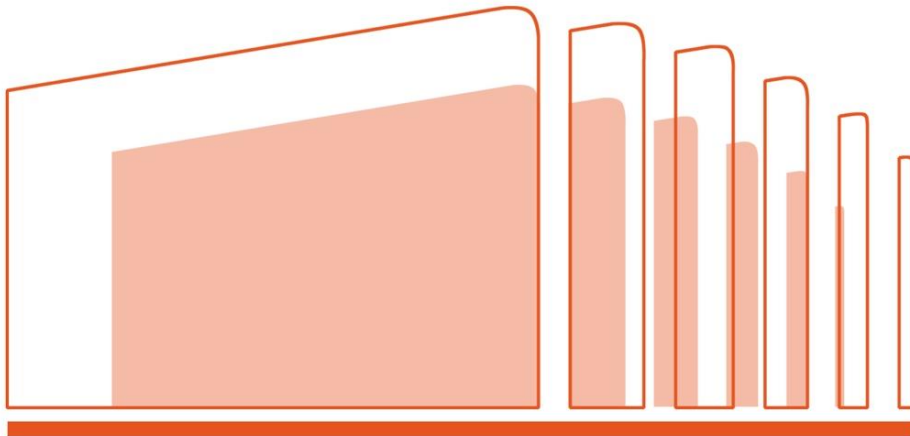




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

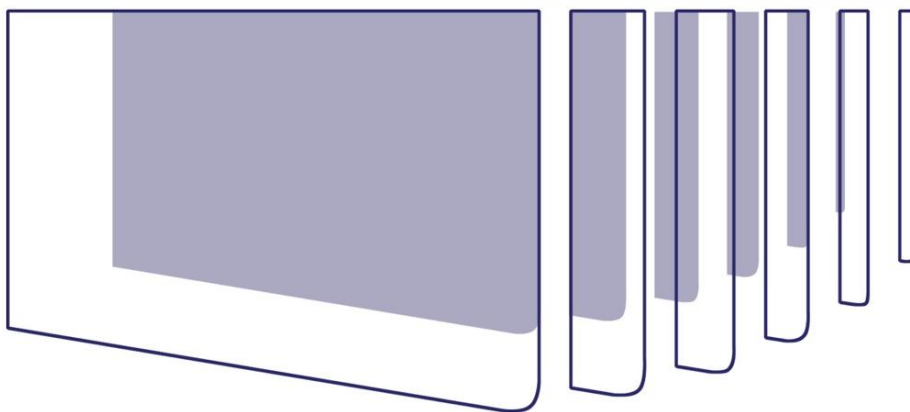


ISSN : 1307 - 4474



20(2), 2019

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi Temmuz ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

**Yayın Dili**  
Türkçe ve İngilizce

**Sahibi**  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Hülya Yılmaz  
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**  
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

**Editör**  
Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul  
(Ocak 2019 – ...)

**Editör Yardımcısı**  
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

**Editör Kurulu**

Doç. Dr. Pelin Piştav Akmeşe Özel Eğitim  
Doç. Dr. Soner Akşehirli Türkçe Eğitimi  
Doç. Dr. Mine Aladağ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
Doç. Dr. Esen Altunay Eğitim Yönetimi  
Doç. Dr. T. Oğuz Başokçu Ölçme ve Değerlendirme  
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever Temel Eğitim  
Doç. Dr. Murat Sağlam Fen Bilgisi Eğitimi  
Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarsar Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul Eğitim Programları ve Öğretim  
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci Güzel Sanatlar Eğitimi

**Redaksiyon Editörü**  
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

**Teknik Ekip**  
Dr. Muhittin Şahin  
Yasin Ay  
Selda Şan

**Kapak, Logo ve Grafik Tasarım**  
Doç. Dr. Ekin Boztaş

**Dizinlenme Bilgileri**  
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

**Yazışma Adresi**  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, TÜRKİYE.  
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>  
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.*

Ege Journal of Education is peer reviewed and published semiannually (July and December)

**Publication Language**  
Turkish and English

**Owner**  
On Behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Dr. Hülya Yılmaz  
Dean of the Faculty of Education, Turkey

**Responsible Managing Editor**  
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

**Editor**  
Assoc. Prof. Bünyamin Yurdakul  
(January 2019 – ...)

**Editorial Assistant**  
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

**Editorial Board**

Assoc. Prof. Pelin Piştav Akmeşe Special Education  
Assoc. Prof. Soner Akşehirli Turkish Language Education  
Assoc. Prof. Mine Aladağ Guidance & Psychological Counseling  
Assoc. Prof. Esen Altunay Educational Administration  
Doç. Dr. T. Oğuz Başokçu Measurement & Evaluation  
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever Primary Education  
Assoc. Prof. Murat Sağlam Science Education  
Assist. Prof. Fırat Sarsar Computer Education & Instructional Technology  
Assoc. Prof. Bünyamin Yurdakul Curriculum & Instruction  
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci Fine Arts Education

**Proofreading Editor**  
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

**Technical Team**  
Dr. Muhittin Şahin  
Yasin Ay  
Selda Şan

**Cover, Logo and Graphic Design**  
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

**Abstracting & Indexing**  
The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)  
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social  
Sciences Database.

