlar Peirce'un (1960) akıl yürütme türlerine ilişkin sınıflandırması ışığında incelenmiştir. Ayrıca katılımcının DGY'deki akıl yürütme sürecinde yönlendirici destek olarak yararlandığı sürüklenme işlemlerinin çözümlenmesinde Arzarello vd.'nin (2002) sürüklenme türlerine yönelik sınıflandırmasından yararlanılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması özel bir olgunun veya katılımcının kendi gerçek yaşam bağlamında ayrıntılı olarak incelenerek, neden ve nasıl sorularına cevap veren bir yöntemdir (Yin, 2018). Bu çalışmada, bir matematik öğretmeni adayının DGY'de gerçekleştirdiği akıl yürütme süreçleri ve yararlandığı DGY tabanlı yönlendirici destekler derinlemesine ele alınarak detaylı olarak incelenmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcının DGY aracılığıyla akıl yürütme süreçlerini adım adım nasıl gerçekleştirdiğini detaylı ve 'bütünsel olarak' (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 77) ortaya çıkarmak amaçlanmış ve bu doğrultuda tekli durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Yin, 2018).

Katılımcı Hakkında Bilgiler

Araştırmanın katılımcısı, Gonca (takma isim), Türkiye'nin İç Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programına kayıtlı bir dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcının birinci sınıfta -içeriğinde Öklid ve Öklid-dışı geometrilere yönelik teorem ve ispatların yer aldığı- Geometri dersini CC harf notuyla ve üçüncü sınıfta -içeriğinde GeoGebra yardımıyla geometri ve cebir öğrenme alanlarına yönelik etkinlik tasarımlarının yer aldığı- Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi dersini (seçmeli meslek bilgisi dersi) BB harf notuyla tamamladığı bilinmektedir. Gonca'nın bu araştırmayı da içine alan kapsamlı bir proje çalışmasının önceki aşamaları ve proje öncesinde yürütülen farklı bir çalışma kapsamındaki görev tabanlı görüşmelere (task-based interview) katıldığı ve GeoGebra destekli geometrik inşa görevleri üzerinde çalıştığı bilinmektedir. Gonca'nın bu görevlerdeki işlemleri dikkate alındığında katılımcının GeoGebra'daki nokta ve doğru kavramına yönelik araçların (orta nokta veya merkez, doğru, ışın, doğru parçası, verilen uzunlukta doğru parçası) temel inşa araçlarının (dik doğru, orta dikme, paralel doğru, açıortay, teğet), çokgen kavramına yönelik bazı araçların (çokgen, düzgün çokgen), çember kavramına yönelik bazı araçların (merkez ve bir noktadan geçen çember, merkez ve yarıçapla çember), dönüşüm geometrisine yönelik bazı araçların (doğruda yansıt, noktada yansıt) ve bazı ölçme araçlarının (açı, verilen ölçüde açı, uzaklık veya uzunluk) kullanımına yönelik bilgi sahibi olduğu bilinmektedir. Bunun yanında daha önce yürütülen görevlerin analizi sonucunda katılımcının süreç içinde DGY'de figür ve çizim arasındaki farkı "değişmez özellik" fikri üzerinden kavramış olduğu ve bu bağlamda bir figür

inşa etme sürecinin değerlendirilmesinde sürüklenme testinin ne ifade ettiğini anladığı görülmüştür.

Gonca'nın daha önce yürütülen bir görev-tabanlı görüşme kapsamında verilen bir doğruya üzerindeki bir noktada dik doğru inşa etme problemini farklı çözüm yöntemleriyle tamamlaması istenmiştir. Gonca'nın farklı GeoGebra araçlarını kullandığı örnek çözümleri (1) doğru üzerinde verilmiş olan noktaya göre simetrik iki yeni nokta oluşturma ve bu noktaları merkez alan eş çemberlerin kesişim noktalarından geçen doğruyu oluşturma, (2) problemdeki doğru üzerinde verilen noktadan geçen ve merkezi de doğru üzerinde belirlenen bir çemberin – verilen noktadan geçen- teğetini oluşturma, (3) problemdeki doğru üzerinde verilen noktayı merkez alan çember oluşturma ve çemberde çapa paralel bir kiriş oluşturarak orta dikmesini belirleme biçiminde ortaya çıkmıştır. Kiriş temelli çözüm süreci içerisinde Gonca'nın hangi matematiksel gerekçeleri temel aldığı sorulduğunda, katılımcının GeoGebra'daki deneysel sonuçlar yardımıyla bir çemberdeki paralel kirişlerin orta dikmelerini ilişkilendirdiği gözlenmiştir. Buna karşılık katılımcının kiriş – çember ilişkisine yönelik bilgisi üzerinde daha kapsamlı bir sorgulama yapıldığında Gonca'nın çemberde herhangi bir kiriş ile merkez nokta ilişkisine yönelik akıl yürütemediği ve açıklama yapamadığı görülmüştür. Bu nedenle Gonca'nın çemberde kiriş-merkez nokta ilişkisini daha derinlemesine inceleyebileceği görevlerin hazırlanmasına karar verilmiştir. Buradan hareketle çemberde kiriş – merkez nokta ilişkisine yönelik DGY destekli akıl yürütme ve keşif sürecinin incelenmesi çalışmanın çıkış noktasını oluştururken, araştırma süreci içerisinde Gonca'nın üçgen – iç teğet çemberin merkezi ilişkisine yönelik de hatalı akıl yürütmeler gerçekleştirdiği görülmüş ve çalışmanın sonraki aşamalarında bu kavramlara ilişkin akıl yürütme süreçlerinin de ele alınmasına karar verilmiştir.

Devam eden proje çalışmasının katılımcısı olması dolayısıyla Gonca'nın ne tür ön bilgilere sahip olduğu araştırmacılarca bilinirken; aynı zamanda Gonca'nın özel olarak çemberde kiriş ve teğet kavramlarına yönelik akıl yürütme ve keşif süreçlerini destekleyecek uygun görevlere ihtiyaç duyması ve DGY'ye yönelik ön deneyimlerinden çıkan sonuçların söz konusu teknolojinin Gonca için uygun bir destek aracı olabileceğine işaret etmesi onun 'amaçlı örnekleme tekniği' (Bogdan & Biklen, 1998, s. 65) gereği bu araştırmanın katılımcısı olarak belirlenmesini sağlamıştır.

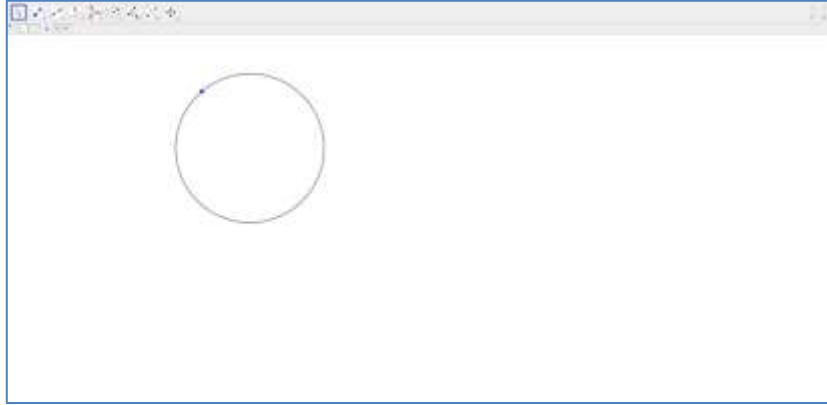
Görev-Tabanlı Görüşme ve Matematiksel Görev

Araştırmada, amaca paralel olarak katılımcının nasıl akıl yürüttüğünü detaylı incelemek için farklı aşamaları içeren bir görev-tabanlı görüşme (task-based interview) (Maher & Sigley, 2014) gerçekleştirilmiştir. Görev-tabanlı görüşme, özenle tasarlanmış bir görev aracılığı ile, katılımcıların var olan bilgilerini (ya da bilgi eksikliklerini), 'matematiksel fikirlere dair kullandıkları gösterimleri, bilgilerindeki gelişimi ve muhakeme süreçlerini' (Maher & Sigley, 2014, s. 579) ortaya çıkarmak için matematik eğitimi araştırmalarında kullanılmaktadır. Dolayısıyla, tasarlanacak görevin, araştırmanın problem ve alt problemleri ile sıkı ilişkili olması gerekmekte ve katılımcıların ön bilgilerinin ve tecrübelerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamındaki matematiksel görevlerde katılımcının DGY'den yararlanması planlanırken, yazılım olarak ücretsiz, Türkçe dil seçeneğine sahip ve çevrimdışı kullanım imkânı veren GeoGebra programı seçilmiştir. Buradan hareketle Gonca'ya sunulan görevde bir çemberin merkez noktasının GeoGebra araçları yardımıyla nasıl oluşturulacağı sorulmuştur

(Şekil 2). Bu görev kapsamında Gonca'ya başlangıç aşamasında GeoGebra'da istediği araçlar ve kavramlar üzerinden çözüm stratejisi geliştirilebileceği söylenmiştir. Böylece Gonca'nın ilk aşamada hangi ön bilgileri üzerinde akıl yürüttüğünün, ne tür çözüm yolları geliştirdiğinin ve yönlendirici desteğe ihtiyaç duyup duymadığının görülmesi amaçlanmıştır. Sonraki aşamada ise Gonca'nın GeoGebra'da alternatif stratejiler üzerinde düşünmesi istenmiştir. Böylece Gonca'nın akıl yürütme sürecine farklı geometrik ilişkileri dâhil etmesi ve adım adım çemberde kiriş – merkez nokta ilişkisine odaklanacağı stratejiler üzerinde akıl yürütmesi hedeflenmiştir. Üçüncü aşamada ise Gonca'nın önceki keşiflerinin sonraki akıl yürütme süreçlerine nasıl yön verdiğini görmek amacıyla katılımcının yine farklı stratejiler üzerinde düşünmesi sağlanmıştır. Üçüncü aşama kapsamında katılımcının üçgen – iç teğet çemberin merkezi ilişkisine yönelik akıl yürütme sürecinin hatalı çıkarımlar içermesi sonucunda görüşmenin dördüncü ve beşinci aşamaları Gonca'nın söz konusu bağlamdaki akıl yürütme süreçlerini derinleştirmeyi amaçlamıştır.

Görev: Verilen çemberin merkezini inşa ediniz?



Şekil 2. Görevin GeoGebra arayüzü

Bu araştırma sırasında, Gonca'nın çemberde teğetin merkez nokta ile ilişkisine yönelik bazı temel bilgilere sahip olmasına karşılık, bir çemberde teğetlerin oluşturduğu üçgenin merkez nokta ile ilişkisine yönelik akıl yürütme süreçlerinde eksiklik olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle görev tabanlı görüşmede Gonca'nın teğet ile ilgili keşiflerine de ayrı bir yer ayrılmıştır. Görev tabanlı görüşme sürecinde görüşmecinin rolü, katılımcının akıl yürütme sürecine yönelik GeoGebra tabanlı yönlendirici destek sağlamaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bir fakültede özel bir toplantı odasında yaklaşık iki saat sürede yürütülen görev tabanlı görüşme sürecinde bir katılımcı ve bu makalenin yazarları olan iki araştırmacı yer almıştır. Araştırmacılardan biri süreçte görüşmeci, diğer araştırmacı ise gözlemci olarak yer almıştır. Görev tabanlı görüşme sırasında video-kamera katılımcının çalışma ortamını görecektir şekilde yerleştirilmiş ve katılımcının GeoGebra ortamında görevleri tamamlamaya çalışırken kullandığı teknikleri ve takip ettiği adımları ortaya çıkarması bakımından, ekran kaydedici yazılımı da kullanılmıştır. Ele alınan durumu derinlemesine yansıtması bakımından, katılımcının sözel ve

ekrandaki işlemlerini yansıtan görsel veriler üzerinden veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Araştırmacılar görüşmelerden elde edilen video kayıtlarının ve ekran kaydedici verilerinin ayrıntılı dökümlerini yapmışlar ve dökümler üzerinde birbirinden bağımsız olarak çalışarak benimsenen kavramsal çerçeveler ışığında kod ve temalar belirlemişlerdir. Araştırmacılar bir araya gelerek bireysel olarak elde ettikleri kod, tema ve üst temaları karşılaştırmışlar ve farklı durumlar üzerinde fikir birliğine vararak analiz sürecini tamamlamışlardır. Bu durum, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini desteklemektedir.

Bu kod ve temaların belirlenmesinde ilk olarak katılımcının GeoGebra’da ortaya çıkan akıl yürütme süreçlerine odaklanılmış ve analiz yöntemi olarak Peirce’ün (1960) akıl yürütme türlerinin referans alındığı betimsel analiz gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu analiz sonucunda, tümdengelsel, tümevarımsal ve geri çıkarım türündeki akıl yürütmeler belirlenmiştir. İkinci olarak, katılımcının DGY’de gerçekleştirdiği akıl yürütme biçimlerine destek sağlayan sürüklenme türlerinin analizinde Tablo 1’de yer alan Arzarello vd.’nin (2002) kavramsal çerçevesi temel alınarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda katılımcının akıl yürütme süreçlerinde kullandığı sürüklenme türleri ve nasıl faydalandığı ortaya çıkarılmıştır. Üçüncü olarak, katılımcıdaki söz konusu akıl yürütme süreçlerinin ortaya çıkmasında rol alan yönlendirici desteklerin sınıflandırılması için içerik analizi yapılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve Tablo 2’de yer alan bağlama özgü üç tema belirlenmiştir.

Tablo 2.

Yapılan Çalışma Bağlamındaki DGY Tabanlı Yönlendirici Destekler

Yönlendirici Destek Türü	Gerektiği Durumlar	Örnek Görüşmeci İfadesi
DGY’nin görüşmeciden bağımsız olarak sağladığı yönlendirici destek	(Görüşmecinin kontrolünde değildir)	(Görüşmecinin kontrolünde değildir)
Görüşmecinin işlemsel türdeki yönlendirici desteği	-Figürlerin görüntülerine dayalı hatalı algısal çıkarımlar -Hatalı oluşturulan figür	“Şekli sürüklen bakalım”
Görüşmecinin matematiksel türdeki yönlendirici desteği	-Eksik ya da hatalı ilişkilendirmeler üzerinden akıl yürütme	“Teğet ile ilgili ne biliyordun?” “Deltoit olduğunu nasıl söylüyorsun?”

Tablo 2 ışığında Gonca’nın akıl yürütme sürecine yön vermek amacıyla -görüşmecinin kontrolü olmaksızın- GeoGebra’daki çeşitli işlemlerden edindiği görsel dönütler DGY tabanlı yönlendirici desteklerin birinci boyutunu oluşturmaktadır. Örnek olarak katılımcının kendi kararıyla çeşitli sürüklenme türlerini kullanması ve işlemlerinden aldığı görsel dönütleri yorumlaması bu türdeki yönlendirici desteklere bir örnektir. Bu destek türü “DGY’nin görüşmeciden bağımsız olarak sağladığı yönlendirici destek” olarak ele alınmıştır. Diğer yandan katılımcının akıl yürütme sürecinin çıkmaza girdiği çeşitli durumlarda görüşmecinin DGY’deki figürler üzerinden sağladığı işlemsel ve matematiksel türdeki yönlendirici destekler bu bağlamdaki sınıflandırmanın diğer boyutlarını oluşturmaktadır. Örnek olarak görüşmeci Gonca’nın GeoGebra’da incelediği bir geometrik figürün görüntüsüne dayalı olarak matematiksel özellikleriyle ilgili hatalı algısal çıkarımlar yapması durumunda katılımcının amaçlı sürüklenme yardımıyla figürün belirli özelliklerini değiştirmesini ve yeniden düşünmesini istemiştir. Bir başka örnekte, Gonca’nın hatalı geometrik ilişkilendirmeler

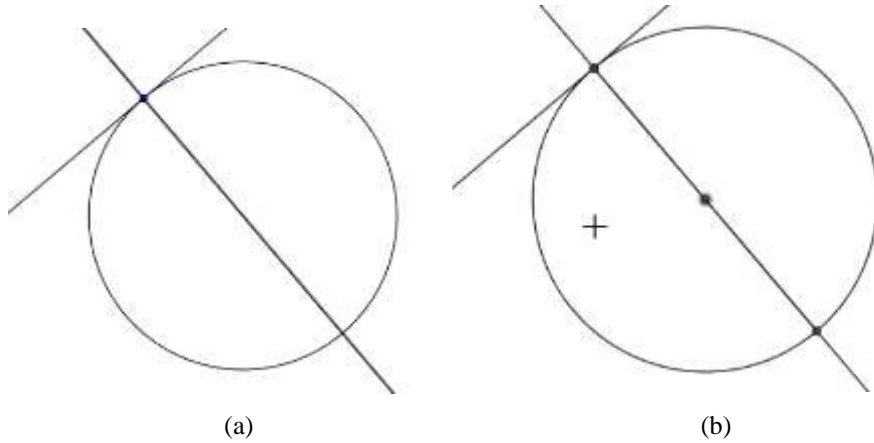
devamında çemberin merkez noktasını inşa ettiğini düşündüğü durumda görüşmeci katılımcının sürüklenme testini uygulayarak noktanın yerinin değişip değişmediğini gözlemlemesini istemiştir. Bu destekler bu çalışma bağlamında görüşmecinin işlemsel türdeki yönlendirici desteği olarak ele alınmıştır. Bunun yanında görüşmeci, eksik/hatalı ilişkilendirmelerin katılımcının akıl yürütme sürecini çıkmaza götürdüğü durumlarda Gonca'nın –doğru olduğu bilinen– ön bilgileri üzerinden düşünmesini ya da farklı geometrik ilişkilere odaklanmasını sağlayacak sorular yöneltmiştir. Bu destekler de bu çalışma bağlamında matematiksel yönlendirici destekler olarak ele alınmıştır.

Temel alınan kavramsal çerçeveler ışığında yapılan analiz sonuçları Bulgular başlığında katılımcı – görüşmeci diyaloglarından yapılan alıntılar ve bilgisayardaki ekran kaydediciden alınan görsellerle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bunun yanında okuyucu için daha anlamlı hale gelmesi amacıyla bulguların beş alt başlıkta detaylandırılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Teğet ve Dik Doğru Temelli Merkez Nokta İnşası: Tümdengelimli Akıl Yürütme

Katılımcının çemberin merkez noktasını inşa etmeye yönelik görevin birinci aşamasında teğet kavramının özelliklerinden yararlanabileceğini düşünerek çemberin üzerinde bir nokta işaretlemiş ve “teğet” aracından yararlanarak bu noktadan geçen teğeti oluşturmuştur.



Şekil 3. Teğet ve dik doğru yardımıyla çemberin merkez noktasını inşa etme

Daha sonra Gonca “dik doğru” aracını seçerek teğetin çembere değme noktasından geçen ve teğete dik olan doğruyu oluşturmuş (Şekil 3a), ardından oluşturulan doğrunun çemberin merkez noktasından geçtiğini ifade etmiştir. Bu ifadenin ardından katılımcı oluşturulan dik doğrunun çemberin içinde kalan kısmının (kirişin) çap olduğunu belirterek, söz konusu kirişin orta noktasını “orta nokta veya merkez” aracıyla oluşturmuştur (Şekil 3b). İşlem sürecinde Gonca aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

Görüşmeci: Yine araçları verdik sana. Bakabilirsin, inceleyebilirsin.

Gonca: (Araç kutusunu incelemeye başlar) Mesela bunu düşünelim (teğet aracını gösterir). (...) Önce noktayı sonra çemberi işaretleyeceğim. Bunu (nokta) sonra bunu (çemberi). Olmadı. Noktadan teğet, hah! Tamam, bu

noktadan teğet (çembere teğet oluşturur). Mesela bir şey olsa, merkezi eğer belli olsa o merkezden çizilen doğru parçası dik deriz ve bu yarıçapı zaten gösterir bize. Bu acaba hani buna dik bir doğru çizsek bu teğeti verir mi şey yarıçapı verir mi bize acaba? Dik doğru, yani bu doğruya dik bir doğru. Şuradan bu çapı verdi bize (teğete dik doğru çizdi). Bunu doğru parçasına çevirip orta noktasını bulabilirim artık (orta nokta veya merkez aracını kullanır ve merkez noktayı oluşturur).

Bu süreçte Gonca'nın çemberde teğetin özelliklerine yönelik sahip olduğu ön bilgi ortaya çıkmıştır. Gonca teğet kavramına yönelik bilgileri üzerinden tümdengelimli akıl yürütmeyi gerçekleştirerek inşa sürecini tamamlamış ve bu süreçte yönlendirici desteğe ihtiyaç duymamıştır.

Kiriş ve Orta Dikmeye İlişkin Keşif Ve Genelleme: Tümevarımsal Akıl Yürütme

Gonca teğet, dik doğru ve orta nokta veya merkez araçları yardımıyla merkez noktayı oluşturduktan sonra "orta nokta veya merkez" aracının farklı bir işlevi olup olmadığını merak etmiş, ardından bu aracı seçip çembere tıkladığında doğrudan merkez noktayı oluşturduğunu keşfetmiştir. Bu nedenle ikinci aşamada çemberin merkezini doğrudan meydana getiren "orta nokta veya merkez" aracı araç çubuğundan çıkarılmış ve Gonca'nın giriş odaklı alternatif stratejiler üzerinde düşünmesi beklenmiştir.

İkinci aşamada Gonca çemberin çapını oluşturabileceği farklı stratejiler üzerinde düşünmeye başlamıştır. Katılımcı yaptığı açıklamalarda çemberde çapı oluşturması durumunda "orta dikme" aracı yardımıyla merkez noktayı oluşturabileceğini ifade etmiştir:

Görüşmeci: Bakalım aklıma başka bir şey gelecek mi? Sadece 'orta nokta veya merkez' aracını çıkarttım.

Gonca: (Araçları inceler) Bir şey düşündüm mesela. Çap doğrusuyla ilgili bir şey olsa, şurasıyla şurası (çemberin üzerinde karşılıklı iki noktayı gösterir) atıyorum ama onun çap ya da giriş olduğu belli değil. Mesela onun orta dikmesini bulsak yine bir yarıçapı belli olmuş olur, merkezi belirlenmiş olur. Orta dikmeden yararlanıp gelir aslında başka bir şey. Bu nokta hangi nokta direk karşısı... (Çapı oluşturabileceği iki nokta üzerinde düşünür) Simetriyi kullanalım. Şunu deneyeceğim bu aracı hiç bilmiyorum (çemberde yansıt aracı). Önce nokta, sonra çember. Olmadı. Bir şey daha mı olması gerek acaba?

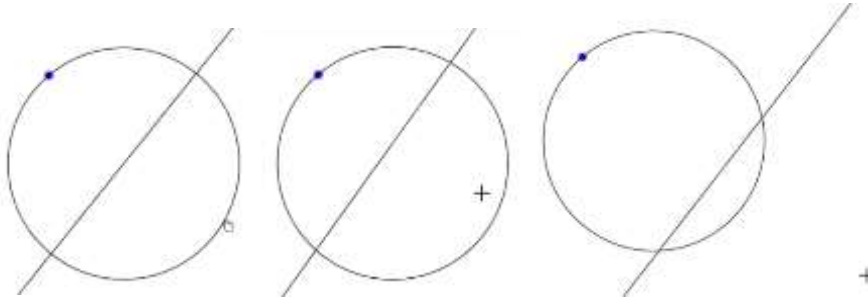
Bu süreçte katılımcı çember üzerinde herhangi bir nokta işaretlemiş ve çapı oluşturmasını sağlayacak ikinci noktayı belirlemek amacıyla GeoGebra'nın dönüşüm geometrisi araçlarından nasıl yararlanabileceği üzerinde düşünmüştür. Gonca GeoGebra'da işlevini bilmediği "çemberde yansıt" aracıyla bir süre deneme-yanılma yaptıktan sonra dönüşüm geometrisi araçlarını incelemekten vazgeçmiştir.

Sonraki adımda katılımcı -bir önceki açıklamasında söz ettiği- "orta dikme" aracını seçmiştir. Gonca "orta dikme" aracını seçtikten sonra çember üzerinde bir noktaya tıklamış, ardından ikinci noktayı nerede işaretleyeceği üzerinde düşünmüştür. Bu esnada Gonca ekranda ikinci noktayı işaretlemek üzere farenin işaretçisini serbestçe hareket ettirdiğinde bu harekete bağlı olarak ekranda pozisyonu değişen bir doğrunun (orta dikmenin) meydana geldiğini görmüştür. Bu sırada Gonca'nın kendi kendisine sessizce (mırıldanarak) yaptığı açıklamalarda aşağıdaki cümle duyulmuştur:

Gonca: Ama bu çapın... İşte... Kiriş de olabilir yani (Ortaya çıkan doğrunun çap mı yoksa herhangi bir giriş mi oluşturduğu üzerinde düşünür). Ne olur ki? (İşaretçiyi çemberin dış bölgesine doğru sürükler).

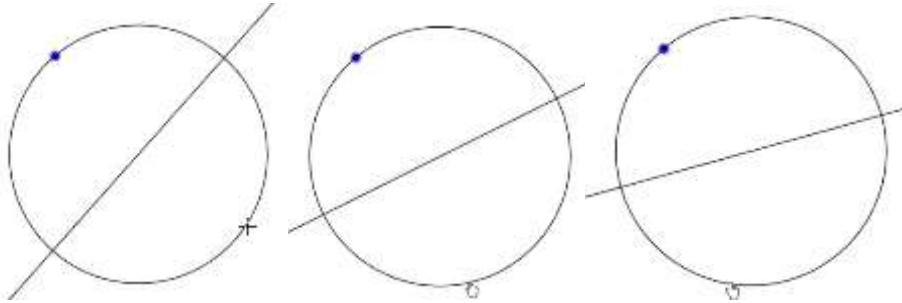
Gonca'nın ikinci noktayı oluşturmak için işaretçiyi çemberin iç ve dış bölgesinde rastgele sürüklediğinde ekranda pozisyonu değişen doğrunun (orta dikmenin) özelliği üzerinde

düşündüğü ve bu doğrunun çapı oluşturup oluşturmayacağı ile ilgili sorgulama sürecine girdiği anlaşılmıştır. Katılımcı ele alınan doğrunun çemberin iç bölgesinde oluşturduğu kirişin görüntüsü dikkatini çekerken, sonraki kelimelerinde ise bu kirişin herhangi bir kiriş olabileceğini düşündüğü fark edilmiştir. Bu esnada Gonca'nın *rastgele sürükleme* yaptığı görülmüştür (Şekil 4).



Şekil 4. Orta dikme aracının kullanımı sırasında ikinci noktaya ilişkin rastgele sürükleme süreci

Katılımcı bu doğrunun bağımlı olduğu işaretçiyi çemberin üzerine getirdiğinde orta dikmenin - kendi deyişiyile- “çemberin ortasından geçtiğini” ifade ederken, işaretçiyi çember üzerinde sürükledikçe bu özelliğin korunup korunmadığını incelemiştir (Şekil 5). Bu aşamada Gonca'nın *bağımlı sürükleme* yaptığı görülmüştür.

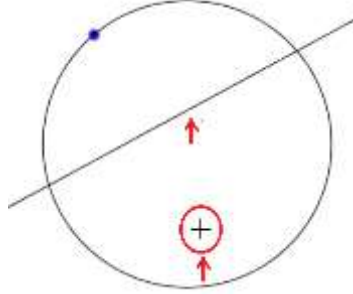


Şekil 5. Bağımlı sürükleme yardımıyla kirişin orta dikmesine yönelik inceleme

Şekil 4'te görünen bağımlı sürükleme sırasında Gonca aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

Gonca: Aslında şöyle bir şey var. Mesela çemberin üzerinde şu an olduğum için (oluşan orta dikme) tam ortasını kesiyor çemberin. Mesela çemberin iç tarafına geldiğimde ortasını kesmemeye başlıyor kiriş.

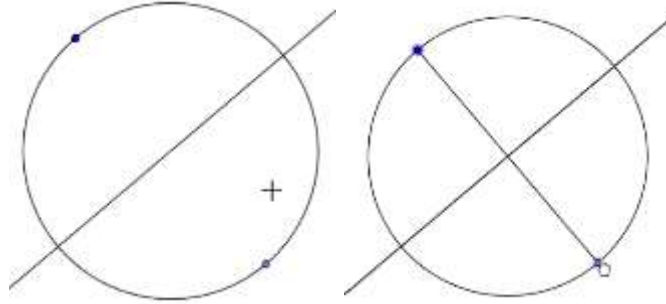
Gonca açıklamaları sırasında orta dikmenin bağımlı olduğu işaretçiyi amaçlı olarak çemberin iç bölgesine doğru sürüklemiştir (Şekil 6). Bu adımda Gonca *amaçlı sürükleme* yapmıştır.



Şekil 6. Amaçlı sürüklenme ile kirişin orta dikmesine yönelik inceleme

Gonca inceleme sırasında açıklamalarına aşağıdaki biçimde devam etmiştir:

Gonca: Mesela bir tane nokta belirlesek (çemberin üzerinde) yani tahmini bir nokta bu gerçi. Yani yine orta dikme aracı... (Çemberin üzerinde işaretlediği iki nokta üzerinde orta dikme aracını kullanır). Yani bu çemberin üzerindeki bir noktadan şey yapınca bu tam ortasını gösterdi (oluşturduğu doğru parçası ile orta dikmenin kesişim noktasını gösterir) (Şekil 7).

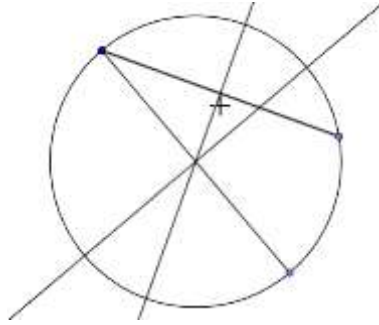


Şekil 7. Çemberde kiriş ve orta dikme oluşumu

Bu esnada çember üzerinde seçilen noktalar aracılığıyla Gonca'nın –görüşmeci ve gözlemciye göre çemberin çapı gibi görünen- bir kirişin uç noktalarını ve bu kirişin orta dikmesini oluşturduğu gözlenmiştir. Bu nedenle görüşmeci Gonca'ya aşağıdaki soruyu sormuştur:

Görüşmeci: Bu doğru parçası nedir peki?

Gonca: O doğru parçası da herhangi bir kiriş aslında yani çünkü belli bir, herhangi bir nokta belirledim (figür oluşturmadığının; onun yerine herhangi bir çizim yaptığının farkındadır). Bilemem yani çap kirişine denk geleceğini. Ama mesela şöyle bir nokta (farklı bir kiriş oluşturmak için çember üzerinde farklı bir noktayı gösterir) belirleseydik atıyorum şurada bir nokta belirleseydik bunun orta dikmesi daha farklı olacaktı. Nerede? Orta dikmesi şöyle bir şey olacaktı (orta dikme aracını farklı bir kiriş üzerinde kullanır). Mesela... (Duraksar) Bu da aynı yerde kesişiyor (ikinci kirişin orta dikmesinin birinci kirişin orta dikmesiyle kesiştiği noktadan geçtiğini görür) (Şekil 8).



Şekil 8. Farklı bir kiriş ve orta dikme oluşumu

Gonca ilk yaptığı açıklamalarda çember üzerinde oluşturacağı farklı bir kirişin orta dikmesinin çap olamayacağını iddia ederken, Şekil 6’da görünen işlemi gerçekleştirdikten sonra ikinci orta dikmenin daha önce oluşturduğu kiriş ve orta dikmenin kesişim noktasından geçtiğini fark etmiştir. Bu aşamada Gonca’nın ilk kirişi çapa oldukça yakın biçimde çizdiği anlaşılmıştır. Bunun ardından katılımcı üçüncü bir kiriş oluşturarak onun da orta dikmesinin aynı noktadan geçtiğini gözlemlemiştir. Bu keşiflerin ardından Gonca yaptığı açıklamalarda çemberde tüm kirişlerin orta dikmelerinin çemberin merkez noktasından geçtiğine yönelik tümevarımsal çıkarım yapmıştır:

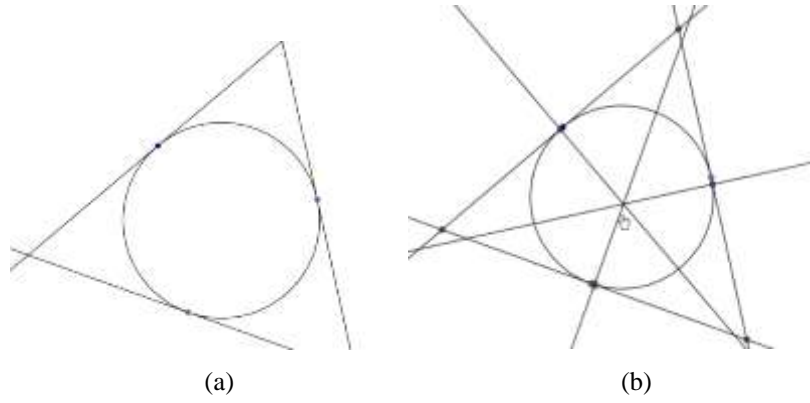
Görüşmeci: Peki bir şey söyleyebilecek misin buradan bize?

Gonca: Her şekilde orta noktası olmuş oluyor yani. İsterse şu noktadan koyalım bir daha deneyeyim mesela. Herhangi bir nokta. Şuradan noktayı koydum. Yine noktayı tanımladım. Mesela yine o da aynı şekilde orta dikmeyi buradan da tanımladığımda yine aynı noktada kesiyor. Yani çünkü zaten buradan doğru parçası oluşturduğumda yine kiriş dik olmuş oluyor. Aslında bu çapı yani yarıçapı tanımlamış oluyor. Şu nokta da kesişim noktasının merkezi. Kesiştir diyeyim. Bu nokta merkezdir (GeoGebra’daki ‘kesiştir’ aracıyla orta dikmelerin kesişim noktasını oluşturur).

Gonca’nın tümevarımsal çıkarıma kadar yaptığı incelemelerde dinamik geometri yazılımının sürüklenme fonksiyonu ve “orta dikme” aracının özellikleri yardımıyla düşüncelerini yapılandırdığı gözlenmiştir. Bu süreç içinde DGY’nin sürüklenme fonksiyonunun ve orta dikme aracının sağladığı görsel dönütlerin görüşmeciden bağımsız olarak Gonca için yönlendirici destekler oluşturduğu görülmüştür.

İç Teğet Çember Odaklı Çıkarımlar: Algısal Hatalar ve Tümdengelimli Akıl Yürütme

Üçüncü aşamada katılımcıya yeniden çemberin merkez noktasını oluşturmaya yönelik farklı bir strateji kullanıp kullanamayacağı sorulmuş ve bu sefer GeoGebra’nın tüm araçları kendisine sunulmuştur. Bu noktada Gonca bir süre düşündükten sonra “teğet” aracı yardımıyla çembere teğet olan üç doğru oluşturmuş (Şekil 9a) ve bu teğetlerin meydana getirdiği üçgen üzerinde düşünmeye başlamıştır. Katılımcı bu süreçte ilk olarak oluşan yeni üçgende de kenarların orta dikmelerinin çemberin (iç teğet çemberin) merkez noktasında kesişeceklerini öne sürmüştür. Daha sonra Gonca üçgenin kenarlarının orta dikmelerini oluşturmuş (Şekil 9b) ve yaptığı gözlemin ardından bu orta dikmelerin kenarların çembere değme noktalarından geçmediklerini ifade etmiştir. Bu noktada Gonca’nın üçgenin kenarlarına dik olan ve çembere değme noktalarından geçen doğruları orta dikme olarak düşündüğü anlaşılmıştır.



Şekil 9. (a) Teğet aracıyla üçgen oluşturma, (b) Kenar orta dikmelerin oluşturulması

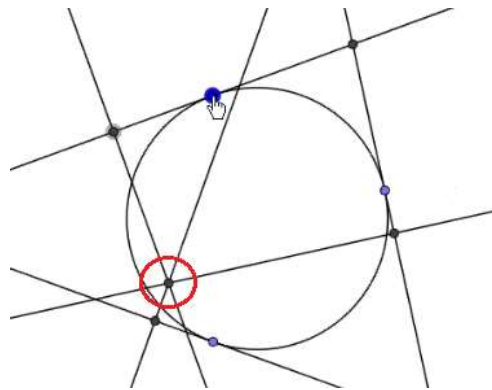
Kenar orta dikmelerin oluşturulmasının ardından Gonca ilk olarak algısal gerekçelerle kenar orta dikmelerin kesişim noktasının çemberin merkezini verdiğini belirtirken, görüşmeci Gonca'nın üçgeni sürüklemesini istemiştir. Bu adımda ortaya çıkan söylem aşağıda görülmektedir:

Gonca: Teğetle merkez... Yani diklik olacak şurada. Merkezden çizilen doğru parçası dik oluyor yani teğete. Ondan dolayı şurası merkez oluyor.

Görüşmeci: Sürükley bakalım bir.

Gonca: (Üçgeni sürükler ve kenar orta dikmelerin kesişim noktalarının değiştiğini görür) Her zaman merkezi olmuyor yani, onu değiştirdi çünkü.

Gonca üçgeni sürüklediğinde (Şekil 10) söz konusu kesişim noktasının çemberin merkez noktası olmadığını ifade etmiştir. Bu aşamada Gonca sürükleme testinin kullanılması konusunda görüşmeciden işlemsel türde yönlendirici destek almıştır ve şekil üzerinde yeniden düşünmeye başlamıştır.



Şekil 10. Sürükleme testi yardımıyla kenar orta dikmelerin kesişim noktasını yeniden inceleme

Gonca'nın görev tabanlı görüşmenin birinci aşamasındaki teğet ön bilgisi dikkate alınarak katılımcıya ön bilgileri üzerinde düşünmesini sağlayacak sorular yöneltilmiştir:

Görüşmeci: Şimdi teğetle ilgili ne biliyordun?

Gonca: Aslında az önce yaptığım şeyin aynısı. İlk yaptığımda teğete dik bir doğru çizdim, dik doğru dedim. Dik doğru aracıyla ondan sonra teğete dik olan doğru çap kirişini verir bana dedim. Çünkü teğete dikse çapın üzerinden geçer o doğru. Başka kirişten geçmez yani.

Görüşmeci: Bunun (orta dikmelerin kesiştikleri noktayı gösterir) merkez nokta olduğunu nasıl söylüyorsun?

Gonca: Orta nokta, orta dikmeden yola çıkarak...

Görüşmeci: Niye orta dikme?

Gonca: (Düşünür) Dikme olması gerekiyor aslında. Yani tek ortada olması önemli değil. Yani teğet olsa yeterli, teğet olsa dikliği verecek zaten bana. Burada yanlış bir çıkarım yaptım. Dikme olması yani aslında orta dikmeyi kesinliğe bağlamadı yani. Aslında orta dikme olmasının bir önemi yok çünkü zaten teğette diklikten bahsetmiştik. Yani teğet olmasının özelliği bu.

Bu açıklamaların ardından katılımcı söz konusu üçgenin, eşkenar üçgen olması durumunda kenarların orta dikmelerinin çemberin merkez noktasında kesişeceklerini ifade etmiştir:

Görüşmeci: Peki niye başta sadece orta dikme demiştin?

Gonca: Az önceki şeyden dolayı biraz, etkilendim sanırım (görüşmenin bir önceki aşamasındaki incelediği kiriş-orta dikme ilişkisinden bahsettiği anlaşılır). Ama mesela aynı üçgende eşkenar üçgen olsa bu sefer hem orta dikme de hem normal dikme de aynı olur.

Görüşmeci: Neden?

Gonca: Çünkü ortadır yani. Eşkenar olduğu için. Dikmesi ve orta dikmesi çakışır yani.

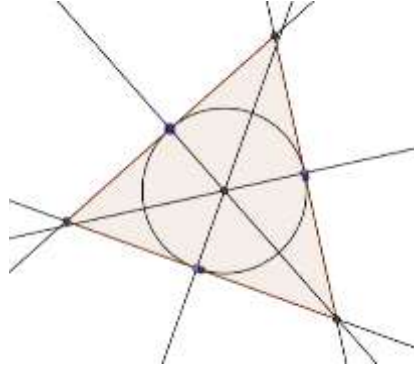
Bu bağlamda Gonca'nın çözüm sürecinin başında figürü eşkenar üçgen görünümüne yakın biçimde oluşturduğu, böylece eşkenar üçgenin özelliklerini dikkate aldığı ve bu durumun katılımcının algıya dayalı çıkarımlarını etkilemiş olabileceği görülmüştür. Ayrıca Gonca'nın bu aşama kapsamında kiriş ve teğet kavramlarının özelliklerini ayırt etmede ve hatalı algısal çıkarımlarını değerlendirmede görüşmecinin hem matematiksel hem de işlemsel türde yönlendirici desteğine ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Bu yönlendirici desteklerin ardından Gonca üçgen – iç teğet çember ilişkisi kapsamında birinci aşamada temel aldığı teğet – çember ilişkisine dair bilgisini yeni karşılaştığı bağlam içerisinde ele almıştır. Katılımcı üçgende iç teğet çemberin merkezini oluşturmak için teğet bilgisine dayalı tündengelimli akıl yürütme süreci içerisinde üçgeninin kenarlarına -iç teğet çembere değdiği noktalarda- dik olan doğruları oluşturmuş ve doğruların kesişim noktasını işaretlemiştir.

Deltoide Yönelik Çıkarım: Geri-çıkarm (abduction)

Dördüncü aşamada görüşmeci katılımcıya çemberin teğetleri yardımıyla oluşturduğu üçgenin diğer özelliklerinden yararlanarak çemberin merkez noktasını oluşturmaya yönelik farklı bir stratejinin geliştirilip geliştirilemeyeceği sormuştur. Bunun üzerine Gonca'nın bir süre üçgeni sürükleyerek çeşitli üçgenler üzerinde düşündüğü, ardından şekli eşkenar üçgen görünümüne sahip olacak biçimde sürükleyerek yeni şekil üzerinde incelemesini sürdürdüğü görülmüştür. Gonca'nın bu adımda eşkenar üçgen şemasından yararlanmak amacıyla figür üzerinde *amaçlı sürükleme* yaptığı gözlenmiştir.

Bunun ardından görüşmeci bir önceki aşamanın sonunda üçgenin kenarlarına dik olarak oluşturulan doğruların (bu doğrular kenarların iç teğet çembere değdiği noktalardan geçmektedirler) üçgen içerisinde ne tür çokgenler oluşturduğunu sormuştur (Şekil 11). Gonca ilk

önce bu çokgenlerden birinin deltoit olduğunu belirtirken, ardından üzerinde çalışılan üçgenin eşkenar üçgen olması durumunda söz konusu dörtgenin deltoit olacağını açıklamıştır. Gonca bu açıklamasını eşkenar üçgen görünümüne yakın bir figür üzerinden yapmıştır. Gonca bu düşüncesini desteklemek için söz konusu dörtgene ait bir açıortayı oluşturmuş ve açıortayın dörtgenin diğer köşe noktasından geçtiğini göstermiştir. Katılımcı deltoitte karşılıklı iki açının açıortaylarının çakışık olduğunu belirtirken, incelediği dörtgende de bu özelliğin bulunabileceğinden yola çıkmış ve söz konusu dörtgenin deltoit olduğuna yönelik geri-çıkarm (abduction) yapmıştır. Bu esnada katılımcının akıl yürütme sürecinde açıortay aracının sağladığı dönüştürme yararıyla ve bu bağlamda görüşmeciden bağımsız olarak DGY'den yönlendirici destek aldığı görülmüştür.



Şekil 11. Eşkenar üçgen görünümüne yakın bir figür üzerinde yapılan incelemeler

Geri-çıkarm süreci kapsamında Gonca aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

Görüşmeci: Bu üçgenin içerisinde şu an bazı özel çokgenler oluşmuş olabilir mi?

Gonca: Deltoit oluşuyor.