**Correspondence Address**  
Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, Izmir, TURKEY.  
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>  
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.*



ISSN : 1307 - 4474

### Bilim Kurulu

### Editorial Advisory Board

|                                |                                    |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Prof. Dr. Buket Akkoyunlu      | Çankaya Üniversitesi, TÜRKİYE      |
| Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan | Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE      |
| Prof. Dr. Çağlayan Dinçer      | Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE       |
| Prof. Dr. Erdiñ Duru           | Pamukkale Üniversitesi, TÜRKİYE    |
| Prof. Dr. Selahattin Gelbal    | Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE    |
| Prof. Dr. Kamil İşeri          | Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE  |
| Doç. Dr. Uğur Kale             | West Virginia Üniversitesi, USA    |
| Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah   | Balıkesir Üniversitesi, TÜRKİYE    |
| Prof. Dr. Hülya Keleciođlu     | Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE    |
| Prof. Dr. Jered Kolbert        | Duquesne Üniversitesi, ABD         |
| Doç. Dr. Dini-Metro Roland     | Western Michigan Üniversitesi, ABD |
| Doç. Dr. Marina Tzakosta       | Crete Üniversitesi, YUNANİSTAN     |
| Doç. Dr. Anne-Lise Wie         | Nord Üniversitesi, NORVEÇ          |
| Prof. Dr. Tija Zirina          | Latvia Üniversitesi, LETONYA       |

|                                |                                  |
|--------------------------------|----------------------------------|
| Prof. Dr. Buket Akkoyunlu      | Çankaya University, TURKEY       |
| Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan | Anadolu University, TURKEY       |
| Prof. Dr. Çağlayan Dinçer      | Ankara University, TURKEY        |
| Prof. Dr. Erdiñ Duru           | Pamukkale University, TURKEY     |
| Prof. Dr. Selahattin Gelbal    | Hacettepe University, TURKEY     |
| Prof. Dr. Kamil İşeri          | Dokuz Eylül University, TURKEY   |
| Assoc. Prof. Uğur Kale         | West Virginia University, USA    |
| Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah   | Balıkesir University, TURKEY     |
| Prof. Dr. Hülya Keleciođlu     | Hacettepe University, TURKEY     |
| Prof. Dr. Jered Kolbert        | Duquesne University, USA         |
| Assoc. Prof. Dini-Metro Roland | Western Michigan University, USA |
| Assoc. Prof. Marina Tzakosta   | University of Crete, GREECE      |
| Assoc. Prof. Anne-Lise Wie     | Nord University, NORWAY          |
| Prof. Dr. Tija Zirina          | University of Latvia, LATVIA     |

## Cilt 20 – Sayı 2 için Hakem Listesi

## List of Reviewers for Volume 20 – Issue 2

|                                       |                                     |                                      |                                   |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Prof. Dr. Merih Tekin Bender          | Ege Üniversitesi                    | Prof. Dr. Merih Tekin Bender         | Ege University                    |
| Prof. Dr. Gürcü Erdamar (Koç)         | Gazi Üniversitesi                   | Prof. Dr. Gürcü Erdamar (Koç)        | Gazi University                   |
| Prof. Dr. Meral Güven                 | Anadolu Üniversitesi                | Prof. Dr. Meral Güven                | Anadolu University                |
| Prof. Dr. Süha Yılmaz                 | Dokuz Eylül Üniversitesi            | Prof. Dr. Süha Yılmaz                | Dokuz Eylül University            |
| Doç. Dr. Kemal Altıparmak             | Ege Üniversitesi                    | Assoc. Prof. Kemal Altıparmak        | Ege University                    |
| Doç. Dr. Makbule Başbay               | Ege Üniversitesi                    | Assoc. Prof. Makbule Başbay          | Ege University                    |
| Doç. Dr. Emine Eratay                 | Abant İzzet Baysal Üniversitesi     | Assoc. Prof. Emine Eratay            | Abant İzzet Baysal University     |
| Doç. Dr. Berna Cantürk Günhan         | Dokuz Eylül Üniversitesi            | Assoc. Prof. Berna Cantürk Günhan    | Dokuz Eylül University            |
| Doç. Dr. Didem Koşar                  | Hacettepe Üniversitesi              | Assoc. Prof. Didem Koşar             | Hacettepe University              |
| Doç. Dr. İlknur Maya                  | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi | Assoc. Prof. İlknur Maya             | Çanakkale Onsekiz Mart University |
| Doç. Dr. Hasan Hüseyin Şahan          | Balıkesir Üniversitesi              | Assoc. Prof. Hasan Hüseyin Şahan     | Balıkesir University              |
| Doç. Dr. Zeynep Ayvaz Tuncel          | Pamukkale Üniversitesi              | Assoc. Prof. Zeynep Ayvaz Tuncel     | Pamukkale University              |
| Doç. Dr. Gülsen Ünver                 | Ege Üniversitesi                    | Assoc. Prof. Gülsen Ünver            | Ege University                    |
| Dr. Öğr. Üyesi Alev Ateş Çobanoğlu    | Ege Üniversitesi                    | Assist. Prof. Alev Ateş Çobanoğlu    | Ege University                    |
| Dr. Öğr. Üyesi Hatice Nilay Kayhan    | Hasan Kalyoncu Üniversitesi         | Assist. Prof. Hatice Nilay Kayhan    | Hasan Kalyoncu University         |
| Dr. Öğr. Üyesi Necla Işıkdogan Uğurlu | Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi    | Assist. Prof. Necla Işıkdogan Uğurlu | Cyprus International University   |
| Dr. Öğr. Üyesi Funda Uzdu Yıldız      | Dokuz Eylül Üniversitesi            | Assist. Prof. Funda Uzdu Yıldız      | Dokuz Eylül University            |
| Dr. Beril Ceylan                      | Ege Üniversitesi                    | Dr. Beril Ceylan                     | Ege University                    |

## İçindekiler

## Table of Contents

- Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**  
[Araştırma Makalesi]  
Berkay Çelik ve Kerim Gündoğdu
- Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları:  
Pamukkale Üniversitesi Örneği**  
[Araştırma Makalesi]  
Hayriye Reyhan Çelik ve Ömür Kaya Kalkan
- Kitleleşmiş Açık Çevrimiçi Ders Yoluyla Yabancı Dil Olarak Türkçe  
Öğrenenlerin Profili**  
[Araştırma Makalesi]  
Özlem Ozan ve Yasin Özarslan
- Araştırmacı Öğretmenin Desteklenmesi: Bir Durum Çalışması**  
[Araştırma Makalesi]  
Sibel Akın ve Gizem Solmaz

335-350

351-365

366-382

383-401

- Developing an Attitude Scale towards Informatics Ethical Values**  
[Research Paper]  
Berkay Çelik and Kerim Gündoğdu

- Perception of the Pre-service Teachers on the Early Teacher Identity:  
Pamukkale University Case**  
[Research Paper]  
Hayriye Reyhan Çelik and Ömür Kaya Kalkan

- Profile of Turkish Learners as a Foreign Language via a Massive Open  
Online Course**  
[Research Paper]  
Özlem Ozan and Yasin Özarslan

- Empowering Teachers As Researchers: A Case Study**  
[Research Paper]  
Sibel Akın and Gizem Solmaz

## Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi\*

Berkay Çelik<sup>1</sup> ve Kerim Gündoğdu<sup>\*\*2</sup>

### Öz

Son yıllarda bilişim alanında ortaya çıkan gelişmeler neredeyse her alanda insan yaşamını kolaylaştıran yenilikler sunmaktadır. Teknolojinin yaşamımıza yerleşmesinin olumlu yanları olduğu kadar olumsuz yanları da mevcuttur. Günümüzde teknolojinin sağladığı internet ve sosyal medya olarak adlandırılan sanal ortamlarda bireyler birçok problemle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin sanal ortamdaki problemlere yönelik algılarının belirlenmesinin ve bu problemlerin çözümüne yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin, bilişim alanında yer alan değerlerle ilgili olarak tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilk olarak meslek lisesi bilişim teknolojileri alanında okutulan derslerin öğretim programları, ders kitapları ve literatürde yer alan bilişim ve internet etiği konulu çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra bilişim teknolojileri alanında on adet temel değer belirlenmiş ve her bir değeri temsilen toplam 110 taslak madde yazılmıştır. Taslak ölçek maddeleri yedi uzmanın görüşüne sunulmuş ve ölçek 80 maddeye düşürülerek deneme formu hazırlanmıştır. Elde edilen form, meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanının 12. sınıfında okuyan 306 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda sekiz boyut ve 31 maddeden oluşan Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.798 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak rahatlıkla kullanılabilceğini göstermektedir.