Görüşmeci: Deltoit olduğunu nasıl söylüyorsun?

Gonca: Deltoit ama açıortay varsa oluşur yine ya da işte düzgün olmayan dörtgen var şurada mesela.

Görüşmeci: Deltoit nasıl ne zaman oluşur dedin?

Gonca: Açıortay iken.

Görüşmeci: Açıortay iken?

Gonca: Mesela şuradaki deltoitten bahsediyorum. Yani şurada açıortay varken. Açılar arasında (Karşılıklı iki açının açıortaylarının çakışması özelliğinden bahsedilmektedir). Yani eşkenar üçgenken aslında.

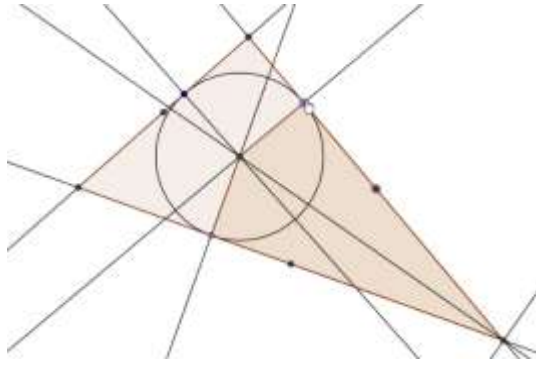
Görüşmeci: Eşkenar üçgenken. Şu an peki?

Gonca: Mesela deltoitin özelliğinde şu vardı yani mesela şu açılar açıortay bu açılar da açıortay ve şu iki karşılıklı açı birbirine eşit bağıntısı vardı. Yani şu hatta şurada ikizkenarlık vardı yani deltoitte (dörtgenin belirli komşu kenarlarını gösterir). Hani mesela açıortay doğrusunu deneyeyim (açıortay aracını kullanır). Aynı çıktı. Açıortay (açıortayların çakışık olduğunu öne sürer).

İlk açıklamaların ardından Gonca'nın akıl yürütme sürecinin odağında eşkenar üçgen görünümündeki figürün olduğu dikkate alınmış ve katılımcının inceleme sürecini diğer üçgenlere genişletmesi amaçlanarak şu diyalog gerçekleştirilmiştir:

Görüşmeci: Şimdi bu üçgeni de öyle bir sürüklemişsin ki güzel sürüklemişsin (Gülümser). Sanki bir de böyle kenarlar, eşkenar üçgen gibi görünüyor değil mi şu an?

Gonca: Evet. Çeşitkenar yapayım o zaman. Bunu bir şey yapalım bağımsız şöyle mesela evet artık eşkenar değil. Yine açıortay. Bir bakayım. Yine açıortay. Deltoit oluşturuyor yani. Şunun rengini değiştireyim. Daha iyi görmek açısından. Burada bir deltoit oluşuyor (söz konusu dörtgenin rengini değiştirir).



Şekil 12. Amaçlı sürüklenme yardımıyla eşkenar üçgen görünümünün değiştirilmesi

Katılımcı eşkenar üçgen görünümünü değiştirmek için figür üzerinde amaçlı sürüklenme yaparken, deltoide yönelik keşfettiği durumun herhangi bir çeşitkenar üçgen için de değişmediğini belirtmiştir. Gonca dörtgende gözlemediği açıortay özelliğini dikkate alarak düşüncelerini ifade etmiştir. Buna karşılık söz konusu dörtgende bir açığa ait açıortayın karşı açının da açıortayı olduğuna ilişkin varsayımın ispat gerektirdiği görülmüştür. Bu noktada Gonca'nın belirli matematiksel gerekçelerin yanında doğruluğu henüz kesin olmayan bir bilgiyi de gerekçe olarak kullandığı belirlenirken, -bu nedenle- yaptığı çıkarım geri-çıkarmı olarak ele alınmıştır.

Dördüncü aşama kapsamında Gonca'nın ilk başta incelediği üçgeni eşkenar üçgen görünümüne sürüklediği ve eşkenar üçgenin özellikleri aracılığıyla belli fikirler edindiği görülürken, bu bağlamda amaçlı sürüklemenin Gonca'ya görüşmeciden bağımsız yönlendirici destek sağladığı görülmüştür. Bunun yanında görüşmeci üçgensel bölgenin içinde oluşan dörtgenlere ilişkin düşünme sürecinde Gonca'ya matematiksel yönlendirici destek sağlarken, eşkenar üçgen görünümündeki figürün farklı üçgenlere sürüklenmesinde işlemsel türde yönlendirici destekler vermiştir. Bu bağlamda Gonca amaçlı sürüklemeyi bu kez görüşmecinin işlemsel türdeki yönlendirici desteği kapsamında kullanmıştır.

Deltoit ve Açıortay Temelli Çıkarım: Tümdengelimli Akıl Yürütme

Geri-çıkarmının ardından görüşmeci bu aşamada Gonca'nın incelemekte olduğu özel dörtgenin (bir açısına ait açıortayı diğer köşe noktasından geçen dörtgenin) neden deltoit olduğuna ilişkin daha fazla gerekçe sunmasını istemiştir. Bu noktada katılımcı açıortayın dörtgende ayırdığı üçgenlere odaklanmış ve tümdengelimli akıl yürütme kapsamında açıortayın oluşturduğu iki eş açığa, teğet ve yarıçapların oluşturduğu dik açılara ve yarıçapların üçgenlerde oluşturduğu eş kenarlara referans vererek dörtgenin içerisinde iki eş üçgen oluştuğunu açıklamıştır. Gonca bu bilgilerden hareketle iki eş üçgenin dörtgende iki çift eş komşu kenar meydana getirdiği ve

dolayısıyla dörtgenin bir deltoit olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gonca ispatlama sürecinde düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

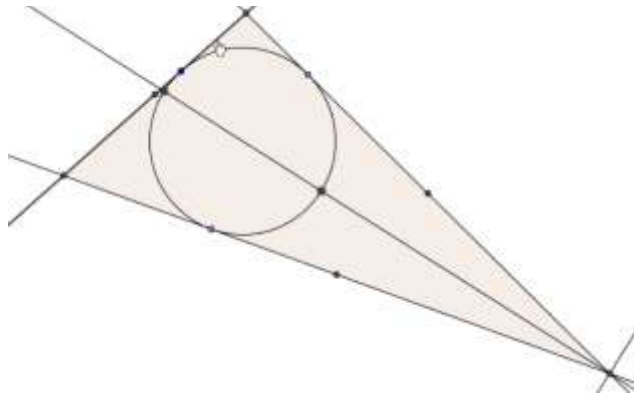
Gonca: Aslında iki tane üçgene ayırıyor bu açığı. O üçgenlerin eş olmasına bağlı olarak bir açığıktan bahsediyoruz. Mesela bu açığı iki üçgene ayırdı ya. Burası merkezi... Yarıçapı verir, burası da yarıçap (iki komşu kenarı gösterir), bunlar eşit uzunlukta doğrular (doğru parçaları). Burası da (diğer komşu kenar çiftini gösterir) aynı şekilde eşit. (Bu anda görüşmeci katılımcıya bu argümanın nedenini sorar) Neden... (Gülümser). (...) Teğet... Zaten teğete dik (dik açıları gösterir). Bir de yay, aynı yayı görüyorlar aslında. Eşit yayı görüyorlar (Duraksar) Eşit yayı görmüyorlar. Yani onda bir kesinlik yok aslında (incelemeye ve düşünmeye devam eder). Zaten açığı doğru kesiyor yani bunları baktığımda. Ben zaten açığı bilerek... Açığı ile ayırdım yani şu açılar zaten eşit. Zaten şu doğru parçalarının uzunlukları eşittir dedim (komşu kenarları tekrar gösterir). Çünkü ikisi de yarıçap. Şu açılar eşit (üçgenlerin diğer karşılıklı açıları gösterir). Açı kenar açı... Benzerlik, yani eşlik oluyor burada. Şu iki üçgen eş oluyor. (...) Yani şunlar da eşittir (komşu kenar çiftlerini gösterir). Deltoidi oluşturur bu." biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir.

Deltoide ilişkin ispat sürecinin ardından Gonca yaptığı gözlemlerden hareketle deltoide -ve dolayısıyla üçgene- ait bir açığı çemberin merkez noktasından geçtiğine ve alternatif bir strateji kapsamında açığı çemberi kestiği noktaların orta noktasının merkezi vereceğine yönelik tümdengelimli çıkarıma ulaşmıştır.

Görüşmeci: Peki ben en başta sorduğum soruyu tekrar sorayım sana. Burada çemberin merkez noktasını bulmaktı ya asıl sorumuz. Onunla ilgili burada farklı bir strateji kullanılabilir mi?

Gonca: Yani aslında şey yapılabilir burada en başta hiçbir üçgen çizmeden sadece mesela dıştan iki teğet sadece iki teğet ve bu iki teğetin kesişim noktası alınarak herhangi iki noktadan iki teğet kesişim noktası alınarak kesişim noktasının arasında bir açığı çizilebilir. O açığı yola çıkarak bunların zaten bu açığı merkez kirisinden geçer. Merkez kirisini çapın üzerinden geçer. Ve bunun orta noktasına yine çemberin merkezidir diyebiliriz (Şekil 13).

Gonca açıklaması sırasında şekil üzerinde açığı dışındaki diğer çizimlerini gizlemiş ve üçgene ait bir açığı iç teğet çemberin içinde kalan kısmının her zaman çap olduğunu vurgulamıştır.



Şekil 13. Üçgende bir açığı iç teğet çemberin merkezinden geçtiğine yönelik çıkarım

Gonca'nın tümdengelimli çıkarım yaptığı son aşamada görüşmecinin merkez noktanın oluşturulması için farklı bir stratejinin kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin sorduğu sorunun katılımcıya matematiksel yönlendirici destek sağladığı ve düşüncelerini yapılandırmasında yardımcı olduğu görülmüştür.

Görev tabanlı görüşme sürecinde Gonca'nın her bir aşamada temel aldığı ön bilgi ya da düşünceler, keşfettiği yeni bilgiler, gerçekleştirdiği akıl yürütme süreçleri ve aldığı yönlendirici destek türleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Görev Tabanlı Görüşmede Takip Edilen Aşamalar, Düşünsel Süreçler ve Ortaya Çıkan Yönlendirici Destek Türleri

Aşama No	Ön Bilgi/Düşünce	Keşfedilen Bilgi	Akl Yürütme Süreci	Yönlendirici Destek Türü
1	Teğete, çembere değme noktasında dik olan doğru merkez noktadan geçer	Yeni bir bilgi keşfedilmemiştir	Tümdengelimli akıl yürütme	Yönlendirici desteğe ihtiyaç duyulmamıştır
2 (Orta nokta veya merkez aracı çıkarılmıştır)	Çemberde çapın orta dikmesi merkez noktayı oluşturur	Çemberde kirişlerin orta dikmeleri merkez noktada kesişir	Tümevarımsal akıl yürütme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DGY'nin görüşmeciden bağımsız olarak sağladığı yönlendirici destek <ul style="list-style-type: none"> - Sürüklenme - Rastgele sürüklenme - Bağımlı sürüklenme - Amaçlı sürüklenme - Orta dikme aracının sağladığı dönüt
3	Üçgende kenarların orta dikmeleri iç teğet çemberin merkez noktasında kesişir	Üçgenin kenarlarına -iç teğet çembere değdiği noktalarda dik olan doğrular iç teğet çemberin merkez noktasında kesişir	(I) Algısal hatalar (II)Tümdengelimli akıl yürütme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Görüşmecinin işlemsel türdeki yönlendirici desteği - Sürüklenme <ul style="list-style-type: none"> - Sürüklenme testi ▪ Görüşmecinin matematiksel türdeki yönlendirici desteği
4	Eşkenar üçgende iç teğet çemberin merkez noktasından kenarlara çizilen dik doğrular deltoit oluşturur	Herhangi bir çeşitkenar üçgende iç teğet çemberin merkez noktasından kenarlara çizilen dik doğrular deltoit oluşturur	Geri-çıkarma (abduction)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ DGY'nin görüşmeciden bağımsız olarak sağladığı yönlendirici destek - Orta dikme aracının sağladığı dönüt - Açığortay aracının sağladığı dönüt ▪ Görüşmecinin işlemsel türdeki yönlendirici desteği - Sürüklenme <ul style="list-style-type: none"> - Amaçlı sürüklenme ▪ Görüşmecinin matematiksel türdeki yönlendirici desteği
5	Karşılıklı iki açısına ait açıortayları çakışık olan dörtgen deltoittir	Üçgende bir açiya ait açıortay iç teğet çemberin merkez noktasından geçer	Tümdengelimli akıl yürütme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Görüşmecinin matematiksel türdeki yönlendirici desteği

Tablo 3'e göre Gonca görevin ilk aşamasında mevcut ön bilgilerine dayalı olarak yaptığı tümdengelimli akıl yürütme sürecinde herhangi bir yönlendirici desteğe ihtiyaç duymazken, beşinci aşamadaki tümdengelimli akıl yürütme süreci bağlamında ise varsayımlarını ispatlarken ve sonradan keşfettiği bilgilere dayalı olarak yeni bir strateji geliştirirken görüşmecinin

matematiksel türdeki yönlendirici desteğini almıştır. Bunun yanında Gonca ikinci aşamadaki tümevarımsal akıl yürütme süreciyle yaptığı keşifte DGY'nin görüşmeciden bağımsız olarak sağladığı yönlendirici desteklerden faydalanırken, bu süreçte farklı sürükleme türlerinin sunduğu görsel dönütler katılımcıya yardımcı olmuştur. Katılımcı üçüncü aşamadaki gözlemleri doğrultusunda bazı hatalı algısal çıkarımlar yaparken, bu çıkarımların yeniden değerlendirilmesinde görüşmecinin işlemsel ve matematiksel türdeki yönlendirici desteklerine ihtiyaç duymuştur. İşlemsel türdeki yönlendirici destek kapsamında Gonca sürükleme testinin sunduğu görsel dönütler yardımıyla fikirlerini düzenlemiştir. Dördüncü aşamadaki geri-çıkarma süreci kapsamında ise katılımcı bu sefer amaçlı sürüklemenin kullanımında görüşmecinin işlemsel türdeki yönlendirici desteğini almış ve bu sayede farklı üçgenler üzerinde düşünme olanağı yakalamıştır. Buna ek olarak Gonca dördüncü aşamada DGY'nin görüşmeciden bağımsız sağladığı yönlendirici destekler (orta dikme ve açıortay araçlarının sunduğu dönütler) yardımıyla figür ile ilgili varsayımlarını güçlendirirken, bazı geometrik ilişkilerin incelenmesinde görüşmecinin matematiksel yönlendirici desteğine de ihtiyaç duymuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada bir matematik öğretmeni adayının bir geometrik inşa problemi kapsamında çemberde giriş ve teğetin merkez noktaya ilişkisine yönelik akıl yürütme süreçlerinin nasıl ortaya çıktığı ve bu süreçte ne tür yönlendirici desteklere ihtiyaç duyduğuna odaklanılmıştır. Dinamik geometri yazılımında araçların ve görev tabanlı görüşmelerin tümevarımsal akıl yürütmeye, geri-çıkarma ve tümdengelimli akıl yürütme sürecine yönlendirici destek sağladığı gözlenmiştir.

Gonca'nın ilk aşamada teğet ve çember ilişkisi üzerinde tümdengelimli akıl yürütme süreciyle strateji geliştirirken herhangi bir yönlendirici desteğe ihtiyaç duymadığı, diğer yandan DGY araçlarının söz konusu stratejinin uygulanmasına olanak verdiği görülmüştür. Örneğin, çemberin merkezini inşa etme sürecinde teğet ve çember ilişkisine dayalı tümdengelimli akıl yürütmeyle ortaya çıkan inşa stratejisi DGY'de kolayca uygulama alanı bulmuştur. Aynı problem çerçevesinde geleneksel araçlarla böyle bir stratejinin ortaya çıkamayacağı düşünüldüğünde (geleneksel araçlarla teğetin oluşturulabilmesi için önce çemberin merkez noktanın belli olması gerekmektedir), dinamik geometri yazılımındaki hazır inşa araçlarının kullanıcılar tarafından üretilen farklı stratejilerin uygulanmasına olanak tanıdığı söylenebilir.

Görev tabanlı görüşmenin ilk aşamasının ardından ikinci aşamada "orta nokta veya merkez" aracının araç çubuğundan çıkarılması ve öğretmen adayının farklı stratejileri kullanması istenmiştir. Bunun üzerine Gonca'nın ilk adımda yeniden bir çap elde etmeyi ve orta dikme aracıyla merkez noktayı oluşturmayı amaçladığı; ardından orta dikme - giriş ilişkisine odaklanarak yeni fikirler elde ettiği görülmüştür. Bu bağlamda DGY tabanlı matematiksel görevlerde farklı stratejilerin istenmesinin ve süreç içinde belirli araçların kullanımının kısıtlanmasının yeni geometrik ilişkiler üzerinde akıl yürütmelerine olanak sağlayabilmektedir.

Gonca birinci aşamadaki tümdengelimli akıl yürütme süreci sırasında yönlendirici desteğe ihtiyaç duymazken, ikinci aşamadaki tümevarımsal akıl yürütme sürecinde DGY'den - görüşmeciden bağımsız olarak - yönlendirici destek almıştır. Bu yönlendirici destek, sürükleme fonksiyonunun ve orta dikme aracının sağladığı dönütler olarak ortaya çıkarken, bu sayede Gonca, giriş-orta dikme ilişkisine odaklanmış ve tümevarımsal akıl yürütmeyle yeni bir bilgi

inşa etmiştir. Diğer bir ifadeyle, Gonca sürüklenme ve orta dikme aracı yardımıyla çemberde tüm kırıların orta dikmelerinin merkez noktada kesiştiğini keşfetmiş ve bu bilgi üzerinden bir çokgenin çevrel çemberinin merkez noktasını inşa etmeye yönelik çıkarımlara ulaşmıştır. Bu anlamda, Gonca'nın DGY araçları ve sürüklenme yardımıyla gerçekleştirdiği deneysel işlemler ve bu işlemlerin sonuçlarına dayalı genellemeler Leung ve Lopez-Real'in (2002) belirttiği üzere öğretmen adayının tümevarımsal akıl yürütme süreci için destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamıştır. Bu bulgu DGY'deki sürüklenme türlerinin öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini etkileşimli yolla destekleyebildiğini gösterirken, elde edilen sonuç Arzarello vd.'nin (2002) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Arzarello vd. (2002) tanımladığı yedi sürüklenme türü arasındaki geçişlerin öğrencilerdeki geri-çıkartım sürecini desteklediğini ortaya koyarken, bu çalışma bağlamında ise rastgele, amaçlı ve bağımlı sürüklenme yardımıyla tümevarımsal akıl yürütme sürecinin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Görüşme sürecinin üçüncü aşamasında katılımcının görsel ve algısal yaklaşımlarının geometrik varsayımlarını yanlış yönlendirdiği fark edilmiştir. Bu aşamada Gonca'nın sürüklenme testini görüşmecinin işlemsel yönlendirici desteği ile birlikte kullandığı ve bu sayede hatalı çıkarımlarını yeniden değerlendirme olanağı bulunduğu görülmüştür. Bu noktada Gonca'nın DGY'deki "figür" ve "harekete dayanıklılık" kavramlarına ilişkin ön bilgisinin de sürüklenme testine bir değerlendirme aracı olarak anlam yüklemesini (Arzarello vd., 2002; Laborde, 2001; 2005) ve tümdengelimli akıl yürütme yaklaşımına dayanan figürleri ayırt etmesinde yönlendirici olmuştur (Öçal ve Şimşek, 2016). Özellikle Monaghan'ın (2016) vurguladığı üzere sürüklemenin, Gonca'nın geometrik figürlerin değişmez özelliklerine odaklanmasına ve matematiksel ilişkileri düşünmesine destek olduğu görülmüştür. Bu anlamda, Gonca'nın DGY tabanlı yönlendirici destek alırken geometrik ilişkileri dikkate almaya başladığı ve -Jones'un (2000) sonuçlarına benzer şekilde- tümdengelimli akıl yürütmeye olanak sağlayan stratejiler uyguladığı görülmüştür.

Gonca üçüncü, dördüncü ve beşinci aşamalarda teğet özelliklerine yönelik keşif sürecinde ise görüşmecinin sağladığı işlemsel ve matematiksel türdeki yönlendirici desteklere daha fazla ihtiyaç duymuştur. Bu bağlamda katılımcının teğetin özelliklerine ilişkin bilgi eksikliğinin ve keşif süreciyle ilgili görüşmecinin yönlendirici desteğine daha fazla ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanında Gonca'nın kırı-orta dikme ilişkisine yönelik keşfini üçüncü aşamadaki çözümünde teğetlere de uyarlayarak aşırı genelleme yaptığı görülmüştür. Bu süreçte Gonca'nın aynı zamanda eşkenar üçgenin özelliklerine ilişkin ön bilgilerine odaklandığı ve bu nedenle üzerinde çalıştığı üçgenleri amaçlı sürüklenme yardımıyla eşkenar üçgene yakın görünüme getirdiği düşünülmüştür. Diğer bir deyişle Gonca'nın akıl yürütme sürecini eşkenar üçgen bağlamında sınırlandırdığı gözlenirken, bu durumun Türnüklü, Gündoğdu Alaylı ve Akkaş'ın (2013) çalışmalarında vurguladığı üzere zihnindeki prototip imge ile ilişkili olduğu ve algıya dayalı hatalı çıkarımlara yol açtığı düşünülmektedir. Bu nedenle, görüşme sırasında Gonca'nın figürü farklı görünüme getirmesi ve yeniden düşünmesi istenerek işlemsel türde yönlendirici destekler sağlanmıştır. Gonca'nın akıl yürütme sürecini sınırlandırabildiği gözlenen prototip eşkenar üçgen imgesinin -diğer yandan- belli fikirlerin oluşmasında ise yardımcı olabildiği görülmüştür. Dördüncü aşamada Gonca ilk önce eşkenar üçgen görünümüne yakın figürler yardımıyla iç teğet çemberin teğetlerinin ve teğete dik doğruların oluşturduğu dörtgenlerin deltoit oldukları fikrine sahip olurken, devamında görüşmecinin işlemsel türdeki yönlendirici desteği yardımıyla bu düşüncesini diğer üçgenler için yeniden düzenlemiştir. Bununla birlikte Gonca'nın elde ettiği yeni fikirler üzerinden yaptığı geri-çıkartımın

ispatlanmaya ihtiyaç duyduğu görülmüş ve bu nedenle görüşmecinin matematiksel yönlendirici desteği yeniden ortaya çıkmıştır.