### Anahtar Sözcükler

Bilişim etiği değerleri  
İnternet etiği  
Değerler eğitimi  
Bilişim etiği

### Makale Hakkında

#### Gönderim Tarihi

11 Temmuz 2019

#### Kabul Tarihi

06 Aralık 2019

#### Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egcefd.590560

## Developing an Attitude Scale towards Informatics Ethical Values\*

### Abstract

In recent years, developments within the field of informatics have offered innovations that facilitate human life. However, the use of technology has both positive and negative effects. Nowadays, many problems are encountered in the internet and social media which people use frequently. Within this understanding, it is necessary to determine the perceptions of individuals about the problems in the virtual environment and to carry out studies to solve these problems. The purpose of this study was to develop an attitude scale determining high school students' attitudes toward different values in informatics. In this study, firstly the vocational high school information technologies courses' curricula, textbooks, studies on informatics, and internet ethics literature were examined. Then, ten basic values were determined in the informatics field and a total of 110 draft items were written to represent each value. The draft scale was reviewed by seven experts, and they were reduced to 80 items in the trial from 306 students who were in their last year of studies in the informatics branch of vocational high schools filled out the survey. The Informatics Ethical Values attitude scale obtained as a result of factor analysis consists of eight sub-dimensions and 31 items. The reliability (Cronbach alpha) of the scale was found 0.798. According to the results, the scale is a reliable and valid instrument and may be used in future studies.

### Keywords

Informatics ethical values  
Internet ethics  
Values education  
Informatics ethics

### Article Info

#### Received

July 11, 2019

#### Accepted


December 06, 2019

#### Article Type

Research Paper

**Atf:** Çelik, B. ve Gündoğdu, K. (2019). Bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 335-350. doi: 10.12984/egcefd.590560

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Kerim Gündoğdu danışmanlığında yürütülen *Animasyon Destekli Değerler Eğitimi Programının Akademik Başarıya, Derse Ve Bilişim Değerlerine Yönelik Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. [This study is produced from the doctoral dissertation titled "The effect of animation based values education curriculum on achievement, attitude toward lesson and informatics related values and retention], supervised by Prof. Dr. Kerim Gündoğdu]

<sup>1</sup>  İncirliova Ahmet Çalılıoğlu Çok Programlı Anadolu Lisesi, Aydın, Türkiye, [berkaycelik09@gmail.com](mailto:berkaycelik09@gmail.com)

\*\* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

<sup>2</sup>  Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye, [kerim.gundogdu@adu.edu.tr](mailto:kerim.gundogdu@adu.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

Developments in science and technology make human life easier and offer innovations that improve the quality of life. These developments are of interest to all sectors as well as to the education sector. In this context, the Ministry of National Education constantly updates the curriculum and develops some projects (e.g. FATİH Project) for the wider use of technology in classrooms.

It is a fact that technology poses some problems as well as advantages. People often encounter such problems on the internet and social media. As the internet became widespread in Turkey, as in other countries in the world, the time people spend in social environments started to decrease. In recent years one of the major problems of people is the lack of socialization caused by extensive time spent on internet. In fact, people seem to be less social in everyday life, but they are quite social in the virtual world. Since most people spend a long time on the internet, there are some norms for virtual environments but research shows that people who use the internet excessively do not comply with ethical values. In this context, it is important to determine some values in virtual environments and to teach these values to people. The literature on ethical values within the field of information technology and information technology curriculum is categorized under different values. These values include virtual helpfulness, security, virtual sharing, integrity-honesty, virtual media collaboration, respect for copyright, respect for thought, virtual ethics, virtual bullying etc. This is a scale development study that examines the values of informatics. The study tries to measure the attitudes of people, specifically high school students, towards the values in the field of informatics. In the studies conducted both in Turkey and abroad, various scales have been developed for to measure the values in the field of informatics. However these scales are grouped under the headings of internet ethics and informatics ethics. As a result of an extensive literature review, no scale that measures attitude about values in informatics was found. In addition there is a need for understanding and exploring for the human values and ethics within the field of informatics in this era. Thus, the researchers decided to develop the attitude scale towards Informatics Ethical Values.

### Method

The nature of the study is quantitative. The researchers firstly examined the scales about internet ethics and the curriculum of different lessons within the field of information technologies. Then 110 draft items were decided to be included in the instrument. Then content validity was obtained. The draft instrument of which items were written under different categories (virtual helpfulness, security, virtual share, integrity-honesty, virtual media collaboration, respect for copyright, respect for thought, virtual ethics, virtual bullying) was revised by seven experts. According to experts' feedback, 30 items were eliminated. After the expert feedbacks, the draft form was composed of 80 likert type items and based on four intervals. 311 students answered the research instrument. The mean age for participants was 18. Participants were in their last year of studies in informatics branch of vocational high schools. 306 valid research instruments were obtained at the end of the process.