Arzarello vd. (2002) ve Baccaglioni-Frank (2010) yaptıkları çalışmalarda DGY'deki sürüklenme işleminin kullanıcıların geometrik yapılarla ilgili geri-çıkarma ulaşımlarında yardımcı olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu araştırmadaki sonuçlar da buna ek olarak DGY'deki açıortay ve dik doğru araçlarının ortaya çıkardığı görsel dönütlerin de Gonca'daki geri-çıkarma süreçlerini desteklediğini göstermiştir. Bu bağlamda sürüklenme işleminin dışında DGY'nin inşa araçlarının da geri-çıkarma için yönlendirici destekler sağlayabildiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan hareketle öğretmen eğitimcilerinin geometri içerikli derslerinde DGY'de hazırlanmış geometri problemlerine yer vererek öğretmen adaylarının akıl yürütme süreçlerine uygun yönlendirici destekler sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu sayede öğretmen adayları DGY aracılığıyla doğrulamalar, genellemeler ve ispatlar (Leung, 2011; Leung, Baccaglioni-Frank, & Mariotti, 2013; Mariotti, 2014) yapabileceklerinden, söz konusu uygulamaların öğretmen adaylarının teknolojik alan bilgilerini geliştirilebileceği de söylenebilir. Bu noktada DGY'nin kendine özgü matematiksel temsil biçimleri içerisinde çizim ve figür kavramları arasındaki farkı anlamlandıracakları düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın ortaya koyduğu üzere DGY'de araçların sınırlandırılması yöntemi ile öğrenciler farklı stratejilere yönlendirilerek açık uçlu sorularla farklı akıl yürütme biçimlerine odaklanmaları sağlanabilir.

Durum çalışması ile desenlenen bu araştırmada eksik kalan bazı noktaların üzerine gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada DGY'nin bir matematik öğretmeni adayının bir geometrik inşa problemi bağlamındaki akıl yürütme süreçlerine sağladığı yönlendirici destekler incelenmiştir. Sonraki araştırmalarda farklı teknoloji ve matematik bilgisine sahip öğretmen adaylarını içeren sınıf ortamında çeşitli geometrik görevlerin DGY'de nasıl yürütüldüğü ve sınıf bağlamında ne tür yönlendirici desteklere ihtiyaç duyulduğu araştırılabilir.

Teşekkür

Bu makale, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu (BAPK) tarafından desteklenmektedir (proje no: 2017-1682).

Bu çalışmanın yapılmasında kritik katkılar sağlayan Doç Dr. Melih TURĞUT'a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar / References

- Akyüz, D. (2014). Mathematical practices in a technological setting: A design research experiment for teaching circle properties. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14, 549-573.
- Arzarello, F., Olivero, F., Paola, D. & Robutti, O. (2002). A cognitive analysis of dragging practises in Cabri environments. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(3), 66–72.
- Baccaglioni-Frank, A. (2010). *Conjecturing in dynamic geometry: A model for conjecture generation through maintaining dragging*. Unpublished Doctoral Dissertation, Durham: University of New Hampshire.
- Baccaglioni-Frank, A. & Mariotti, M. A. (2010). Generating conjectures in dynamic geometry: The maintaining dragging model. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 15(3), 225–253.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (3rd Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Carpanter, T. P., & Franke, M. (2001). Developing algebraic reasoning in the elementary grades: Generalization and proof. In H. Chick, K. Stacey, J. Vincent, & J. Vincent (Eds.), *Proceedings of the Twelfth ICMI Study Conference* (Vol. 1, pp. 155-162), Melbourne, Australia: University of Melbourne Press.
- Common Core State Standards Initiative (CCSSI). (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.
- Dove, A. & Hollebrands, K. (2014). Teacher's scaffolding of students' learning of geometry while using a dynamic geometry program. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(5), 668–681.
- Euclid. (n.d.). *Euclid's Elements: All Thirteen Books in one Volume*. Santa Fe, NM: Green Lion Press.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı- EARGED (2003). TIMSS 1999 Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor, Haziran, 2003.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı- EARGED (2011). TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar, Ankara.
- Gabillon, Z., & Ailincı, R. (2016). The role of artefacts and gestures in CLIL lessons. *The TESOL Journal*, 24, 26–37.
- Hazzan, O. & Goldenberg, E. P. (1997). Students' understanding of the notion of function. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(3), 263–290.
- Healy, L. & Hoyles, C. (2001). Software tools for geometrical problem solving: Potentials and pitfalls. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6, 235–256.
- Hoyles, C. & Noss, R. (2003). What can digital technologies take from and bring to research in mathematics education? In A.J. Bishop, M.A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. Leung (Eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education*, (Vol. 1, pp. 323–349). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Jones, K. (2000). Providing a foundation for a deductive reasoning: students' interpretation when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1-2), 55–85.
- Köse, N., Uygan, C. ve Özen, D. (2012). Dinamik geometri yazılımlarındaki sürüklenme ve çeşitlerinin geometrik öğretimindeki rolü. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 35–52.
- Laborde, C. (1993). The computer as part of the learning environment: The case of geometry. In C. Keitel and K. Ruthven (Eds.), *Learning through computers: Mathematics and educational technology* (pp. 48–67). Berlin, Germany: Springer.
- Laborde, C. (2001). Integration of technology in the design of geometry tasks with cabri-geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6(3), 283–317.
- Laborde, C. (2005). Robust and soft constructions: two sides of the use of dynamic geometry environments. In *Proceedings of the 10th Asian Technology Conference in Mathematics* (pp. 22–35), South Korea: Korea National University of Education.

- Leung, A. (2011). An epistemic model of task design in dynamic geometry environment. *ZDM Mathematics Education*, 43(3), 325–336.
- Leung, A., Baccaglini-Frank, A., & Mariotti, M. A. (2013). Discernment of invariants in dynamic geometry environments. *Educational Studies in Mathematics*, 84(3), 439–460.
- Leung, A., & Lopez-Real, F. (2002). Theorem justification and acquisition in dynamic geometry: A case of proof by contradiction. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7(2), 145-165.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1.–8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Ortaöğretim Matematik Dersi (9.–12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Maher, C.A., & Sigley, R. (2014). Task-based Interviews in Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 579–582). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Mariotti, M. A. (1992). Geometrical reasoning as a dialectic between the figural and the conceptual aspect. *Topologie Structurale/Structural Topology*, 18, 9-18.
- Mariotti, M. A. (2014). Transforming images in a DGS: The semiotic potential of the dragging tool for introducing the notion of conditional statement. In S. Rezat, M. Hattermann, & A. Peter-Koop (Eds.), *Transformation - A Fundamental Idea of Mathematics Education* (pp. 155–172). New York: Springer.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Monaghan, J. (2016). Doing Mathematics with Tools: One Task, Four Tools. In J. Monaghan, L. Trouche, & J. M. Borwein (Eds.), *Tools and Mathematics* (pp. 13–22). Cham: Springer International Publishing.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics.
- Olivero, F. (1999). Cabri-Géomètre as a mediator in the process of transition to proofs in open geometric situations. *Proceedings of the 4th International Conference on Technology in Mathematics Teaching*, Plymouth, UK, August 9-13, 1999, ICTMT 4. pp. 15. W.Maull and J.Sharp (Eds.).
- Peirce, C.S. (1960). *Collected Papers II, Elements of Logic*. MA: Harvard University Press.
- Presmeg, N. C., Barrett, J. E. & McCrone, S. (2007). Fostering generalization in connecting registers of dynamic geometry and Euclidean constructions. J.H. Woo, H.C. Lew, K.S. Park & D.Y. Seo (Eds). In *Proceedings of the 31th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4., pp. 81–88). Seoul: PME.
- Soldano, C. & Arzarello, F. (2016). Learning with touchscreen devices: game strategies to improve geometric thinking. *Mathematics Education Research Journal*, 28, 9–30.
- Tapan-BROUTIN, M. S. (2010). *Bilgisayar Etkileşimli Geometri Öğretimi: Cabri Geometri ile Dinamik Geometri Etkinlikleri*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Tapan-BROUTIN, M. S. (2014). Matematiksel nesnelerin yapısı ve temsiller: Klasik semiyotik üçgenin geometri öğretimine yansımalarının analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 255–281.
- Tapan-BROUTIN, M. S. (2016). Çizim, geometrik şekil ve geometrik nesne kavramları ışığında çizimlerin yorumlanmasını etkileyen faktörler. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (s. 277–290). Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, W. P. (1993). Quantitative reasoning, complexity, and additive structures. *Educational Studies in Mathematics*, 25(3), 165–208.
- Türnüklü, E., Gündoğdu Alaylı, F. ve Akkaş, E. N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgenlere ilişkin algıları ve imgelerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 13(2), 1213–1232.
- Uygan, C. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin zihnin geometrik alışkanlıklarının kazanımına yönelik dinamik geometri yazılımındaki öğrenme süreçleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Dr. Candaş Uygan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesidir. İlgili alanları arasında, teknolojinin matematik eğitime entegrasyonu, matematik eğitiminde kanıt ve enstrümantal oluşum yer almaktadır.

Dr. Gülay Bozkurt, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde öğretim üyesidir. İlgili alanları arasında, teknolojinin matematik öğretimine entegrasyonu, enstrümantal oluşum ve enstrümantal orkestrasyon yer almaktadır.

İletişim

Dr. Öğr. Üyesi Candaş Uygan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Meşelik Kampüsü, 26480 Odunpazarı, Eskişehir. E-mail: cuygan@ogu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Gülay Bozkurt, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Meşelik Kampüsü, 26480 Odunpazarı, Eskişehir. E-mail: gbozkurt@ogu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Dynamic geometry software (DGS) enables learners to study mathematical relationships within geometric concepts through interactive and dynamic methods and in this process to discover the invariant properties of concepts by the use of various tools of DGS. The use of DGS differs from the conventional learning tools with its distinctive forms of geometric representation. In order to understand this difference, two separate mathematical representations called as “figure” and “drawing” should be known. In traditional learning environments, drawing is insufficient to reflect the properties of a geometric concept by itself in terms of its limited nature (Tapan-BROUTIN, 2014, 2016).

Figure in a DGS can be regarded as *construction* in the Euclidean sense and preserves its invariants under the action of *dragging*, which is defined as *robustness* (Laborde, 2001; 2005; Tapan-BROUTIN, 2014; 2016). Robustness of a figure is related to the fact that the geometric object is constructed with appropriate mathematical relationships. In this sense, DGS is considered having an important role in (re)inventing characteristic properties of the figures and also in the meaning-making of mathematical concepts (Jones, 2000; Leung, Baccaglioni-Frank & Mariotti, 2013). In this work, considering the participants’ experience and pre-knowledge related to DGS, we focus on the use of GeoGebra as a dynamic geometry software.

Conceptual Framework. The theoretical background of the study consists of three constructs: scaffolding (Vygotsky, 1978), classifications of reasoning (Peirce, 1960) and different modalities of dragging (Arzarello, Olivero, Paola, and Robutti, 2002).

Zone of proximal development (ZPD) is defined as “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 86). Scaffolding is an important concept in ZPD, which is considered as “a way of operationalising Vygotsky’s (1987) concept of working in the zone of proximal development” (Wells, 1999, p.127). In the context of this study, we focus on scaffolding provided by the use of dynamic geometry software and the interviewer-researcher as the knowledgeable other.

Peirce (1960) classifies deduction as a reasoning type in which inferences are made about the characteristics of an object that is involved in a concept whose properties are already known. Second, induction is a reasoning type in which the generalization is made about the characteristics of the concept by referring to some exemplary objects whose properties are already known and involved in the related concept. Thirdly, abduction is a reasoning type in which inferences are made between the properties of a special object and the properties of a known concept, and then inaccurate conclusions are made about whether the object is included in one of these conceptual classifications.

Arzarello, Olivero, Paola, and Robutti (2002) identified seven different modalities of dragging (wandering dragging, bound dragging, guided dragging, dummy focus dragging, line dragging, linked dragging, and dragging test) that students used while working on open problems in a DGS. The researchers indicated that the use of different types of dragging related to cognitive ascending and descending processes, which showed the dialectic between perceptual and theoretical level of students’ mathematical activity.

In the light of the three main constructs discussed above, the specific research question addressed in this study is as follows: What are the GeoGebra-based scaffolding and the reasoning processes of a prospective mathematics teacher during such scaffolding while exploring the relations of chord and tangent to the centre point in circle in a geometric construction problem?

Methodology. This study is designed as a case study. Data is collected through a task-based interview conducted with a prospective mathematics teacher, Gonca (pseudonym, female and 22 years old), who was enrolled in lower secondary mathematics education program of a state University located in central Turkey. Gonca had basic experience about the use of GeoGebra in the geometric construction problems, however had a lack of knowledge about the relationship between chord and centre point in circle. During the interview, a task regarding construction of the centre of a given circle was proposed in DGS. The task-based interview was recorded through video-camera and also screen recorder was used to collect the participant's operations in DGS. The collected data was analysed in terms of descriptive analysis (for the analysis of reasoning processes and dragging modalities) and content analysis (for the categorisation of scaffolding) based on the adopted constructs of scaffolding (Vygotsky, 1978), reasoning types classified by Peirce (1960) such as abduction, induction, and also dragging modalities classified by Arzarello et al. (2002). The researchers made detailed transcriptions of the video recordings and screen recorder data obtained from the task-based interview and they identified the codes and themes by working independently. Then, they came together to compare the codes, themes, and sub-themes that they obtained individually and agreed on the different interpretations and completed the analysis process.

Discussion and Conclusions. The results indicated that the role of the use of DGS and task-based interviews provided scaffolding for inductive reasoning, abduction and deductive reasoning. While working on a construction problem with DGS tools, Gonca started to consider geometrical relationships related to various tools and to apply different strategies referring to inductive, abductive and deductive steps. With the use of the dragging test, which is supported by the interviewer, Gonca started to realise and correct her perceptual inferences. In particular through the aspect of dragging, DGS increased the possibilities of visualisation and mediated her actions to make geometrical relationships. Also it was seen that Gonca had an opportunity to conduct inductive reasoning and discover the relationships of perpendicular bisector of chord and centre point in circle with the use of wandering dragging, guided dragging and linked dragging.

In the first stage of the task based interview, it was seen that Gonca did not need any scaffolding for her reasoning process and she completed the construction with deductive reasoning in which she referred to geometrical relations between tangent and centre of circle. However, in the second stage in which she was asked to use a different method for the same task, she needed scaffolding of wandering dragging, guided dragging and linked dragging in DGS that was not intervened by the interviewer in which Gonca conducted inductive reasoning about the geometrical relations between perpendicular bisectors of chords within circle by receiving visual feedbacks from dragging of the chords. As Leung and Lopez-Real (2002) remarked, the findings of the second stage indicated that experimental operations in DGS facilitated explorations and generalizations within inductive reasoning process.

In the third stage of the task based interview, since Gonca's perceptual justifications about the properties of the triangle that seem like equilateral triangle caused incorrect inferences about the

method for construction of the centre of the inscribed circle within any triangle, the interviewer needed to provide operational scaffolding for Gonca in which she was asked to use dragging test to see whether the properties of the triangle change. By this way it was seen that Gonca had opportunity to evaluate her perceptual justifications and needed to reason deductively by considering the geometrical relations between sides of the triangle and the inscribed circle. This finding indicated that Gonca's pre-knowledge about the concept of "figure" and "robustness" (Laborde, 2001; Laborde, 2005) allowed her to understand the role of the dragging test (Arzarello et al., 2002) and consider the construction methods based on geometrical relations and deductive reasoning processes (Jones, 2000).

In the fourth stage of the task, Gonca benefited from the scaffolding of DGS (experimental results of the use of perpendicular line and angle bisector tools) and also from operational and mathematical scaffolding provided by the interviewer (guided dragging and mathematical questioning) for abductive reasoning on the properties of the quadrilaterals created by two tangents of circle and two lines that are perpendicular to the tangents. In the fifth stage of the task, Gonca needed mathematical scaffolding from the interviewer regarding the constructed figures in which she was encouraged to reflect on the geometrical relations between an angle bisector and the inscribed circle of triangle and justify her conjectures about the quadrilaterals previously mentioned in the fourth stage. By this way Gonca had an opportunity to develop a new strategy for the construction of the centre of inscribed circle in a triangle through deductive reasoning on geometrical relations within the related figure.

The results of this study showed that the visual feedback provided by the angle bisector and perpendicular line tools in DGS also supported the abduction processes of Gonca. On the other hand, Arzarello et al. (2002) revealed that the transitions between the seven types of dragging modalities supported the process of abduction, while in the context of this study, inductive reasoning process with wandering, guided and linked dragging were observed. To conclude, we could say that DGS based scaffolding became an effective way to support the participant's different reasoning processes in construction tasks and enabled her to focus on geometrical relationships and deductive justifications (Jones, 2000) instead of perceptual justifications.

Prospective Teachers' Activity Designing Skills in Accordance with Cognitive Constructivism Strategies

Öğretmen Adaylarının Bilişsel -Yapılandırıcı Stratejilere Göre Etkinlik Hazırlama Becerileri

Hülya Sönmez*

To cite this article/ Atıf için:

Sönmez, H. (2019). Prospective teachers' activity designing skills in accordance with cognitive constructivism strategies. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1681-1703. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.16m

Abstract. The aim of this study is to support and examine the level of teaching process designing skills of prospective teachers of Turkish based on two main educational approaches. The research process has been designed in accordance with the stages of the mixed research model. In the first stage of the research, prospective teachers were given training on Revised Bloom Taxonomy (RBT) and 5E model. In the first stage of the study, prospective teachers were provided training on cognitive constructivism strategies. Then; knowledge was given about the teaching strategies developed according to these approaches. In the second stage, prospective teachers designed activities based on these strategies. In the third stage, the designed activities were assessed through a pre-developed rubric. Based on the achievement levels of the activities designed in this stage, the function of RBT and 5E Model and the cognitive and constructivist approaches were compared and evaluated. In the last stage of the study, prospective teachers' feelings and thoughts about RBT and 5E model were examined qualitatively. In this context, semi-structured interview was conducted and the data were collected and analyzed. The findings obtained from the examinations on quantitative and qualitative data were evaluated. According to these findings, it was determined that the activities prepared by prospective teachers according to RBT were generally more successful and sufficient than the activities prepared according to 5E model. According to the results, it was suggested that prospective teachers could design activities by benefiting from *cognitive constructive* strategies.

Keywords: Activity designing, cognitive constructivism, strategies. **Öz.** Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersi öğretmen adaylarının iki önemli eğitim yaklaşımına göre öğretim süreci tasarlama becerilerini desteklemek ve incelemektir. Araştırma süreci, karma araştırma yönteminin aşamalarına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmen adaylarına Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) ve 5E modeliyle ilgili eğitim verilmiştir. Daha sonra bu yaklaşımlara göre geliştirilen öğretim stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. İkinci aşamada öğretmen adayları, bu stratejilerden yararlanarak etkinlik tasarlamışlardır. Üçüncü aşamada ise hazırlanan etkinlikler, önceden hazırlanan dereceli puanlama anahtarı ile incelenmiştir. Bu aşamada hazırlanan etkinliklerin başarı düzeylerine göre YBT ve 5E modelinin işlevi ve bunlardan hareketle bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımlar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın son aşamasında öğretmen adaylarının YBT ve 5E modeliyle ilgili duygu ve düşünceleri nitel olarak incelenmiştir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilerek veriler toplanmış ve incelenmiştir. Nicel ve nitel veriler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının YBT'ye göre hazırladıkları etkinliklerin 5E modeline göre hazırladıkları etkinliklerden genel olarak daha başarılı ve yeterli olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının *bilişsel yapılandırıcı* stratejilerden yararlanarak etkinlik tasarlayabilecekleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik tasarlama, bilişsel yapılandırıcı, stratejiler

Article Info

Received: 17.05.2019

Revised: 21.10.2019

Accepted: 23.10.2019

* Correspondence: Muş Alparslan University, Turkey, e-mail: hulya.sonmez@alparslan.edu.tr or hulyasonmez49@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4495-284X

Introduction

The effort to reach the target level in education has led the researchers to explain the relationship between the studies on learning and education practices. In order to establish a strong connection between these two aspects Dewey drew attention to *the connection science*. In this scope, Tyler (1978) and Lynch (1945) tried to explain the relationship between studies on learning and education practices; Tyler calling that relation an intermediary position and Lynch explaining this relation an engineering simulation (cited in Ertmer and Newby, 2013, p.43). This relation is a crucial factor in studies on designing a teaching process since the designers of the teaching process emphasized the necessity of two sets of knowledge and skills in order to unite the principles of education-teaching principles with teaching materials and activities (specifications). The first of those is about the designer's understanding of the position of the implementer in the teaching process. What are the situational and contextual restrictions of the implementation? Based on this question, the designer is supposed to monitor the implementer more closely and understand their situation better. The second core of that knowledge and skills is the issue of necessity for a *bridge or connection*. Here the understanding of research and potential solution sources (i.e. human learning theories) is emphasized (Ertmer and Newby, 2013, p.43-p.44). Evaluation of science-based on this process has formed the base for the behavioral research method. Behaviorists focused on behaviors and mental processes and checked for the possibility to observe these two facts. According to behaviorists, mental processes cannot be observed. On the other hand, human behaviors or behaviors of animals can be observed. Hence, behaviorists emphasized that scientists must focus on phenomena that can be observed rather than those that cannot be observed. Accordingly, behaviorists defined the concept of *behavior* in the frame of observing the outcomes of behaviors (Tomic, 1993, p. 39).

The effect of behaviorist theory on the cognitive structure during language acquisition attracted researchers' attention. The data and conceptual aspects of revised scientific studies on language acquisition are in good harmony with behavior analysis. In spite of this harmony, details such as to what extent the cognitive structures related to both theories, to what extent rich language change processes are congenital and to what extent functional analyses can explain the importance of vocabulary and syntax learning might give rise to conflicts between two theories (Dale, 2004, p.348). At this point, Chomsky focuses on the relation between behavior and cognition in language acquisition. According to Chomskyan perspective, the language structure is seen instantaneously in an abstract and acquired form (Chomsky, 1965). According to the cognitive approach, teaching practice must be real and authentic since a rich classroom environment that promotes students' ability and desire to discover is targeted. In this way, students will be encouraged to discover the teaching materials and be active during the configuration of knowledge. These are the characteristics of a successful education. In the cognitive approach, a successful teaching process gives teacher an opportunity to focus on how to represent these cognitive processes (Fenstermacher and Richardson, 2005). The efficiency of cognitive theory in the learning-teaching process has been studied in different aspects. Some studies concluded that an education process that had been designed in accordance with cognitive strategies was realized in line with its purpose and in a successful way (Azumi, 2008; Olson and Land, 2007; Meang, 2006; Griffiths, 2004; Holden, 2004; Martinez, 1996).

Although constructivism started to gain an important spot for education researchers, the interaction between cognitive theory and the constructive theory started a new dispute during this process. Constructivist conflicts within the cognitive scheme were criticized for their

different aspects. These conflicts emerged around the concept of *cognitive constructivism* (Derry, 1996). During the mid-20th century, constructivism that was reflected in education-teaching activities was studied and evaluated in many respects. Especially, Piaget worked on explaining this theory. Constructivism, being evaluated in a detailed way in education, has been defined in various fields. Therefore, the meaning of constructivism varies depending on the perspective and position of the individual doing the evaluation. While Piaget defined constructivism in both philosophical sense and as personal constructivism, Vygotsky stressed the social constructivism (Cited in Amineh and Asl, 2015). Glasersfeld (1995), on the other hand, emphasizes radical constructivism and dwells on the concepts of constructivist epistemologies and educational constructivism. Constructivism in its postmodernism or deconstructive version has very crucial impacts on literature, art, history, social science and theological education (Matthews, 1997). Due to this wide scope of the definition, apart from being a theory of teaching, constructivism has also been defined as a theory of knowledge and learning. Brooks and Brooks (1993) define knowledge with the concepts of temporary, developmental, socially and culturally mediated, and thus, non-objective based on this theory. Glasersfeld (1995, p.3) explains the function of this approach as “A constructivist approach to conceptual development can help to engender a rapport between teacher and student and a propitious mood among the students, the creation of discipline is essentially a task with which teachers have far more experience than any theoretician”. Prioritizing the learners’ learning experiences, constructivism dwells on two outcomes: In the first one, rather than focusing on the subject and course during the education process, teachers must focus on the individual who thinks according to his/her own way of the learning process. In the second one, the interpretation process is restricted to the meanings that the learning individual assigned to the knowledge within the experience s/he acquired (Hein, 1991, Cited in Arslan, 2007, p. 46). Twomey Fosnot (1989) summarizes the principles of constructivism as learning depends on what individuals have already know; when individuals adopt and change new knowledge, new ideas occur; the learning process involves the invention of ideas rather than mechanically accumulating a number of facts; meaningful learning takes place on the condition that rethinks old ideas and draws new conclusions about new ideas that contradict our old ideas.

Results of some studies conducted in this regard suggest that constructivism is effective in the teaching process in terms of its five characteristics. These characteristics are; reforming the teaching views, emphasize on cooperation and communication and train students’ cooperative consciousness, start to teaching with students’ previous knowledge/experiences/thinking mode, learning habits and methods, teaching that changed from authoritative conducting to equal association and communication and finally creating a better teaching environment (Jia, 2010, p.198-p.199). On the other hand, Fox (2001) emphasizes the characteristics that are distinctive to constructivism theory, and state them as follows: active process, constructed knowledge, invented knowledge (all knowledge is personal and all knowledge is social), essential learning for a process of making sense of the World effective learning. The impacts of constructivism on the learning-teaching process have been evaluated through some experimental studies. In a study with experiment and control groups, a teaching process in which constructivist education was implemented, an increase in the participants’ positive attitudes towards the learning environment was observed. It was found that the authentic evaluation results of the constructivist approach were high and there were significant relations between those results (Bay and Karakaya, 2009). In another study, prospective teachers’ observations about assessment and evaluation activities designed based on a constructivist approach were examined. The results of the data gathered in accordance with the qualitative model revealed that prospective teachers found an assessment

and evaluation process that was designed based on the constructivist approach funny, relaxing, suitable for individual differences and appropriate for supporting permanent learning (Akkuş, 2014). For another study, problems that prospective teachers experienced during activity designing and implementing the process in accordance with the 5E Model were studied. The findings of the study revealed that participants had difficulty in managing time effectively, applying the 5E steps sufficiently, ensuring discipline, relating the topics to daily life, etc. (Metin and Özmen, 2009). In a similar study, primary school teachers implementing the teaching process in accordance with the constructivist approach was observed. Findings from these observations showed that teachers could not fully realize the teaching activities designed in accordance with the 5E Model (Gökçe, Demirhan İçsan, and Erdem, 2012). Although these studies include both positive and negative effects of the constructivist approach some studies reveal results supporting the efficiency of the constructivist approach, there is still a need for a large number of sound experimental and theoretical studies to fully demonstrate efficiency of the constructivist approach in the education process (Panasuk and Lewis, 2012).

Bloom, Engelhart, Furst, Hill, and Krathwohl (1956, p. 204) describe the cognitive concept, which is referred to as cognitive processes, as intellectual competence and skill, which generalize techniques and techniques related to materials or problems. And this domain is related to metacognitive knowledge. Because metacognitive knowledge includes knowledge about students' own cognitive competencies. Metacognitive domain has two functions as metacognitive knowledge and metacognitive regulation. Student's knowledge about other strategies when using a particular strategy can be given as an example (Flavell, 1979). Flavell describes the concept of metacognition as *cognition about cognitive phenomena or thinking about thinking* (Flavell, 1979). Krathwohl, Bloom, and Masia (1964) determined the behaviors of affective domain based on the concept of *internalization*. Therefore, the source of affective behavior is derived from the internalized source rather than external stimuli. Depending on the innovations in education and the purpose of teaching, different approaches may be taken as a basis in the process of designing the teaching process. Therefore in this research, it is aimed to design a teaching process in accordance with the domain of cognitive and constructive development.

Method

Research Design

The present study has been conducted in accordance with the mixed design in which qualitative and quantitative methods are used together. *The explanatory sequential mixed method* was used for the data collection process. In this method, firstly the study process started by choosing, collecting and analyzing the quantitative data than qualitative data are collected (Creswell and Plano Clark, 2015, p.89-p.91). The part in which the qualitative method was used in the present study was designed in accordance with the single group interrupted time series design of the quasi-experimental design. In this design before and after the experimental procedure data are taken from the study group at certain intervals then data is analyzed (Creswell, 2012). Interview technique was used in the qualitative part of the study. The semi-structured interview form was used in order to identify the prospective teachers' experience during the study.

The Aim and Questions of the Study: Effective strategy training is needed within the scope of teacher competencies. Therefore, content should be added to the lessons given in the faculty within the scope of developing instructional strategies. In this context, a model for instructional strategy has been developed in this research. The more functional and effective this model is, the more important it is for teacher education.

The participants prepared an activity by associating the grammar topics with related language skills. Therefore, participants were not limited to make a selection for grammar topics and language skills. Because in the research, the effectiveness of both models related to the strategy training was examined. The principal aim of the study is to determine how prospective teachers design a teaching process in accordance with the cognitive constructivism strategies [Revised Bloom's Taxonomy (RBT) and 5E Model]. In order to achieve this aim the following research questions were examined.

1. How is the efficiency of the training based on the cognitive constructivism strategies?
2. How is the functionality and achievement of the cognitive constructivist strategies on the prospective teachers' designing activity skills (by associating grammar topics with related language skills)?
3. How are the prospective teachers' thoughts and feelings on the functionality of the cognitive constructivist strategies in the teaching process design?

Study Group

The study was carried out in the fall of the Academic Year of 2018-2019 in a state university with 31 prospective teachers (14 female, 17 male) in the Department of Turkish Language Education. The study was carried out in the scope of the lesson named *Contemporary Approaches in Turkish Education*. Because the content and scope of the study are closely related to the content of this lesson. Thus, prospective teachers availed themselves of the opportunity to acquire the knowledge within the scope of their lesson by applying and examining. In addition, the prospective teachers' activity designing skills were evaluated before to be a teacher.

Data Collection and Implementation Process

Practices of the first week: In this step, participants' pre-learnings about 5E Model, RBT, and cognitive and constructive approaches were identified. Based on the data gathered, the participants' needs in this regard were assessed and the level of their theoretical knowledge and their proficiency level to design suitable activities were identified. Participants were provided with feedback about the identified needs and deficiencies. Through that feedback, participants noticed their needs and prepared a needs list for this aspects. According to the data, participants' needs were mainly in the following aspects:

- a. Lack of theoretical knowledge about cognitive and constructivist educational approaches
- b. Lack of theoretical and experimental knowledge about designing activities.

Practices of the second and third weeks: In this step, training was provided to the participants about the 5E Model, RBT, and cognitive and constructive approaches according to the needs assessment. Qualitative interviews were carried out with the participants in order to identify

whether they fully learned what had been given and to clarify any pending issues. The points where full learning was not realized were revised, retold and clarified.

Practices of the fourth week: In this step, knowledge was provided about strategies on how to use the 5E Model and RBT in the activity designing process by associating the grammar topics with related language skills.

Practices of the fifth week: Activity designing started in this step. Participants designed activities by using the knowledge they had learned about the 5E Model, RBT, and activity designing process. At this stage, participants first identified a language skill and associated grammar topic(s) to use in their activities. Then participants designed their activities in accordance with the 5E Model about topics they had identified related to the objectives and contents of the Turkish Lesson Curriculum. Then, they reviewed and evaluated their activities based on the rubric developed previously.

Practices of the sixth week: Similar to the previous step, participants first identified a language skill and associated grammar topic(s) to use in their activity. And then they designed activities in accordance with the RBT about topics they had identified related to the objectives and contents of the Turkish Lesson Curriculum. Then, they reviewed and evaluated the activities based on the same rubric.

Practices of the seventh week: Participants evaluated the achievement levels of the activities they had designed in accordance with the 5E Model and RBT by making comparisons with reference to the items and dimensions in the rubric. Based on the achievement levels of the activities and by means of self-assessment, peer assessment, and expert assessment, the functionality of the strategies that were used was discussed.

Practices of the eighth week: The activity designing process and the functionality of the 5E Model and RBT were discussed by the participants in a comparative way in three categories. These categories are as follows: The functionality of the 5E Model and RBT; the coherency between the activity and the educational approach it is related to; cognitive and affective reactions about the teachability of the designed activity. The semi-structured interview survey was used in order to review these categories. The findings from the semi-structured interview survey were examined in accordance with the descriptive analysis. The results of the examination were shared with the participants and feedback on the designed activities was provided.

Data Collection Tools and Analysis of the Data

The rubric that was previously developed in order to evaluate those activities, semi-structured interview survey and 62 activities designed in accordance with the 5E Model and RBT were used as data collection tools.

A rubric was used in order to analyze and evaluate the activities designed by the participants in accordance with the criteria identified. The rubrics developed by Sönmez (2019a; 2019b) was adapted and used in this study. Especially the rubric evaluating the activities prepared for listening and monitoring skills according to the cognitive categories of RBT is closer to the aim of this study (Sönmez, 2019a). In this study, which evaluated the ability to prepare activities according to the cognitive constructivism strategies, this rubric was used by making changes to

the rubric developed by Sönmez. These changes generally include content related to the 5E model. Therefore, the rubric developed by Sönmez (2019a) was adapted to this study by adding the contents related to this research.

To measure sub-groups the analytic rubric categorizes the general performance characteristics. Thus definitions of the levels of different performances related to each sub-groups are done. The dimensions and items of the rubric draft were checked and Lawshe analysis was done. Lawshe analysis consists these steps respectively: determining the expert group, preparing the candidate scale forms, receiving experts' comments, identifying the content validity ratio for the items, determining the content validity indexes for the assessment and determining the final form in accordance with the criteria of the content validity ratio indexes. The experts scored each item as “*this item measures the target structure*” (value 2), “*this item is related to the structure but redundant*” (value 1) and “*this item does not measure the target structure*” (value 0). To content validity, Lawshe analysis can be used to receive expert view or opinion for aspects as the suitability/ comprehensibility of each item for the sample group (Lawshe, 1975). The designed rubric was given to three experts in the field of Turkish Education and five Turkish Language teachers. Thus six activities were examined by the raters randomly. The agreement percentage between the assessments by the raters was examined. In this study the notation [$P = \frac{Na}{Na + Nd} \times 100$] “Agreement percentage = agreement amount/ (agreement + disagreement) x 100” for the agreement percentage is used (Miles and Huberman, 1994, p. 64). The result of the calculation between the raters was found as 85% (agreement percentage). And then the rubric was developed with 29 items and five dimensions (activity draft, content of activity related to the model, introduction part of the activity related to the model, development part of the activity related to the model, and completion part of the activity related to the model). And the product evaluation process consists of three achievement levels as “Insufficient, Should be Developed, and Successful” (For more detail see Table 2).

The prepared activities were examined with the rubric. For each item, the values of 2 (the related criterion completed correctly and completely), 1 (the related criterion completed incompletely) and 0 (if the part for the relevant criterion null or there is an incorrect or irrelevant answer) were rated. After rating, the arithmetic average of the items for every dimension in the rubric was found. Thus the achievement levels of the designed activities were examined according to their proximity or distance to arithmetic average. Achievement levels of activities depending on their proximity to arithmetic average determined as: 0-0,49 [Insufficient (I)], 0,5-0,9 [Partially Insufficient (PI)], 1-1,4 [Should be developed (SD)] and 1,5-2 [Successful (S)] (Osgood, Suci, And Tannenbau, 1959). As a matter of fact, in previous studies, it was determined that the rating made according to this method made suitable and effective measurements (Sönmez, 2019a; Sönmez, 2019b).

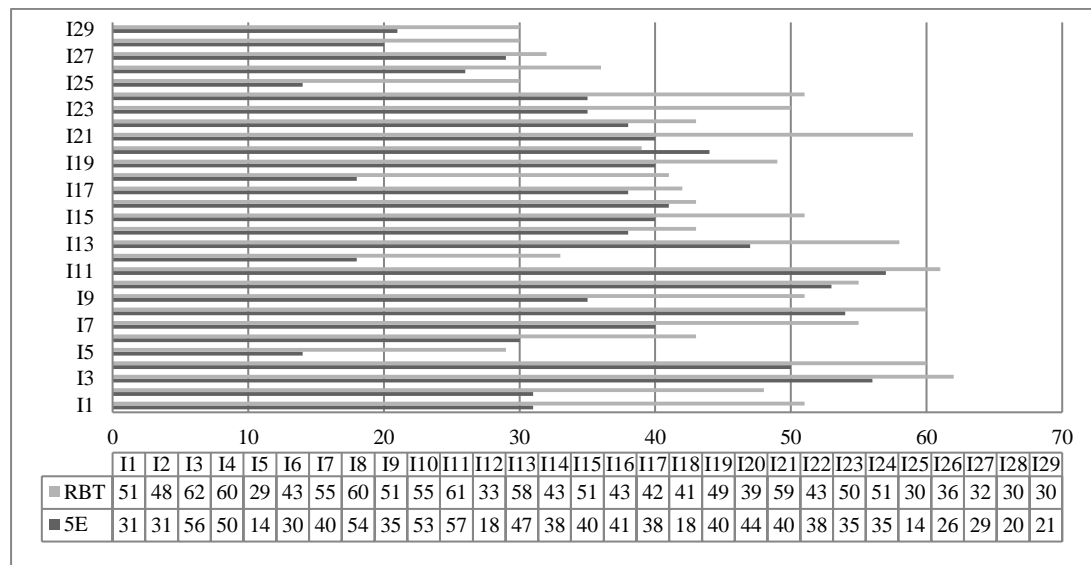
Three open-ended questions (item) asked to the participants in the scope of the interview carried out in the qualitative part of the study. The semi-structured interview survey that was prepared based on three main themes was presented to three experts in the field for their comments. By means of the finalized survey, participants' comments and observations were recruited about the functionality of the 5E Model and RBT, the coherency level of the activity with the educational approach it is related to and the teachability of the designed activity. The items and participants were coded as “I.1, I.2, I.3” / “P1, P2, P3, P4, P5”. By descriptive analysis the findings related to the semi-structured interview were classified in the frame of certain themes (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.256-p.258). Based on the similarities to each other the classification of these

themes did as: the experience about the 5E Model and RBT, the coherency level of the activities with the educational approach, and the teachability of the designed activities. Data collected in accordance with the descriptive analysis were evaluated under the relevant theme. In this context, the effectiveness of the qualitative analysis by this method has been determined in previous studies (Sönmez, 2019a; 2019b).

Results

This section deals with the findings on the research questions. In this scope, knowledge was provided about the strategies that would be used in the introduction, development and completion parts of the activities to be designed during training. During the eight weeks, strategies for teaching process in accordance with RBT and 5E Model was used and activities were designed. Relevant findings on the 62 activities designed by 31 participants are given in detail below.

Findings on the first research question



Graphic 1. Achievement levels of the activities according to the dimensions in the rubric

The evaluation results of the activities designed in accordance with 5E and RBT on the five dimensions of the rubric are shown in Graphic 1. In order to assess the realization level of the objectives, each objective was added to the rubric as an item. Based on the achieved level of these items, both the realization level of the objectives and the achievement of training were tested and evaluated. Achievement levels of the activities designed in accordance with 5E and RBT were examined based on the results derived from the total values of the average scores calculated according to the five dimensions. Thus, the achievement level of activity was identified according to each dimension by summing up the arithmetic averages of the scores that 5E Model-oriented and RBT-oriented activities.

In the first part of the activity, participants were given training on preparing an activity plan before starting to design an activity that include a language skill and associated grammar topic(s). The aim was to inform prospective teachers about preparing the education plan in both models. Training content was organized to that end. Based on this content, seven items (objectives) were prepared. How this information given in the first stage of the training was used in 5E and RBT is given in the first dimension of the rubric. Item one (I1) in this dimension examines participants' level of designing and using suitable materials for the activity they design. It is understood from the graphic that participants prepared materials for both models but they were much better in preparing materials suitable for RBT. Item two (I2) examines the ability to associate language skills (reading, writing, and verbal communication) and grammar with relevant content. It was noted that participants used the language skills successfully in the activity for both models but the achievement rate was higher in RBT. Item three (I3) examines whether active participation in the learning process by students is ensured. When both activity groups are compared, it is seen that the achievement levels in these items are quite high and close to one another. Item four (I4) in this dimension examines the successful command of language (narration). Participants exercised a good command of language in the activities for both models but the achievement level is higher in RBT-oriented activities. Item five (I5) examines whether sufficient knowledge has been for the metacognitive domain in the designed activities. The Graphic indicates the participants had difficulty in this part most since this item was used insufficiently and poorly in both RBT-oriented and 5E Model-oriented activities. Accordingly, it can be concluded that the participants either did not fully lean the contents of the metacognitive domain during the training or they had difficulty in integrating that knowledge into the activities. Item six (I6) examines to what extent the participants integrated the knowledge they acquired about the affective domain in the relevant training into their activities. It is observed that the achievement level of this item is higher than the one in the metacognitive domain. This finding suggests that the participants acquired the knowledge about the affective domain much better and integrated it into the activities more successfully. Item seven (I7), examines to what extent the relevant methods and techniques were applied in the parts of the designed activities. Findings showed that the participants used the methods and techniques successfully in both models. However, the achievement level was higher in RBT. This indicates that the information provided about the methods and techniques was used in the activities to a great extent.

In the second step of the training, knowledge was provided on how to organize and render the knowledge in the activities that include a language skill and associated grammar topic(s). In this scope, the participants were provided knowledge about how to use the sub-categories of the 5E Model and the knowledge dimensions of RBT while designing the activities that include a language skill and associated grammar topic. Following that, the criteria that should be observed in those contents were explained. Graphic 1 shows the findings on to what extent the criteria determined for the course contents were integrated into the activities (the second dimension). In this scope, item eight (I8) in this dimension examines whether the contents in the activities have been delivered in an understandable language or not. According to the Graphic, in both RBT-oriented and 5E Model-oriented activities, the contents were given in a simple, fluent and understandable. Therefore, it can be concluded that the training given in this scope has been successful. Item nine (I9) examines whether the knowledge load in the activities is in accordance with students' interests, learning needs and learning speed. Findings indicated that the knowledge load in RBT-oriented activities has been organized successfully in accordance with students' interests, learning needs and learning speed. RBT has been determined to be more functional in this regard. Item ten (I10) examines whether the topics in the activities designed for

both models are scientific, valid and reliable. Findings in this regard show that the topics in the RBT-oriented and 5E Model-oriented activities are scientific, valid and reliable to a large extent, which indicates the training given in this regard has been successful. Item eleven (I11) examines whether activity topics are related to daily life. Findings suggest that the contents designed for both models are useful and related to daily life. Item twelve (I12) examines whether the designed contents allow for social values (distinguishing good from bad, right from wrong, etc.) or not. Findings in this regard show that not enough has been allowed for social values in the designed activities. This finding indicates that the participants did not fully grasp the training content in this regard, thus, they were not able to integrate the relevant knowledge into the activities successfully. Item thirteen (I13), the last item of this dimension, examines whether the topics in the designed activities have been rendered in accordance with the teaching principles or not. Findings in this regard show that the topics in activities designed for both models have been rendered in accordance with the teaching principles. It can be concluded that the training given in this regard has been successful.