### Findings

Kaiser Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were executed to see the suitability of data for exploratory factor analysis. The KMO test result was significant at 0.84 level. Bartlett sphericity was also (Chi-Square 12544.192  $p < 0.001$ ) significant. These findings showed that exploratory factor analysis can be executed. In the exploratory factor analysis the boundary value for task values in factors where the items take part is regarded as 0.40. Eight factors were emerged. The factors explain the 64.27 % of the total variance. As a result of factor analysis, 49 items were eliminated in line with the factor loads. The 31 items in the attitude scale were loaded between 0.47 and 0.83 for graphics and animation lesson.

In order to verify the dimensions, confirmatory factor analysis was executed. However, in the exploratory factor analysis, it was concluded that not all of the eight dimensions were compatible with each other and should be divided into two groups. Thus, confirmatory factor analysis was performed in two groups. The fit indexes of the scale (RMSEA1 = 0.062 – RMR1 = 0.051) confirmed the model of related five sub-dimensions and (RMSEA2 = 0.065 – RMR2 = 0.058) confirmed the model of related three sub-dimensions. RMSEA and SRMR of the study were appropriate according to the index of conformity. As with Normed Fit Index, Comparative Fit Index and Non-Normed Fit Indexes are well above 0.90 (NFI 0.93, NNFI 0.95, CFI 0.96, IFK 0.96, and RFI 0.92), it may be said that the model stand for a very good fit level. The factors obtained by exploratory factor analysis are also confirmed by confirmatory factor analysis. In order to test the reliability of the scale, Cronbach alpha was obtained. Cronbach alpha coefficients were as follows for the scale and the subscales: 0.798 for the scale, 0.90



for virtual helpfulness, 0.85 for privacy infringement, 0.76 for respect for copyright, 0.72 for virtual bullying, 0.65 for security, 0.72 virtual media collaboration, 0.74 for virtual ethics, and 0.60 for virtual share subscale.

### **Discussion and Conclusion**

This is a reliability and validity study of a scale development to determine the attitudes of high school students towards values in the field of informatics. In conclusion, a valid and reliable attitude scale has been developed to measure attitudes towards values in informatics in this study. The scale includes 31 likert type items. The Cronbach's Alpha coefficient of the scale is 0.798. High scores obtained from the scale indicate that students have high level attitudes towards values in informatics. Probably, the developed scale is the first attitude scale towards values in informatics in Turkish. The Attitude Scale towards Informatics Ethical Values obtained in this study can be used in various research conducted in the fields of education, science, technology, and informatics values. This scale development study is limited to eight IT values determined in the field of informatics. In addition, researchers may be encouraged to carry out new studies that include additional values that may emerge in the field of informatics, supported by qualitative data collection tools.

## Giriş

Bilim ve teknolojiye ortaya çıkan gelişmeler, neredeyse her alanda insan yaşamını kolaylaştıran ve yaşam kalitesini artıran yenilikler sunmaktadır. Ortaya çıkan bu gelişmeler tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de yakından izlenmektedir. Eğitimde başarı ancak bireyleri nitelikli, bilişsel olduğu kadar duyuşsal özellikleri de geliştirecek programlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Öğretim programlarının bulunduğu çağın gereksinimlerini karşılamaının oldukça önemli olduğu (Saracaloğlu, Özyılmaz ve Yeşildere, 2006) ilkesinden yola çıkılarak, eğitim ortamlarının da teknolojiye ayak uydurması ve öğrenme ortamlarının bilimsel gelişmelerden pay alması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Güven ve Akar-Vural, 2017; Koç, Şimşek ve Has, 2013). Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı kullanılan öğretim programlarını sürekli olarak güncellemekte ve teknolojinin eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılabilmesi için FATİH (Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) vb. projelerle öğrenme ortamlarını teknolojik gereçlerle donatmaktadır.

Teknolojinin hayatımızda daha geniş yer bulmasının olumlu tarafları olmasının yanı sıra toplumda bazı sorunları da ortaya çıkardığı bir gerçektir (Yusufoğlu, 2017). Günümüzde teknolojinin sağladığı internet ve sosyal medya olarak adlandırılan sanal ortamlarda bireyler bu sorunlarla sıkça karşılaşmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, eğitim kurumlarından beklenen, bireylere teknolojik alt yapı aracılığıyla sadece ilgi kazandırmak değil; yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için sosyal, ekonomik ve toplumsal açıdan gelişmelerine yardımcı olmak ve toplumda benimsenen değer yargılarını kendilerinden sonra gelecek nesle planlı bir şekilde aktarmaktır (Bozkurt, 2016; Dönmez ve Cömert, 2007). Bu anlamda eğitim kurumlarının görevleri, sadece bilgi ve beceri kazandırmakla sınırlı olmayıp aynı zamanda öğrenen bireylere değerler ve karakter eğitimi anlamında temel bazı toplumsal değerleri benimsetmektir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005).