In the third step of the training, knowledge was provided on the strategies to be used to design the introduction part of the activities (include a language skill and associated grammar topic), which were supposed to be designed in three phases. Graphic 1 shows the results on how the preparation, raising curiosity and remembering phases of the introduction part of the activities prepared according to this strategy were designed (the third dimension). These properties were evaluated based on six items in the rubric. Among them, item fourteen (I14) examines how the new contents are associated with students' pre-learnings. The results thereof indicate an effort to associate the designed activities with pre-learnings. However, the achievement level is not close to the target level. Especially, it was noted that the achievement level for associating new content with students' pre-learnings is much lower in the 5E Model. Item fifteen (I15) examines to what extent students' sense of curiosity, and questioning/researching skills are involved in the introduction part of the activities. Data in this scope show that much more coverage has been spared for students' sense of curiosity and questioning/researching skills in the RBT-oriented activities. Item sixteen (I16) examines whether a needs assessment has been carried out for the content in the designed activities. The results in the Graphic indicate that in the RBT-oriented and 5E Model-oriented activities the coverage for needs analysis is close to one another. With regard to the achievement levels, it can be suggested that the achievement level of the activities is of an intermediate level. Item seventeen (I17) examines whether the introduction part has been designed in coherence with the purpose and the whole part of the entire activity. Findings in this regard resemble the findings of the previous item. In other words, in both models, the purpose of the activities has been moderately associated with the entire activity. Item eighteen (I18) examines whether the designed activity allows identifying the interests, attitudes, and experiences related to the target topic. Findings in this regard suggest that the 5E Model-oriented activities do not allow identifying the interests, attitudes, and experiences related to target topic sufficiently. In the RBT-oriented activities, the achievement level for this item is higher but close to the target level at the intermediate level. Finally, item nineteen (I19) examines to what extent the designed activities allow students to remember (retrieving) their pre-learnings about the target topic. Data show that activities designed for both models allow students to remember their pre-learnings about the target topic. In RBT-oriented activities, however, this knowledge seems to have been better integrated into activities.

In the fourth step of the training, knowledge was provided on the strategies to be used to design the development part of the activities that include a language skill and associated grammar

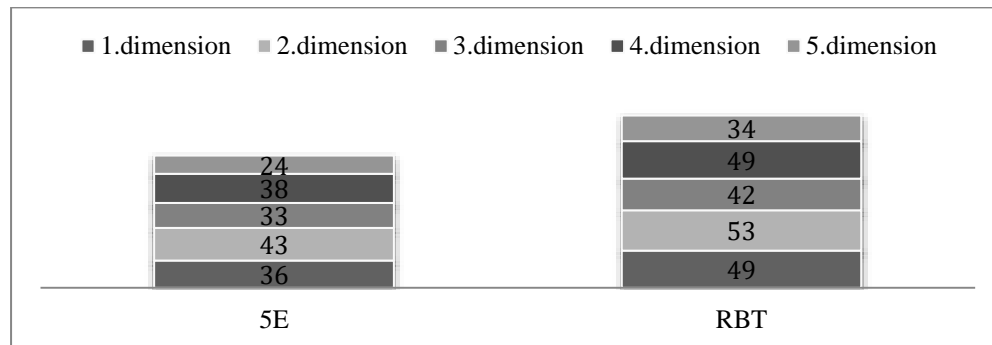
topic(s). In this scope, first, knowledge was provided about the cognitive processes of understanding (interpreting, exemplifying, classifying, concluding, comparing and explaining); applying (executing, realizing); analyzing (sorting, organizing and scrutinizing); evaluating (auditing and criticizing) and creating (generalizing, planning and structuring) of RBT. Then, knowledge was provided about the exploring (facing the problem, solving the problem, explaining the problem, presenting the solution ways, transferring the knowledge); elaborating (presenting a problem case) and evaluating phases of 5E Model. Participants were informed about how to use of this knowledge as a strategy in the development part of the activity. Items related to this knowledge were added to the fourth dimension of the rubric in order to determine how that knowledge was integrated into the activities designed. Item twenty (I20) examines whether the activities are designed in accordance with the cognitive processes of introduction (raising curiosity, reminding, being ready) and understanding (interpreting, exemplifying, classifying, concluding, comparing and explaining). Data in this regard show that these phases were realized in the activities for both models, however, it was noted that 5E Model-oriented introduction activities were designed more successfully. Item twenty-one (I21) examines how the cognitive processes of exploring (facing the problem, solving the problem)/applying (executing, realizing) were used in the activities. Results of the data indicate that activities were designed in accordance with this step. Contrary to the previous step, it was found that applying the category of RBT was used more efficiently as a strategy in this step. Item twenty-two (I22) examines the achievement level of the activities to be designed in accordance with the phases of explaining (presenting the solutions for the problem, transferring the knowledge)/analyzing (sorting, organizing and scrutinizing). Although the achievement level of RBT-oriented activities is higher, in general, for both models are close to one another in terms of achievement. Item twenty-three (I23) examines how the activities were designed for the phases of elaborating (presenting the problem)/evaluating (checking, critiquing). Data in this regard show that evaluating category in RBT is more efficient in this stage since RBT-oriented activities were designed more successfully and efficiently than 5E Model-oriented activities. Item twenty-four (I24) examines how the activities for evaluating (self-assessment, peer-assessment, and teacher's assessment)/creating (generalizing, planning and structuring) phases were organized. The graphic indicates that creating phase in RBT has been more efficient in this step since RBT-oriented activities have been designed more successfully and sufficiently than 5E Model-oriented activities.

In the fifth step of the training, knowledge was provided about the strategies to be used in order to design the completion part of the activities that include a language skill and associated grammar topic(s). Thus, the participants were provided with information about self-assessment, peer/group assessment and teacher's assessment and the assessment tools to be used for these assessment types so that they could evaluate the activities they had designed. To determine how this knowledge was integrated into the activities by the participants, five items (objectives) were prepared related to the content about this knowledge. Knowledge given in the last phase of the training is included in the fifth dimension of the rubric. In this scope, item twenty-five (I25) examines whether the designed activities allow for self-assessment or not. Results in this regard indicate an achievement level far lower than the previous step. That knowledge was integrated into 5E Model-oriented activities less successfully whereas it was integrated into RBT-oriented activities more successfully. This result suggests that knowledge about self-assessment has been used insufficiently in the activities. Item twenty-six (I26) examines whether the designed activities allow for peer/group assessment. The graphic shows that participants have been more successful in peer assessment in comparison to self-assessment for two models. Item twenty-

seven (I27) examines whether the designed activities allow for the teacher's process/product assessment. Results thereof show that although activities for both models allow for teacher's process/product assessment almost in the same ratio, the targeted achievement level is not high. Item twenty-eight (I28) examines the nature of the measurement-assessment process and how the student performance is evaluated functionally in the designed activities. Data for this item show that in the activities for both models neither measurement-assessment process has been covered sufficiently nor student performance is evaluated functionally. Finally, item twenty-nine (I29) examines whether the measurement-assessment process has the capacity to give feedback about incomplete learnings. In other words, it examines whether students are provided with feedback for their incomplete learnings identified in the evaluation phase of the activities. Results thereof show that not enough feedback is provided in the activities designed for both models. Still, it can be concluded that RBT has proved to be more efficient in this step. The achievement level of the items in this dimension is much lower than the achievement levels of the items in the other four dimensions. This finding shows that the participants either did not fully learn the content of the training or did not fully integrate the knowledge given in this scope into the activities. In this section, the findings of RBT support the results of the previous study (Sönmez, 2019a). Therefore, it has been determined that the cognitive-based approach (RBT) can be used to develop an effective measurement tool for the assessment of activities.

Finding on the second research question

This section of the study deals with the efficiency of the 5E Model and RBT in the activity designing process. In this scope, participants were given training on how to use strategies for the 5E Model and RBT in the five-stage activity designing process. At the end of the training, activities were designed according to both models. Each stage of the activities that were designed in five stages was evaluated in accordance with the rubric. Findings from this evaluation are given in Graphic 2.



Graphic 2. The activities evaluated in accordance with the rubric

The first dimension of Graphic 2 shows the results on how the activity designing plan was prepared prior to design the draft activity that includes a language skill and associated grammar topic(s). In order to determine the achievement level in this scope, the total scores of the arithmetic average for seven items were checked. Thus, the achievement levels of the activities designed for the 5E Model and RBT were determined. When the achievement levels of the activities designed for both models are compared (Graphic 2, first dimension), different results are derived. Findings on this dimension show that RBT has been more efficient in the activity

designing process. The total value of the arithmetic averages for 31 activities in the first dimension is more successful than 5E. In other words, RBT has been a more successful tool in the activity plan creating process compared to the 5E Model. The second dimension of the graphic examines the points that should be taken into account during the organization and transfer of knowledge to be delivered in the 5E Model-oriented and RBT-oriented draft activities. In this scope, participants were informed about the ways to utilize the knowledge dimensions of RBT while designing the activity contents. The criteria that should be observed in the activities to be designed are indicated in the rubric. Based on the results derived from the rubric, the efficiency of the RBT and 5E Model was tested. It was found that RBT is more efficient than the 5E Model in the content organization. Based on this finding, it can be concluded that RBT has proved to be an effective strategy in the content organization phase for the factual, conceptual, procedural and metacognitive knowledge domains.

The third dimension in the graphic examines the efficiency of the engagement and exploration of the 5E Model and sub-cognitive phases of remembering in RBT while designing the introduction step (preparation, raising curiosity and remembering) of the activities. When the data for both models are compared, results show similarity with the previous stages since RBT is more efficient than 5E in designing the introduction part. Therefore, it can be concluded that recalling, retrieving, etc. the sub-cognitive processes of remembering in RBT can be used as an efficient strategy to design the introduction part (preparation, raising curiosity and remembering) of the activities. The fourth dimension of the graphic examines the efficiency of the cognitive processes of understanding, applying, analyzing, evaluating and creating in RBT and the phases of exploring, explaining, elaborating and evaluating the 5E Model to design the development part of the activity. These results indicate that RBT has proved to be a more efficient strategy in the development stage of the activity. It was found that RBT was more efficient than the 5E Model in the design of the development part. This finding emphasizes that RBT is a more efficient tool than the 5E Model in the design for the development part of the activities. The fifth dimension examines the efficiency of RBT and the 5E Model in the evaluation process of the activities in the completion part. It was noted that neither the RBT nor the 5E Model proved to be an effective evaluation tool. In addition, when the efficiency of both models is compared, it is understood that RBT has been a more effective strategy in the completion part of the activity. Based on this finding, it has been concluded that RBT has been used more efficiently as a strategy in the evaluation process of the activities. This finding supports the results of previous studies emphasizing the effectiveness of the cognitive domain-based teaching process. Because the cognitive domain was found to be successful in organizing the teaching process as a strategy (2012; Azumi, 2008; Meang, 2006; Olson and Land, 2007; Fenstermacher and Richardson, 2005; Griffiths, 2004; Holden, 2004; Martinez, 1996).

The effectiveness of this method, which was followed in the process of preparing strategy training and developing a rubric to the activity preparation process, was examined in previous researches. In these studies, prospective teachers were provided with strategy training for preparing and evaluating activities for effective listening and monitoring skills training. The activities prepared at the end of this strategy training were evaluated with the rubric developed in accordance with this method. As a result of the analysis, it was found that both the strategy training and the developed rubric are effective and functional to the assessment of listening and monitoring skills (Sönmez 2019a). In another study, the functionality of the rubric developed in accordance with this method as a tool in the language skills education process was examined. In this context, the effectiveness of the method used in measuring writing skills was examined.

According to the results, prospective teachers wrote successful stories in accordance with the aims of the study with the strategies given in the research. Then, they examined their stories with the developed rubric. As a result of the evaluation, it was determined that the rubric is an effective and functional tool in the process of evaluating writing skills (Sönmez, 2019b). Therefore, the findings of this study support the results of previous studies conducted in this context. Based on these results, the rubrics developed according to this method were found to be effective in developing a measurement tool for listening/monitoring skills, writing skills, and preparing activity according to cognitive constructivism strategies (5E and RBT) for language education.

Findings on the third research question

In this section, participants expressed their feelings and thoughts about 5E and RBT during the activity design process. Most of the participants stated that they had difficulty using the 5E model in the activity design process. This result supports the findings of previous researches on these aspects (Gökçe, Demirhan İşcan and Erdem, 2012; Panasuk and Lewis, 2012; Metin and Özmen, 2009). Therefore, participants generally stated that they found RBT to be more functional. Participants make the following observations about their experience with the 5E Model while designing the activities.

(I.1). *Observations about the experience of the 5E Model: 5E model was more effective in measuring the instrument preparation process. Because the stages of the 5E model were more useful (P1). The development stage is an important part of further elaboration of the activity. At this stage, I used RBT more effectively (P2). RBT and 5E model is similar in some aspects in the introduction stage of activity. Despite this similarity, I used RBT more effectively (P3). It was easier to prepare the activity according to RBT. Because I understood Revised Bloom's Taxonomy better in the process of preparing the activity (P4). It is easier to prepare the course material according to taxonomy. Because cognitive processes are a good guide in designing the material (P5).*

(I.2). *Observations about the coherency level of the activities with the educational approach are related to the content organization process: In this part of the study, participants stated to what extent the activities they had designed were related to the cognitive and constructive approaches. In this scope, participants' observations about whether 5E Model-oriented and RBT-oriented activities they have designed are related to the cognitive and constructive approaches are as follows.*

RBT is more functional in the course content preparation process. Because the topics are divided into types of information. This provided me with a more planned preparation (P1). RBT is also functional in organizing the content of the activity. RBT is more effective than 5E in the process of preparing content according to cognitive categories (P2). Both models are functional in the content editing process. However, compared to these, the functionality of RBT is more dominant (P3). I think the taxonomy is more functional in the content designing process. Because I have determined that taxonomy is more functional than the 5E to prepare content that is appropriate for cognitive categories (P4).

(I.3). *Observations about the teachability of the designed activities: The participants were asked whether they could implement the activities they had designed in the classroom environment or*

not. In this scope, participants' observations about the 5E Model and RBT are as follows. *RBT can be more functional in the classroom environment because it gives the student a belief in creating new products at the level of creation (P1). 5E model gives the opportunity to the student for learning by doing. Therefore, the 5E model can be more functional in practice (P2). It's important to design activities according to the 5E model. However, I think it is not very useful in the classroom (P5).*

Conclusion and Suggestions

It is the fact that prospective teachers are able to design the teaching process according to different educational models is a crucial need. Due to this crucial need, it is aimed to teach different methods, techniques, and strategies in the curricula of education faculties. The present study examines the efficiency of the cognitive constructivism strategies-based 5E Model and cognitive process-based RBT in the teaching process. The functions of both approaches in the design of teaching activities are quite important. Constructive educational approach and RBT are among the cornerstones of education. The function and use of none can be ignored in the education-teaching process. Doing a comparative study of these two crucial educational approaches makes the present study more important and necessary as the literature review in this regard showed that experimental studies comparing cognitive and constructive educational approaches are limited. Studies in this regard focus in general on behaviorism (Dale, 2004; Moore, 1999; Tomic, 1993) or only on cognitive approach (Azumi, 2008; Olson and Land, 2007; Meang, 2006; Holden, 2004; Griffiths, 2004; Martinez, 1996). And also some studies, on the other hand, focus merely on the constructive approach (Akkuş, 2014; Gökçe, Demirhan İşcan, and Erdem, 2012; Metin and Özmen, 2009; Bay and Karakaya, 2009; Fox, 2001). Thus the present study fills a niche in the literature as it experimentally compares the efficiency of constructive educational model and cognitive approach.

The present study with its comparative method produced remarkable results. The examination of the findings suggests that the training on how to use strategies for the 5E Model and RBT has been successful in general. This result supports the view that the constructive approach and RBT are efficient tools in the education-teaching process (Akkuş, 2014; Gökçe, Demirhan İşcan and Erdem, 2012; Azumi, 2008; Metin and Özmen, 2009; Bay and Karakaya, 2009; Olson and Land, 2007; Meang, 2006; Holden, 2004; Griffiths, 2004; Fox, 2001; Martinez, 1996). Details of these results indicate that these two models have different levels of efficiency in prospective teachers' activity designing proficiency. In the Findings section, details of this difference are given by the realization level of the objectives of training (Graphic 1). Results in Graphic 2 show that the usage rate of the knowledge provided in the training differed by 5E Model and RBT. Data in this regard show that RBT-oriented training has been more efficient on prospective teachers' activity designing process. The very factor has also been efficient on the success of the designed activities. Please refer to Table 1 to see a comparative analysis of the achievement levels of 5E Model-oriented and RBT-oriented activities.

Table 1 shows that RBT has been pretty effective and successful in the participants' activity designing skills. When parts of the activities designed according to the model are compared one by one, it is understood that RBT is a more efficient strategy. Because certain parts of 5E Model-oriented activities are at a lower level of achievement. And in RBT-oriented activities, every part has a sufficient level of achievement. Previous studies in this regard revealed that prospective teachers had difficulty in designing and implementing 5E Model-oriented activities. These problems are usually related to insufficient implementation, can not ensure discipline, and can

not make associations with daily life, etc. (Metin and Özmen, 2009). The present study revealed similar results. Another study revealed that teachers cannot realize 5E Model-oriented teaching activities (Gökçe, Demirhan İşcan and Erdem, 2012). In the present study, it was found that prospective teachers designed certain dimensions of 5E Model-oriented activities (especially the fifth dimension) incompletely or insufficiently. Details of this result are given in the table above where the achievement levels of the activities are evaluated.

Table 1.

Achievement of the activities in accordance with the 5E Model and RBT

Activity Designing Model	5E Model				RBT			
	<i>S/f</i>	<i>SD/f</i>	<i>PI/f</i>	<i>I/f</i>	<i>S/f</i>	<i>SD/f</i>	<i>PI/f</i>	<i>I/f</i>
Achievement Level								
1st dimension	5	19	5	2	20	10	1	-
2nd dimension	17	9	5	-	27	3	1	-
3rd dimension	11	6	8	6	18	10	1	2
4th dimension	8	18	4	1	21	7	3	-
5th dimension	6	6	8	11	11	8	4	8

One of the important results of the present study is the functionality of the cognitive processes of RBT in the activity designing process. Similar to the previous studies, the impact of cognitive-based strategies on the teaching process has been emphasized once again in the present study (Yulisa, 2018; Kassem, 2015; Graham, Santos, and Vanderplank, 2011; Fenstermacher and Richardson, 2005). These results also support the findings of the previous studies which indicated that a teaching process that has been designed in accordance with cognitive strategies is realized in line with the purposes and in a successful way (Sönmez, 2019a; Azumi, 2008; Olson and Land, 2007; Meang, 2006; Holden, 2004; Griffiths, 2004; Martinez, 1996).

Table 1 shows that the training on strategies suitable for both models has been pretty effective and successful in participants' activity designing skills in line with the purpose of the training. This result once again emphasizes how important strategy training is in teachers' professional proficiency (Sönmez, 2019a; Sönmez, 2019b; Gebre and Tadesse, 2015; Graham, Santos, and Vanderplank, 2011). The dimensions in the activities designed for both models were used successfully. This result indicates that the RBT and 5E Model have proved to be effective tools for prospective teachers to design learning environments by using effective strategies.

It is realized that certain dimensions in both RBT-oriented and 5E Model-oriented activities are pretty close to one another. The basic reason for this closeness is the interaction between cognitive and constructive approaches, which was previously stressed in previous studies. In spite of this closeness, it is still difficult to suggest that *cognitive constructivism*, as Derry (1996) put it, really exists. Results from experimental studies to be conducted on different axes are needed in order to reach such a conclusion.

Language education through strategies is an important issue both for effective language learning and teaching. In this context, a lesson for prospective teachers to learn effective strategies and to

use strategies in the teaching process should be added in the Curriculum of Turkish Language Teaching Undergraduate. At the same time, the content of the target lessons should be enriched with relevant strategies. Strategies should be added to the content especially related to the education of reading, writing, speaking and listening skills. Because it is needed about teaching strategies on how these skills should be developed more effectively along with students' cognitive, affective, and metacognitive developments. In this context, the previous research focused on how to use strategies suitable for cognitive, affective, and metacognitive domains within the context of writing education. In this scope, the prospective teachers were given training on story writing and on how to measure and evaluate their stories according to the target strategy (Sönmez, 2019a). In another study within this scope, training was given to the prospective teachers about the activity preparation strategies that will improve the listening and monitoring skills. The activities were prepared with these strategies and then training was given about how to measure the activity prepared according to these strategies (Sönmez, 2019b). As a result, in both types of research, it was determined that prospective teachers learned professional knowledge better through strategies. And in this research, the prospective teachers were given training about preparing and evaluating activities for Turkish lesson with strategies prepared according to the cognitive-constructivist approach. In these three kinds of research, the effectiveness and functionality of the strategy training and the measurement tool (the rubric) developed according to this strategy training were assessed. It has been determined that strategy training and measurement tool used in these three studies are effective and functional in the process of measurement and evaluation to develop relevant skills.

This educational method is aimed to be achieved in these related studies: *Designing an effective teaching method that includes the language teaching, measurement, and assessment processes.* In order to realize this aim, more experimental studies are needed which examine different aspects of language education. Because is necessary to reach more comprehensive conclusions regarding the effectiveness of this strategy training and the rubric developed in language education in accordance with this method. Therefore, it is necessary to examine the function of this strategy training and the effectiveness of the rubric developing method in reading, speaking, and grammar teaching processes. Researchers are advised to study this focal point. Thus, depending on the synthesis of these studies, more precise conclusions will be reached regarding the successful level of strategy education that meets the needs of language education by this method.