Herhangi bir ortaöğretim kurumunda eğitim almaya başlayana kadar eğitim sürecinin içinde bulunmuş olan bir öğrenci, geçmiş öğrenim hayatı boyunca belirli bir bilgi birikimi elde etmiş sayılır. Lise düzeyindeki bir öğrenci geldiği yaş itibarıyla de sürekli olarak çevresiyle etkileşim içerisinde. İlkokul ve ortaokul döneminde görmüş olduğu derslerde ve almış olduğu eğitimden edindiği kazanımlara göre birey lise çağında kazandığı ve benimsediği değerleri davranış haline getirebilir. Ancak ülkemizde internetin yaygınlaşmaya başladığı 2000'li yılların başından itibaren çocukların, gençlerin ve hatta yetişkinlerin bile günlük yaşamında açık alanlardaki sosyal ortamlarda geçirdikleri süre giderek azalmaya başlamıştır. Özellikle günümüzde insanların en fazla yaşadığı sorunlardan birisi uzun süreli internet kullanımından kaynaklanan asosyalliktir (Akpınar, 2017; Anlı, 2018; Aydın ve Çelik, 2017; Demircioğlu, 2017; Durak ve Seferoğlu, 2016; Erol ve Hassan, 2014; Güleç, 2018; Günel, Turhal ve İmal, 2012; İnce ve Koçak, 2017; Küçükali, 2016; Özşarı ve Battal-Karaduman, 2016; Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013). Aslında birey günlük yaşamda asosyal görünse de sanal ortamda oldukça sosyaldır ve bu ortamda bulunan çevresiyle etkileşim içerisinde. Bu açıdan bakıldığında gençlerin büyük bir bölümü internet ortamında uzun zaman geçirdiğinden, sanal ortamlara ait birtakım kabul gören normların olması ve bireylerin sanal ortamda iletişim kurarken bu normları ve değerleri benimseme zorunluluğu kaçınılmaz hale gelmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, yaşadığımız toplumda sanal ortamı yoğun şekilde kullanan bireylerin uyulması gereken değer yargılarına uymada sıkıntı yaşadığını göstermektedir (Aslanyürek, 2016; Balcı ve Gülnar, 2009; Kır ve Sulak, 2014; Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007; Köse, Savran-Gencer ve Gezer, 2007). Bu bağlamda özellikle sanal ortamlarda da standartları bulunan bazı değerlerin belirlenmesi ve bu değerlerin bireylere eğitim yoluyla kazandırılması da akademik açıdan önem arz etmektedir.

Günümüzde teknoloji kullanımı anlamında bilişsel düzeyde oldukça kendini yetiştirmiş bazı bireyler duyuşsal anlamda eksiklik yaşayabilmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmanın tek yolu da; bilişim teknolojileri ile ilgili değerlerin bireylere anlatılması, benimsetilmesi ve bireylerin bu değerleri davranış haline dönüştürmesidir. Bilişim teknolojileri alanında etik değerler ile ilgili alanyazın taramaları ve meslek lisesi bilişim teknolojileri alanında okutulan alan dersleri de göz önünde bulundurulursa öğrencilere benimsetilmesi gereken bilişim değerleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Güvenlik
- Sanal Paylaşma
- Doğruluk-Dürüstlük
- Sanal Ortam İşbirliği
- Telif Haklarına Saygı
- Düşünceye Saygı
- Sanal Yardımseverlik
- Sanal Ortam İşbirliği
- Sanal Ahlak
- Sanal Zorbalık vb.

Bireyler çok uzun bir geçmişe sahip olunmayan, ama yaşantımızın neredeyse vazgeçilmezi haline dönüşen sanal ortamlar ve sosyal medya konusunda bilgi sahibi olmayabilir. Örgün eğitim sürecince verilen derslerde yukarıda

belirlenen değerlerin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu değerleri içselleştirerek davranış haline getirmesi anahtar öneme sahiptir. Böylece bireylerin hem günlük hayatta hem de sanal ortamlarda uygun etik kararlar vermesi ve etik davranışlar sergilemesine yardımcı olunabilir.