References

- Akkuş, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 13-27.
- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Azumi, K. (2008). An experimental study of language learning strategies: Particular focus on the patterns of strategy use by Japanese university learners of English. 7(17), 149-169. Available at <file:///C:/Users/hp/Downloads/bgshss-no17p149-169.pdf> (Access Date: 22.04.2018).
- Bay, E. ve Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 40-55.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). *The case for the constructivist classrooms*. Alexandria, Va: ASCD.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Araştırma deseni* (Selçuk Beşir Demir, Çev. Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Selçuk Beşir Demir ve Yüksel Dede, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dale, R. (2004). Cognitive and behavioral approaches to language acquisition: Conceptual and empirical intersections. *The Behavior Analyst Today*, 5(4), 336-358.
- Derry, S. J. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 163-174.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). "Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective". *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.
- Gebre, B. M. & Tadesse, G. G. (2015). The role of listening strategy instruction in advancing students' listening achievement and strategy use. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 3(11), 13-24.
- Glasersfeld E. Von (1995). A constructivist approach to teaching. In: Steffe L. P. & Gale J. (Eds.) *Constructivism in education*. Erlbaum, Hillsdale: 3-15. Available at <http://www.vonglasersfeld.com/172>. (Access Date: 20.04.2018).
- Gökçe, E., Demirhan İşcan, C. ve Erdem, A. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf ortamında yapılandırmacılık yaklaşımına uygun çalışmalar gerçekleştirmesine ilişkin gözlemleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 111-127.
- Graham, S., Santos, D. & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435-456.
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: Theory and research, New Zealand. *Occasional Paper*, 1, 1-25.
- Holden, W. R. (2004). Facilitating listening comprehension: Acquiring successful strategies. *Bulletin of Hokuriku University*, 28, 257-266.

- Jia, Q. (2010). A brief study on the implication of constructivism teaching theory on classroom teaching reform in basic education. *International Education Studies*, 3(2), 197-199.
- Kassem, H. M. (2015). The relationship between listening strategies used by Egyptian college sophomores and their listening comprehension and self-efficacy. *English Language Teaching*, 8(2), 153-169.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, book II. Affective domain*. New York, NY: David McKay Company, Inc.
- Lawshe, C. H. (1975). "A quantitative approach to content validity." *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Martinez, I. M. (1996). The importance of language learning strategies in foreign language teaching. *Cuadernos of English Philology*, 5(1), 103-120.
- Matthews, M. R. (1997). 'Introductory comments on philosophy and constructivism in science education', constructivism in science education a philosophical examination. *Science & Education*, 6(1-2), 5-14.
- Meang, U.K (2006). Comparison of L2 listening and reading comprehension strategies: A case study of three middle school students. *The Journal of Curriculum & Evaluation*, 9(2), 471-500.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı kuramın 5E modeline uygun etkinlikleri tasarlarırken ve uygularken karşılaştıkları sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 94-123.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (Second Edition)*. California: Sage.
- Moore, J. (1999). The basic principles of behaviorism. The philosophical legacy of behaviorism (Edt. Bruce A. Thyer). *Springer*, 41-68. Available at https://www.researchgate.net/publication/303660744_The_Basic_Principles_of_Behaviorism. (Access Date: 20.04.2018).
- Olson, C. B., & Land, R. (2007). A cognitive strategies approach and reading and writing instructions for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching English*, 41(3), 269-303.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbau, P. H. (1959). The measurement of meaning. *Language*, 35(1), 58-77.
- Panasuk, R. M., & Lewis, S. (2012). Constructivism: constructing meaning or making sense? *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (20), 1-11.
- Sönmez, H. (2019a). The strategies for designing activity related to listening/reading skills and assessment rubric. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 124-154.
- Sönmez, H. (2019b). The effectiveness of cognitive and metacognitive/affective strategies in story writing process. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 109-125.
- Tomic, W. (1993). Behaviorism and cognitivism in education. *Psikology, A journal of Human Behavior*, 30(3/4), 38-46.
- Twomey Fosnot, C. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.
- Von Glaserfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yulisa, D. (2018). Learning to listen: listening strategies and listening comprehension of Islamic senior high school students. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 22-30.

Author

Dr. Hülya Sönmez works at the Department of Turkish Language Education, Muş Alparslan University. Her research interests include language education and teaching. More specifically, experimental studies about educational theories, Turkish education, language skills, curriculum, language teaching strategies.

Contact

Muş Alparslan University, Education Faculty, Farabi Ofis, No:202 Muş/Güzeltepe
hulya.sonmez@alparslan.edu.tr or
hulyasonmez49@gmail.com

Appendix

Table 2.

The Rubric^a

Dimensions	The criteria	Value ranges of items ^b	\bar{x}^c/f	Success level ^d
Evaluation of the activity draft (1 st dimension)	Recommended the material	Material is not provided or material is not clearly stated (0), material is insufficient (1), material is enough provided (2).		
	The relationship between language skills and grammar topic.	Language skills (reading, writing, and verbal communication) and grammar not associated (0), language skills and grammar associated deficiently (1), language skills and grammar associated successfully (2).		
	Student participation	There is no student practice in all three stages of the activity (0), there is student activity less than two stages of the activity (1), there is student practice in all three stages of the activity (2).		
	Narrative	The narrative of the activity is not interrelated in three parts (0), the narrative of the activity is interrelated less than two parts of activity (1), the narrative of the activity is given interrelated in three parts (2).		
	Metacognitive domain	There is no metacognitive domain (0), there is a metacognitive domain less than one part of the activity (1), there is a metacognitive domain in three-part of the activity (2).		
	Affective domain	There is no affective domain (0), there is an affective domain less than one part of the activity (1), there is an affective domain in three-part of the activity (2).		
	Methods and techniques	There are not methods and techniques (0), methods and techniques are insufficient (1) methods and techniques are enough provided (2).		
The content of the activity (2 nd dimension)	Fluent expression	The expression of the activity is not understandable (0), the expression of the activity is understandable (2).		
	Load of knowledge in the content	There is not the target content in all part of the activity (0) there is the target content less than two part of the activity (1), there is the target content in all parts of activity (2).		
	Reliability of knowledge	All subjects in the content are not scientific, valid and reliable (0), some subjects in the content are not scientific, valid and reliable (1), all subjects in the content are scientific, valid and reliable (2).		
	Useful and associated with daily life	All subjects in the content are not useful and not associated with daily life (0), some subjects in the content are not useful and not associated with daily life (1), all subjects in the content are useful and associated with daily life (2).		
	Social values	The activity includes social values (good-bad, right-wrong, etc.) (0), the activity not includes social values (2).		
	Compliance with teaching principles	The subjects in the content are not given in accordance with the teaching principles (0), the subjects in the content are given in accordance with the teaching principles (2).		
The introduction section of the activity (3 rd dimension)	Associating with prior knowledge	Pre-learning of the target subject is given (2)/not given (0).		
	Curiosity, inquiry, and research skills	Students' curiosity, inquiry, and research, etc. are given (2)/ are not given (0).		
	Need analysis	Students' need is given (2)/ is not given (0).		
	Purpose of the activity	The introductory section was designed to be consistent with the purpose and effectiveness of the activity (2)/ was not designed (0).		

^a Adapted from (Sönmez, 2019a, p.149 and Sönmez, 2019b, p.124-125).

^bSufficient (2), Partially Insufficient (1), and Insufficient (0)

^c0-0,49: Insufficient (I)

0,5-0,9: Partially Insufficient (PI)

1-1,4: Should be Developed (SD)

1,5-2: Successful (S)

^dI,PI, SD, S

	Interest, attitude, and experiences	Students' interests, attitudes, and experiences are given (2)/ are not given (0).
	Include pre-knowledge	There is students' pre-knowledge (2)/ there is no pre-knowledge (0).
Development section of the activity (4 th dimension)	Understand/engage	There aren't sub-cognitive processes (interpreting, exemplifying, classifying, concluding, comparing and explaining)/(raising curiosity, reminding, being ready) (0); there are less than two sub-cognitive processes (1); there are more than three sub-cognitive processes (2).
	Apply/explore	There aren't sub-cognitive processes (executing, realizing)/(facing the problem, solving the problem) (0); there are less than one sub-cognitive processes (1); there are at least two sub-cognitive processes (2).
	Analyze/explain	There aren't sub-cognitive processes (sorting, organizing and scrutinizing)/(presenting the solutions for the problem, transferring the knowledge) (0); there are less than one sub-cognitive processes (1); there are at least two sub-cognitive processes (2).
	Evaluate/elaborate	There aren't sub-cognitive processes (checking, critiquing)/(presenting the problem) (0); there are less than one sub-cognitive processes (1); there are at least two sub-cognitive processes (2).
	Create/evaluate	There aren't sub-cognitive processes (generalizing, planning and structuring)/(self-assessment, peer-assessment, and teacher's assessment) (0); there are less than one sub-cognitive processes (1); there are at least two sub-cognitive processes (2).
Completion section of the activity (5 th dimension)	Self-assessment	The activity includes self-assessment (2) / not includes (0).
	Peer/group assessment	The activity includes peer/group assessments (2) / not includes (0).
	Teacher assessment	The activity includes teacher assessment (2) / not includes (0).
	Assessment of student performance	The activity includes indicating students' learning deficiencies (2)/ not includes (0).
	Provide feedback on learning deficiencies	Feedback was given about the students' learning deficiencies (2)/ was not given (0)

Summary

The principal aim of the study is to determine how prospective teachers design a teaching process in accordance with the cognitive constructivism strategies [Revised Bloom's Taxonomy (RBT) and 5E Model]. For this aim, the following research questions were examined. How the efficiency of the training is based on cognitive constructivism strategies? How is the functionality and achievement of the cognitive constructivist strategies on the prospective teachers' designing activity skills? How are the prospective teachers' thoughts and feelings about the functionality of the cognitive constructivist strategies in the teaching process design?

The explanatory sequential mixed method was used for the data collection process. In this method, firstly the study process started by choosing, collecting and analyzing the quantitative data then qualitative data are collected. The part in which the qualitative method was used in the present study was designed in accordance with the single group interrupted time series design of the quasi-experimental design. In this design before and after the experimental procedure data are taken from the study group at certain intervals then data is analyzed. The interview technique was used in the qualitative part of the study. The semi-structured interview form was used in order to identify the prospective teachers' experience during the study.

The evaluation results of the activities designed in accordance with 5E and RBT on the five dimensions of the rubric are shown in Graphic 1. In the study, objectives were prepared for the relevant parts. In order to assess the realization level of these objectives, each objective was added to the rubric as items. Based on the realization level of these items, both the realization level of the objectives and the achievement of training were tested and evaluated. Achievement levels of the activities designed in accordance with 5E and RBT were examined based on the results derived from the total values of the average scores calculated according to the five dimensions. Thus, the achievement level of a certain activity group was identified according to each dimension by summing up the arithmetic averages of the scores that 5E Model-oriented and RBT-oriented activities got from the first, second, third, fourth and fifth dimensions of the rubric. In addition, when the efficiency of both models is compared, it is seen that RBT has been a more effective strategy in the completion part of the activity. Based on this finding, it has been concluded that RBT has been used more efficiently as a strategy in the evaluation process of the activities.

The training on strategies suitable for both models has been pretty effective and successful in participants' activity designing skills in line with the purpose of the training. Because it is important that the insufficient dimensions in the activities designed for both models were used successfully. This result indicates that the RBT and 5E Model have proved to be effective tools for prospective teachers to design learning environments by using effective strategies. A remarkable result that has been derived during the activity designing process is that certain dimensions in both RBT-oriented and 5E Model-oriented activities are pretty close to one another. The basic reason for this closeness is the interaction between cognitive and constructive approaches, which was previously suggested in previous studies. In spite of this closeness, it is still difficult to suggest that *cognitive constructivism*, as Derry put it, really exists. Because results from experimental studies to be conducted on different axes are needed in order to reach such a conclusion.

In this study this educational method is aimed to be achieved: *Designing an effective teaching method that includes the language teaching, measurement, and assessment processes*. In order

to realize this aim, more experimental studies are needed which examine different aspects of language education. Because is necessary to reach more comprehensive conclusions regarding the effectiveness of this strategy training and the rubric developed in language education in accordance with this method. Therefore, it is necessary to examine the function of this strategy training and the effectiveness of the rubric developing method in reading, speaking, and grammar teaching processes. Researchers are advised to focus on the study in this context. Thus, depending on the synthesis of these studies, more precise conclusions will be reached regarding the successful level of strategy education meeting the needs of language education by this method.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinin En Son Düzeyleri: Kendini Gerçekleştirme ve Kendini Aşmışlık

The Highest Levels of Maslow's Hierarchical Needs: Self-actualization and Self-transcendence

Mustafa Tekke*

To cite this article/ Atıf için:

Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: Kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1704-1712. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.17m

Öz. Koltko-Rivera'nın (2006) çalışmasına göre Maslow'un hayatının son dönemlerinde "kendini aşmışlık" adı altında yeni bir ihtiyaç seviyesini dile getirmiştir. Psikolojik gelişim açısından fenomenolojik yapıya ait Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst seviyesini temsil eden "kendini aşmışlık" düzeyi ihtiyaçlar hiyerarşisinin bir parçası olup bireyin hem içsel hem de dışsal gelişim süreçlerini gösterir. Örneğin bağımsızlık, kendini gerçekleştirme, kimlik başarısı ve etkili sosyal bağ kurma "kendini aşmışlığın" bir ürünüdür. İlgili alanda "kendini aşmışlık" kavramını Türkçe dilinde ifade eden bu çalışma ilk olmaktadır. Bunun yanında günümüzde yapılan çalışmalardaki etkinliği olan kültürel ve bireyselleşme faktörlerinin kendini gerçekleştirme ve "kendini aşmışlık" düzeylerinde farklılık gösterebileceği değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, "kendini aşmışlık" düzeyine dair ölçek ve testlerin geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle bireyle doğrudan ilişkisi olan eğitim, psikolojik ve rehberlik alanların bu yeni ihtiyaç seviyesini dikkate alarak bireylere uygulanan eğitim, psikoloji ve rehberlik hizmetlerinin güncellenmesinin daha faydalı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Maslow, fenomenolojik kuram, ihtiyaçlar hiyerarşisi, kendini gerçekleştirme, kendini aşmışlık

Abstract. According to the study of Koltko-Rivera (2006), Maslow, toward the end of his life, highlighted a new stage of needs in the name of self-transcendence. The level of "self-transcendence" representing the highest level of Maslow's hierarchical needs in phenomenological structure for psychological aspect, indicates both intrinsic and extrinsic developmental process of individual. For instance, independence, self-actualization, identity achievement and effective social connection are the products of "self-transcendence". This study is the first in related field to literally express the statement of self-transcendence in Turkish language. Besides, it was evaluated the cultural and individualized factors of recent studies might present differences in the area of self-actualization and self-transcendence. Thus, it was considered to develop tests and scales related to the level of self-transcendence. Specifically, hoping to be more beneficial to update the services given in the field of education, psychology and counselling by considering the new needs of individual.

Keywords: Maslow, phenomenological approach, hierarchical needs, self-actualization, self-transcendence

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.02.2019

Düzeltilme Tarihi: 21.09.2019

Kabul Tarihi: 23.10.2019

* Sorumlu Yazar / Correspondence: Düzce Üniversitesi, Türkiye, e-mail: mustafatekke@gmail.com ORCID: 0000-0003-0412-4353

Giriş

Evrensel olarak kabul edilen ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli fenomenolojik kuramın esasını teşkil etmektedir. Gelişiminden günümüze her ne kadar uzun bir zaman geçmiş olsa da güncelliğini korumakta ve özellikle eğitim, psikoloji ve rehberlik hizmetinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu modele göre kısaca temel ihtiyaçların (ör. fiziksel, sevgi) karşılanması ve sonrasında bir üst düzey olan psikolojik ihtiyaçların (ör. bilme, estetik) gerçekleşmesi mümkün olduğu kabul edilir. Aslında bu model bireyin doğasında var olan kendisi olmak ve kendini anlamak diğer bir ifadeyle kendini gerçekleştirmek için öne sürülen bir durumdur. İnsancıl kuram bireyin ilgi ve yeteneklerine göre kendini gerçekleştirmesi mümkün olduğuna inanır. Kendini gerçekleştirmenin ölçülmesi amacıyla birden fazla ölçekler geliştirilmiştir. Örneğin, en yaygın olarak kullanılan “Personal Orientation Inventory” (POI) Shostrom (1966, 1974) ve “Short Index of Self-actualization” Jones and Crandal (1986) tarafından geliştirilen kendini gerçekleştirmeyi ölçmeyi amaçlayan ölçeklerdir. Bu bağlamda, bu ölçekleri kullanarak birçok farklı alanın çalışma konusu olmuştur; dindarlık ve mutluluk (Beit-hallahmi & Argyle, 1997; French & Joseph, 1999; Ivtzan, Chan, Gardner, & Prashar, 2013), ruh sağlığı (Dezutter, Soenens, & Hutsebaut, 2006), meditasyon (Sedlmeier et al., 2012; Seeman, Nidich ve Banta, 1972; Zilka, 1987), maneviyat (Piedmont, Ciarrochi, Dy-Liacco, & Williams, 2009), kaygı (Janowiak ve Hackmani, 1994) kişilik (Francis & Hills, 2008; Kline, Docherty ve Farley, 1982), benlik saygısı (Fitss, 1971) bunlardan bir kaçına örnek olabilir.

Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine son zamanlarda ilk defa ortaya atılan ve önemli bir seviye olan “kendini aşmışlık (self-transcendence)” düzeyidir (Koltko-Rivera, 2006). Bu kavram kulağa farklı gelse de Türkçeye en yakın çevrili bu şekilde uygun düşmektedir. Öteki taraftan “özaşkınlık” olarak çevrilip akademik çalışmalarda bu şekilde ifade edilmektedir (ö.r., Devrani, 2010; Onat-Kocabıyık, 2014). Bu durum, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en önemli düzeyini oluşturduğunu söylemek mümkündür (Garcia-Romeu, 2012; Venter & Venter, 2010). Buna dair ilk çalışma niteliğini haiz olan Amerika Psikolojik Derneği’nin (American Psychological Association-APA) altında yayımlanan “Review of General Psychology” adlı dergide 2006 yılında Koltko-Rivera tarafından ilk kez ifade edilmesiyle “kendini aşmışlık” çalışması diğer yazarların da ilgisini çekmeye başlamıştır. Koltko-Rivera “kendini aşmışlık” düzeyini Maslow 1943 ve 1954 yıllarında ihtiyaçlar hiyerarşisine ekmediğini fakat 1969 yılında kitabında ve sonraki yıllarda ise özel dergilerinde vurguladığını belirtmiştir.

Bu çalışmada ifade edildiği üzere ihtiyaçlar hiyerarşisini tekrardan göz atıp Maslow’un ifadesiyle son düzeyi olan “kendini aşmışlık” ile kendini gerçekleştirme arasında farkı irdeleyip literatüre önemli katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de buna dair bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın önemini artırmıştır. Ayrıca ilk defa bu kavramı Türkçeleştirerek literatüre önemli bir katkısı olmayı da amaçlamaktadır. Bunu da yaparken sentezleme çerçevesinde hem Maslow’un eserlerinden hem de bununla alakalı yapılan yabancı dildeki çalışmalar taranmıştır. Bu amaçla doküman analizi yöntemi uygulanmış ve incelenen araştırmalar sonuç bölümünde tablo oluşturularak değerlendirilmiştir (bakınız Tablo 1). Nitel araştırma verilerinden olan doküman analizi “ yazılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyallerin- belgelerin gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir süreç” (Bowen, 2009, s.27) olduğu şeklinde tanımlandığından bu çalışmada buna dair yapılan araştırmaları etraflıca incelemiştir.

Kendini Gerçekleştirme

Kendini gerçekleştirme fenomenolojik yaklaşımda önemli bir yer teşkil etmekte ve psikolojik çalışmalarda özellikle “tanımlayıcı güdülenme teorisinin modeli veya merkez noktası” (Maslow, 1943, s.370) olarak kabul edilmektedir. Buna dair, örneğin rehberlik alanında verilen danışmanlık hizmetinde bireyin kendini gerçekleştirecek potansiyellerinin farkında olması amaçlanır (Jones ve Crandal, 1986). Nitekim kendini gerçekleştirme Rogers’in gerçek benlik (real self) kavramı ile benzer özellikler taşır (Jones and Crandal, 1986; Ismail ve Tekke, 2015). Bireyin kendi ilgi ve yeteneklerinin ne kadar şuurunda olursa o kadar kendisini gerçekleştirmesi mümkün görünür (Ismail ve Tekke, 2015; Tekke ve Coşkun, 2018). Diğer bir ifadeyle, bireyin kişisel, duygusal ve zihinsel gelişiminin tümü bireyin kendini gerçekleştirmede önemli etkenlerdir. Maslow, bu konuda “Bireyin tam insan olmasına yardım eden kendi kimliğinin farkında olması kaçınılmazdır” (1969, s.31) ifadesiyle bireyin kendini tanımasını temel alır. Bu aynı zamanda ihtiyaçlar hiyerarşisinde “bilme, anlama” seviyesiyle örtüşüp Maslow’a göre bireyin kendisinin “potansiyel, arzu, ihtiyaç ve hangi mesleğin kendisine uyumlu olduğunun” bilincinde olması kendini gerçekleştirmede etkili olduğunu vurgulamıştır. O’connor ve Yballe (2007) bu durumu “içsel gelişim” olarak göstermektedir. İçsel gelişim kendini gerçekleştirmede bireyin hem duygusal hem de sosyal sağlığı açısından etkilidir (Gormam, 2010). Bu bağlamda, kendini gerçekleştirmenin bireyin içsel süreci ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

İçsel gelişim bireyin davranışlarını yönlendirmede etkili güdülerden biri olduğu kabul edildiğinden bu durum “öğrenme ve yaratıcılığa yönelik insani eğiliminin prototipik görünümü” (Ryan ve Deci, 2000, s.69) olması bireyin kendini gerçekleştirme eğilimlerini vurgulamaktadır. Bu şekilde birey kendisini öğrenmeye, araştırmaya ve keşfetmeye meyyleder. Bu süreç doğal olarak kabul edildiğinden insanın doğumundan ölümüne kadar devam ettiği bilinir. Bu bakımdan içsel süreç daha çok “bireysel gelişim” olarak anlaşılmaktadır. İçsel sürecin duygu, düşünce ve davranışa etkisi çoğu psikoloğun ilgisini çekip bu konu üzerinde araştırmalarda bulunmuşlardır. Özellikle, Maslow kendini gerçekleştirme düzeyinde “bireysel gelişimi” vurgulayıp başkalarıyla sosyal ilişki durumunu yeterince ilişkilendirmediği görülmektedir (bakınız Hanley ve Abell, 2002). Nitekim bu durumun “başkalarıyla sosyal ilişkiyi” doğuştan gelen gereksinimler olarak kabul eden Özerk Benlik Yönetimi Kuramı (Self Determination Theory) (Ryan ve Deci, 2000) çeliştiği görülmektedir. Bu bakımdan Maslow bu düzeyi bireysel gelişim ve içsel süreçle sınırlandırdığını anlaşılmaktadır. Bunun üzerine daha çok içsel süreç olarak anlaşılan kendini gerçekleştirmenin üzerine başkalarıyla sosyal bağları güçlendirmek anlamında yeni bir düzey daha ekleyip bu gereksinimi tamamladığı görülmektedir.