Arslan'a (2009) göre herhangi bir alandaki sorunun giderilebilmesi için öncelikle literatür taraması yapılarak konu ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve sorunun temelinin araştırılması gerekmektedir. Bilişim alanındaki değerlere yönelik yapılan alanyazın taramaları sonunda Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği başlığı altında herhangi bir ölçüğe rastlanmamıştır. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, insanların bilişim teknolojilerinin etik kullanım düzeylerini ve bilişim etiği ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılan araştırmalarda bilişim etiği (Aktay, 2010; Arıkan ve Duymaz, 2014; Arıkan ve Duymaz, 2015; Beyhan ve Tunç, 2012; Duymaz, 2013; Erdem, 2008; Fidan, 2016; Gökçearslan, Günbatar ve Berikan, 2015; Paksoy, 2015), internet ortamındaki etik dışı davranışların, insanların interneti etik kullanma düzeylerinin ve internet etiği algılarının araştırıldığı çalışmalarda internet etiği (Akçin, 2015; Genç, Kazez ve Fidan, 2013; Kayak, 2010; Mısırlı, 2016; Özdemir, 2017; Torun, 2007; Tosun, Geçer ve Kaşıkçı, 2016) ve insanların internet bağımlılığı düzeylerini araştıran çalışmalarda ise internet bağımlılığı (Arıkan, Şimşek ve Kaya, 2012; Çakır-Balta ve Horzum, 2008) başlıkları ön plana çıkmaktadır.

Yurtdışı alanyazın taramasında ise araştırmaların, bilgisayar etiği (Adam ve Ofori-Amanfo, 2000; Cho, Kim ve Kim, 2009; Ghazali, 2003), bilişim ve iletişim etiği (Hur, Kim, Song ve Lee, 2009; Kebbati, 2001), bilişim ve ahlak (Gattiker ve Kelley, 1999), bilişim etiği ve etik karar verme (Dill ve Anderson, 2003; Dorantes, Hewitt ve Goles, 2006; Haines ve Leonard, 2007; Loch ve Conger, 1996; Yoon, 2011) ve internet etiği ve etik kurallara uyma (Friedman, 1997; Lau ve Yuen, 2014; Lou, Shih, Liu, Guo ve Tseng, 2010; Perry, 2010) başlıkları altında birey davranışlarını ölçmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

Ancak günümüz bilişim çağında özellikle sanal ortamlarda insanların benimsemesi gereken düşünceye saygı, telif haklarına saygı, sanal yardımseverlik, sanal ortam işbirliği, sanal zorbalık, sanal paylaşma vb. değerlerin de incelendiği ve bireylerin bilişim alanındaki değerlere yönelik tutumunu ölçmeye çalışan ölçek geliştirme çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Hem ülkemizde hem de yurtdışında yapılan çalışmalarda bilişim alanındaki değerlere yönelik olarak bazı ölçekler geliştirilmiş ancak bu ölçekler daha çok internet etiği ve bilişim etiği başlıkları altında gruplandırılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında karşılaşılan araştırmalarda bilişim alanındaki değerleri kapsamlı bir şekilde bir araya getiren bir ölçüğün bulunamaması nedeniyle Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği (BEDTÖ) geliştirme çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. BEDTÖ geliştirme çalışması ile alanyazında tespit edilen eksikliğin giderileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

Yapılan bu araştırmada amaç, lise düzeyindeki öğrencilerin bilişim alanındaki değerlere yönelik tutumunu belirlemeye yardımcı olmak amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme çalışması yapmaktır. Bu amaçla nicel araştırma kapsamında bir örneklem seçilmiş ve seçilen örneklem üzerinde ölçüğün deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

### Katılımcılar

Ölçeğin deneme formu Google formlar yardımıyla internet ortamına aktarılmış ve deneme formunu uygulamak için 2017 - 2018 eğitim yılının güz yarıyılı içerisinde Aydın, Ankara, İstanbul ve İzmir illerindeki çeşitli meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanı 12. sınıfında okuyan 311 öğrenci seçkisiz olarak örnekleme dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 18'dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 60'ı kadın ve % 40'ı erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmada bilişim teknolojileri alanındaki değerlere yönelik tutum ölçeği geliştirildiğinden katılımcıların tamamı mesleki eğitim veren okulların bilişim teknolojileri alanında öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. Deneme uygulaması sonucunda öğrenciler tarafından eksik işaretlenen 5 form çıkarılarak işlemler tam işaretlenmiş 306 form üzerinden yapılmıştır.