Buna ek olarak, kendini gerçekleştirme bireyin “kendini tatmin etme arzusu, diğer bir ifadeyle potansiyelinde var olanı gerçekleştirme eğilimi” (Maslow, 1943, s.382) ve “yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışması” (Maslow, 1954, s.201) anlamlarına gelmekte ve bu derecede gerçek benlikte olduğu gibi Rogers’un ideal benlik (ideal self) kavramı ile örtüşmektedir. Bu da bireyin kendi potansiyelinin farkında olup ulaşmak istediği arzusuna güdülenmesidir. İdeal benlik, bireyin “benlik saygısı, uğraşmaları ve hırsları” (Ismail ve Tekke, 2015) durumunu temsil ettiğinden daha istikrarlı konumdadır (Butler, 1968). Rogers ve Maslow’un paralel görüşlerine dayanarak kendini gerçekleştirmede bireyin kendini tanıması ve bilmesi kadar ilgileri ve idealleri de büyük rol oynar. Buna göre kendini gerçekleştirme süreçlerinin bireylere göre değişkenlik gösterir.

Ayrıca kültürel ve bireysel farklılık faktörlerin psikoloji alanındaki çalışmalarının artmasıyla araştırmacılar çalışmalarını “kendini gerçekleştirmenin” ne olduğundan ziyade “hangi anlama geldiğini veya ne anlam yüklediğini sorgulamaya başlıyor (bkz. Krems, Kenrick ve Neel, 2017; aynı zamanda bak, O’connor ve Yballe, 2007). Kültür ve bireyin dünyaya bakış açıları ve hayata anlamlandırmaları benlik gelişiminde rolü kaçınılmazdır (Gorman, 2010). Krems ve arkadaşları (2017) Maslow’un buna dair kendine gerçekleştirmeye giden bireyselleşme önerisi olduğunu vurgulamaktadır. Buna dair, en önemli delil niteliğini taşıyan herkesin yaşamındaki bireysel farklılıkların olması; hatta bireyin farklı yaş gruplarında farklı fonksiyonel motifleri taşımasıdır. Bu esasen bireyin farklı durum ve zamanlarda güdülenmesinin değişiklik göstermesidir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, kültür ve bireyin psikolojik çalışmalarda etkili değişken rolü alması ve kendini gerçekleştirmenin bireylere göre farklılıklar olabileceğinin göstergesidir.

Kendini Aşmışlık

“Kendini aşmışlık” kavramı en başından Maslow’un çalışmalarında ara sıra vurguladığı fakat ihtiyaçlar hiyerarşisi olan ilişkisi hayatının son dönemlerine rastladığından görünmemektedir. Maslow ile beraber yine o dönemin tanınan araştırmacılarından olan Frankl’a (1966) göre “kendini aşmışlık” bireyin kapalı sistemymiş gibi görünse de “geniş kapsamda dünyaya açık olup başkalarıyla iletişim kurmak olarak” ifade ediyor. Tekrardan ilk defa bunu ortaya çıkaran Koltko-Rivera’nın (2006) yaptığı çalışması önemli olmuştur. Maslow’un 1969 yılında kaleme almış olduğu “The farther reaches of human nature”adlı çalışmasında buna yeterince yer vermektedir. Bu bağlamda, hiyerarşik modele göre kendini gerçekleştirme ile beraber “kendini aşmışlık” en üst düzey olduğu görünmektedir. Kapsamlı literatür taraması yapıldığında bahsedilen düzey halen çok az bir çalışmanın konusu durumundadır.

“Kendini aşmışlık” kavramı genel olarak tanımlanacak olursa Maslow’un ifadesiyle “en yüksek kimlik kazanımı, bağımsızlık veya benlik aynı oranda benliğin ötesine ve yukarısına çıkmak olan kendini aşmışlıktır” (Maslow, 1961/1999, p. 117). Daha açık bir ifadeyle zirve deneyimler (ör., bağımsızlık, kendini gerçekleştirme ve kimlik başarısı) kendini aşmışlığın bir ürünüdür (Maslow, 1969). İlgili yazında, kendini aşmışlık tamamıyla kendini gerçekleştirmenin ötesinde bir seviye olduğu bireyin potansiyelini tam kullanan kişi olması ancak bu düzeyde mümkün olduğu açıkça anlaşılır. Bu düzeyi, Koltko-Rivera iki ayrı kısımda incelemiştir. Birincisi “benliğin ötesindeki daha ileriki sebepleri araştırmak” ve ikincisi “zirve tecrübelerle benliğin sınırlarının ötesindeki bir birlik tecrübe etmek”. Yazara göre birincisine, “Bu başkalarına hizmet etmek, ideale (ör., doğruluk, sanat) veya bir sebebe (ör., sosyal adalet, çevrecilik, bilimle uğraşma, bir dini inanç) adanmak ve/veya İlahi veya yüce olarak kabul edilen şeyle birleşmek arzusunu içerir”(s.303) ve ikincisine, “Bu kişinin kişisel benliğini aşip veya genişletip bir kimlik kazanımı tecrübe eden, mistik tecrübelerini ve doğa, estetik tecrübeler, cinsel tecrübeler ve/veya diğer benötesi tecrübelerle ilgili belirgin deneyimlerini içerir” (s.303) şeklinde ifade etmiştir.

Bu seviye, birey kendi ihtiyaçlarının dışında “başkalarının hizmeti ve benliğin ötesindeki yüksek güç veya sebep lehinde” (Koltko-Rivera, 2006, s.306-307) istimal etmesi olarak ifade edilir. Yeager ve arkadaşları (2014) “kendini aşmış” bireyleri “elde ettikleri bilgileri insanlara yardım etmek için kurulan köprülerde kullanmak” (s. 560) şeklinde vurgulamaktadır. Emmons (1999), “kendini aşmışlık” hayatın anlamı ve amacı ile farklılık kazanacağını öne sürmektedir. Özellikle Wong (2016) “kendini aşmışlık” kavramını Frankl’ın hayatın anlamı ve maneviyat ile ilişkili olduğunu belirtir. Bu tarz yaklaşımlar farklı kültürlerde “kendini aşmışlık” düzeyine farklı

anımlar kazandırabilir. Bu da güncel psikolojik çalışmalarda kültürün bireyin davranış, duygu ve düşüncelerine etkisi olduğu kabul edildiğinde bu seviyenin aslında olması gerektiği büyük bir önemi göstermektedir.

Etrafıca yapılan alan yazın çalışmalarına göre hem kendini gerçekleştirme hem de kendini aşmışlık düzeyinin bireyin hayatında önemli bir yer teşkil ettiği anlaşılır. Bununla beraber her iki kavram arasındaki hem benzerlik hem de farklılıklara değerlendirildiğinde Tablo 1’de görüldüğü üzere kendini gerçekleştirme bireyin daha çok içsel gelişim ve bireysel gelişim (Gorman, 2010; Hanley ve Abell, 2002; O’connor ve Yballe, 2007) ile ilişkin “kendini aşmışlık” ise bireyin hem içsel hem dışsal (sosyal bağlar kurması) (Koltko-Rivera, 2006) etkileşimi ile ilişkilidir.

Tablo 1.

Kendini Gerçekleştirme ve Kendini Aşmışlığın Karşılaştırması

Kendini Gerçekleştirme	Kendini Aşmışlık
Kimlik kazanmak	Kimlik kazanmak
Potansiyel, arzu, ihtiyaç ve hangi mesleğin uygun olduğunun bilincinde olmak	Farklı tecrübeler (ör. doğa, mistik, estetik ve cinsel) edinmek
Gerçek ve ideal benlik düzeyine ulaşmak	Benliğin ötesine geçmek
İlgi ve yeteneklerinin farkında olmak	Başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirmek
Yapabileceğinin en iyisini yapmak	Bağımsız hareket etmek
	Etrafına karşı duyarlı olmak
	Sosyal bağları güçlendirmek

Potansiyelini Tam Kullanan Kişi

Potansiyelini tam kullanan kişi ifadesi Rogers’a (1961) ait olup yazmış olduğu “On Becoming a Person: A therapist’s view of psychotherapy” adlı kitabında bunu açıklamaktadır. Bu kavram, Rogers’a göre birey kendini gerçekleştirdiğinde potansiyelini tam kullanan kişi olur (Tekke ve İsmail, 2015). Bu açıdan bakıldığında potansiyelini tam kullanan kişi Maslow’un “kendini aşmışlık” düzeyi ile benzerlik gösteriyor. Hem Rogers hem de Maslow’a göre kendini gerçekleştirmenin tamamıyla yeterli olmayıp bir üst düzeye bireyin hedeflemesi gerektiği vurgulanır. Diğer bir deyişle, “kendini aşmışlık” ve potansiyelini tam kullanan kişi kendini gerçekleştirip bir üst seviye ulaşan kişiler olarak belirtilebilir. Wong (2016), potansiyelini tam kullanan kişi olmanın yolu “kendini aşmışlıktan” geçtiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte hayatın anlamını tanımlamak (Frankl, 1966) ve kendini tanımakla (Rogers, 1961; Tekke ve Çoşkun, 2018) mümkün olduğu açıkça ifade edilir. Başka bir ifadeyle, hayatın anlamını bilme, kendini tanıma ve kendini gerçekleştirme bireyin potansiyelini tam kullanan kişi olmasında önemli etkenler olarak kabul edilir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere her iki düzeyde kavramsal ve fonksiyonel olarak farklılık gösterse de “kendini aşmışlık” seviyesi kendini gerçekleştirmenin bir üst düzeyi olduğu aynı zamanda hem tamamlayıcı olması hem de geniş yelpazeli oluşu şeklinde anlaşılmaktadır. Kendini gerçekleştirme daha çok içsel gerçekleştirme (Gorman, 2010; Hanley ve Abell, 2002; O’connor ve Yballe, 2007) söz konusu iken, “kendini aşmışlık” hem içsel hem de dışsal gerçekleştirme (Koltko-Rivera, 2006) şeklindedir. Bu bakımdan bir arada meydana gelen bu iki düzey (Batson, 1998; Yeager ve ark., 2014) bireyin potansiyelini tam kullanan kişi olmasına imkan

sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu seviyedeki insanlar hem kendi içlerindeki eğilimlerini gerçekleştirmeye yönelirler (O'connor ve Yballe, 2007) hem de grupların ve toplulukların değerleri çerçevesinde etkili rol alma eğilimindedirler. Bu şekilde, ihtiyaçlar hiyerarşisi literatüre katkısı olan araştırmacıların çalışmaları değerlendirildiğinde “kendini aşmışlık” düzeyi Maslow’un ifadesiyle en son düzeyde yer aldığı ve daha kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Fenomenolojik kuramın önemli kavramlarından olan kendini aşmışlık ilk defa bu çalışma ile Türkçe dilinde literatüre kazanımı güncellenmiş oluyor. Her ne kadar ifadenin İngilizce versiyonu biliniyor olsa da Türkçe versiyonun psikoloji alanında kullanımı bulunmamaktadır. Kendini aşmışlık (self-transcendence) alan yazındaki kullanımı terimsel olarak farklı çevirisi özaşkınlık olduğu görülmektedir fakat bu çalışmalarda ihtiyaçlar hiyerarşisi modeli çerçevesinde değerlendirilmemiştir. “Kendini aşmışlık” kendini gerçekleştirmeden farklı olarak birey hem içsel sürecini hem de dışsal yönü olan başkalarıyla iyi ilişkiler geliştirme yönünü göstermektedir. Özellikle eğitim ve rehberlik hizmetlerinde bireyin tanımada kendini aşmışlık düzeyinin bilinmesi kişinin hem kendi potansiyelin farkında olması hem de başkalarıyla olumlu ve farklı tecrübeler elde etmesinin bilinmesi, etkili eğitim ve rehberlik çalışmaları için büyük bir katkı sağlayacağı açıktır.

Ayrıca son yıllarda kültürel, manevi ve bireysel farklılıklara dair çalışmaların önem kazandığı ve bu alanlarda yapılan çalışmalarda farklı bulgular meydana gelmesi “kendini aşmışlık” seviyenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. En basitinden Batı ve Doğu kültürlerindeki farklılık buna dair güzel bir örnek olabilir. Bu yaklaşımla, genellenebilirlik ölçek çalışmalarıyla birlikte kültürel değerler ölçüsünde testlerin geliştirilmesi veya uyarlanması bireyi tanımada sağlıklı sonuçlar elde etmede faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sadece Maslow’un öne sürmüş olduğu “kendini aşmışlık” düzeyi ve buna dair yapılan çalışmaların incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Bu düzeyi daha ileri boyutlara taşıyabilmek için özellikle eğitim, psikolojik ve rehberlik alanlarında kendini gerçekleştirmede olduğu gibi bireyin “kendini aşmışlık durumunu” ölçen ve testlerin geliştirilmesi bahsedilen alanlara faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Son olarak, ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidinde önemli bir yere sahip olan kendini gerçekleştirmenin bir üst düzeyi olan “kendini aşmışlık” seviyesinin bilinmesi ve özellikle eğitim ve rehberlik alanlarında faydalı olacağı umulmaktadır.

Kaynaklar / References

- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 282-316). Boston: McGraw-Hill.
- Beit-hallahmi, B., & Argyle, M. (1997). *The psychology of religious behaviour, belief and experience* (1st ed). Canada: Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Devrani, T. K. (2010). Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1), 49-70.
- Dezutter, J., Soenens, B., & Hutsebaut, D. (2006). Religiosity and mental health: A further exploration of the relative importance of religious behaviors vs. religious attitudes. *Personality and Individual Differences*, 40(4), 807–818. doi:10.1016/j.paid.2005.08.014
- Fitts, W. H. (1971). *The self-concept and self-actualization* (Monograph No. 3). Nashville: Nashville Mental Health Center.
- Francis, L. J., & Hills, P. R. (2008). The development of the Meaning in Life Index (MILI) and its relationship with personality and religious behaviours and beliefs among UK undergraduate students. *Mental Health, Religion & Culture*, 11(2), 211–220. <https://doi.org/10.1080/13674670701243758>
- Frankl, V. E. (1966). Self-transcendence as a human phenomenon. *Journal of Humanistic Psychology*, 6(2), 97–106. <https://doi.org/10.1177/002216786600600201>
- French, S., & Joseph, S. (1999). Religiosity and its association with happiness, purpose in life, and self-actualisation. *Mental Health, Religion & Culture*, 2(2), 117–120. doi:10.1080/13674679908406340
- Garcia-Romeu, A. P. (2012). *Self-transcendence: Measurement and experience*. Palo Alto, California.
- Gorman, D. (2010). Maslow's hierarchy and social and emotional wellbeing. *Aboriginal and Islander Health Worker Journal*, 34(1), 27-29.
- Hanley, S. J., & Abell, S. C. (2002). Maslow and relatedness: Creating an interpersonal model of self-actualization. *Journal of Humanistic Psychology*, 42(4), 37-57.
- Ismail, N. A. H., & Tekke, M. (2015). Rediscovering Rogers's self theory and personality. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 4(3), 28–36.
- Ivtzan, I., Chan, C. P. L., Gardner, H. E., & Prashar, K. (2013). Linking religion and spirituality with psychological well-being: Examining self-actualisation, meaning in life, and personal growth initiative. *Journal of Religion and Health*, 52(3), 915–929. doi:10.1007/s10943-011-9540-2
- Janowiak, J. J., & Hackman, R. (1994). Meditation and college students' self-actualization and rated stress. *Psychological Reports*, 75, 1007– 1010. doi:10.2466/pr0.1994.75.2.1007
- Jones, A., & Crandall, R. (1986). Validation of a Short Index of Self-Actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(1), 63–73. doi:10.1177/0146167286121007
- Kline, K. S., Docherty, E. M., & Farley, F. H. (1982). Transcendental meditation, self/actualization, and global personality. *Journal of General Psychology*, 106, 3–8. doi:10.1080/00221309.1982.9710967
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302–317. doi:10.1037/1089-2680.10.4.302
- Krems, J. A., Kenrick, D. T., & Neel, R. (2017). Individual perceptions of self-actualization: What functional motives are linked to fulfilling one's full potential? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9), 1337–1352. doi:10.1177/0146167217713191
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1961/1999). Are our publications and conventions suitable for the personal sciences? *American Psychologist*, 16, 318–319.
- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1–9.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- O'connor, D., & Yballe, L. (2007). Maslow revisited: Constructing a road map of human nature. *Journal of Management Education*, 31(6), 738–756. doi:10.1177/1052562907307639

- Onat- Kocabıyık, O. (2014) Benlik ve ahlaki kimlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 261-280.
- Piedmont, R. L., Ciarrochi, J. W., Dy-Liacco, G. S., & Williams, J. E. G. (2009). The empirical and conceptual value of the spiritual transcendence and religious involvement scales for personality research. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1(3), 162–179. doi:10.1037/a0015883
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton-Mifflin
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haerig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1139–1171. doi:10.1037/a0028168
- Seeman, W., Nidich, S., & Banta, T. (1972). Influence of transcendental meditation on a measure of self-actualization. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 184–187. doi:10.1037/h0032712
- Shostrom, E. L. (1966). *Personal Orientation Inventory: An inventory for the measurement of self-actualization*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Shostrom, E. L. (1974). *Manual for the Personal Orientation Inventory, POI*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Tekke, M. & Coskun, M. (2018). Kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini aşmışlık ve potansiyelin tam kullanan kişi: Kişilerarası İletişim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 790-797.
- Venter, H., & Venter, E. (2010). Globalization and the psychology of the new world citizen: How the new global citizen compares to Maslow's level of self transcendence. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(7), 29–35.
- Wong, P. T. P. (2016). Meaning-seeking, self-transcendence, and well-being. In A. Batthyany (Ed.), *Logotherapy and existential analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute* (Vol. 1; pp. 311-322). Cham: Springer.
- Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J., & Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: A self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559–580. doi:10.1037/a0037637
- Zilka, B. (1987). The effects of hypnosis and meditation on a measure of self-actualization. *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 15, 21–28.

Yazar

İletişim

Mustafa TEKKE, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AnaBilim Dalı öğretim üyesidir. İlgi alanları benlik, kişilik, eğitim psikolojisi ve maneviyat üzerine yoğunlaşmaktadır. Yaptığı çalışmalar genelde uluslararası dergilerde görünmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TEKKE, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AnaBilim Dalı, Merkez Kampüs, Konuralp, Oda No:307, Düzce/Türkiye. e-posta: mustafatekke@gmail.com

Summary

Purpose. The universally accepted hierarchy of needs model forms the basis of phenomenological theory. Although it has been a long time since its development, it has been kept up to date and has an important place especially in education, psychology and counseling services. It is the level of self-transcendence, an important level that has been introduced for the first time recently in Maslow's hierarchy of needs. Although this concept sounds different in Turkish, the closest translation to Turkish is appropriate in this way. As stated in this study, it aims to make a significant contribution to the literature by reviewing the hierarchy of needs again and examining the difference between 'self-transcendence and self-actualization which is the last level of Maslow's model. The absence of a study about it in Turkey has increased the importance of this work. It also aims to make a valuable contribution to the literature by translating this concept into Turkish for the first time.

Method. In this study, both Maslow's writings and related studies were evaluated in the context of synthesis. For this purpose, document analysis method was applied and the studies were examined by formulating a table in the results section. Document analysis, which is a qualitative research data, is defined as "systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material" (Bowen, 2009, p.27).

Results. According to literature review in the context, it is understood that both self-actualization and self-transcendence level constitute an important place in an individual's life. However, when both similarities and differences between the two concepts are evaluated, self-actualization is more related to the inner development of the individual (Gorman, 2010; Hanley ve Abell, 2002; O'connor ve Yballe, 2007) and the "self-transcendence is related to the interaction of the individual with both inner and external (establishing social ties) (Koltko-Rivera, 2006). Although it differs conceptually and functionally at both levels, the level of "self-transcendence is understood to be a higher level of self-actualization and to be both complementary and wide-ranging. In this respect, these two levels allow the individual to fully exploit the potential. In other words, people at this level tend to realize their own tendencies and tend to play an effective role within the values of groups and communities. In this way, it is understood that the level of "self-transcendence is at the last level with Maslow's model and more comprehensive.

Discussion and Conclusion. Self-transcendence, which is one of the important concepts of phenomenological theory, is being updated with this study in Turkish. Although the English version of the expression is known, the Turkish version has no use in the field of psychology. The use of self-transcendence in the literature seems to be a different term in terms of translation, but these studies have not been evaluated within the framework of the hierarchy of needs model. Unlike self-actualization, self-transcendence refers to both the inner process and the direction of developing good relations with others with external aspects. In addition, the fact that studies on cultural, spiritual and individual differences have gained importance in recent years and that different findings have appeared in these fields show how important "self-transcendence" level is. In order to carry this level further, especially in the areas of education, psychological and counseling, it is considered that the development of tests that measure the individual's "self-transcendence" will be beneficial to the mentioned areas. Finally, it is hoped that the level of "self-transcendence, which is a higher level of self-actualization, which has an important place in the pyramid of needs hierarchy, is expected to be beneficial especially in the fields of education and counseling.