### Ölçek Geliştirme Süreci

Bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ölçeğini geliştirme sürecinde yapılan işlemler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

**Literatür Taramasının Yapılması.** Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirmek amacıyla öncelikli olarak bilişim ve internet etiği ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Ülkemizde 2000-2018 yılları arasında yapılmış olan ve YÖK tez veri tabanında kayıtlı tezler incelenerek bu çalışmalarda araştırmacılar tarafından bilişim ve internet etiği konulu ölçekler bulunmuş ve ölçek maddeleri kontrol edilmiştir.

Yapılan bu araştırmalarda Akçin (2015) çalışmasında *Öğrencilerin İnternet Etiğine Uyma Ölçeği*'ni, Paksoy (2015) çalışmasında *Performans Görevleri Uygulamalarında Bilişim Etiği Öğrenci Davranışları Anketi*'ni, Arıkan ve Duymaz (2015) çalışmalarında *Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği* ve *Bilişim*

*Etiği Öğretim Programı Öğrenci Görüşleri Anketi*'ni, Genç ve diğerleri (2013) çalışmalarında *Çevrimiçi Etik Dışı Davranışlar Ölçeği*'ni, Beyhan ve Tunç (2012) çalışmalarında *Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği*'ni ve Torun (2007) ise çalışmasında *İnternet Etiği Tutum Ölçeği* adlı ölçeği kullanmışlardır. Yapılan yurtdışı alanyazın taramasında genel olarak çalışmaların bilgisayar etiği, internet etiği, internet okuryazarlığı, intihal, gizliliğin ihlali, doğruluk ve fikri mülkiyet konuları ile ilgili olarak yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Cho ve diğerleri (2009), ortaokul öğrencilerine yönelik olarak *Bilgisayar Etiği Ölçeği* adlı ölçeği geliştirmiş ve kullanmışlardır.

Bu aşamadan sonra meslek liselerinde bulunan bilişim teknolojileri alanı öğrencilerine okutulan tüm derslerin [www.megep.meb.gov.tr](http://www.megep.meb.gov.tr) adresinde yer alan bireysel öğrenme materyalleri (modül ve ders kitapları) incelenerek bu kaynaklarda yer alan değerler eğitimi ile ilgili başlıklar tespit edilmiştir.

**Madde Havuzunun Oluşturulması.** Araştırmada bilişim etiği değerlerine yönelik tutum ölçeği geliştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) kapsamında [www.megep.gov.tr](http://www.megep.gov.tr) adresinde yayımlanan Bilişim Teknolojileri alanına ait derslerin çerçeve öğretim programları, bilgi formları ve yeterlilik tabloları, alan ders modüllerinin içerikleri ve alanyazın taramasında karşılaşılan Öğrencilerin İnternet Etiğine Uyuma Ölçeği (Akçin, 2015), İnternet Etiği Tutum Ölçeği (Torun, 2007), Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeği (Beyhan ve Tunç, 2012), Performans Görevleri Uygulamalarında Bilişim Etiği Öğrenci Davranışları Anketi (Paksoy, 2015), Çevrimiçi Etik Dışı Davranışlar Ölçeği (Genç ve diğ., 2013), Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği (Arkan ve Duymaz, 2014) ve Bilgisayar Etiği Ölçeği (Cho ve diğ., 2009) maddeleri incelenmiştir.

Bu bağlamda BEDTÖ'de kullanılmak üzere taslak maddeler yazılmaya başlanmıştır. Ölçekte bilişim değerleriyle ilgili olarak on adet değer belirlenerek her bir değer altına o değerle ilgili aday ölçek maddeleri yazılmıştır. Hazırlanan taslak ölçek toplam 110 maddeden oluşturulmuştur. Oluşturulan maddelerin 11'i gizliliğin ihlali (mahremiyet), 10'u sanal paylaşma, 12'si doğruluk (dürüstlük), 14'ü güvenlik, 10'u telif haklarına saygı, 9'u düşünceye saygı, 11'i sanal yardımseverlik, 7'si sanal ortam işbirliği, 12'si sanal ahlak ve 14'ü de sanal zorbalık başlığı altında yazılmış ve maddeler uzman kanısına sunulmuştur.

**Uzman Görüşünün Alınması.** Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme sürecinde, ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan ölçek taslağı iki ölçme ve değerlendirme uzmanına, iki program geliştirme uzmanına, iki bilişim teknolojileri uzmanına ve bir dil uzmanına katkı sağlamaları bakımından takdim edilmiştir. Uzmanlardan elde edilen önerilere göre 110 maddeden 30'u elenmiş ve ölçek taslağı 80 maddeye düşürülmüş, deneme için hazır hale getirilmiştir.

Uzmanlar, dereceleme biçimi olarak (1)- Kesinlikle katılmıyorum, (2)- Katılmıyorum, (3)- Katılıyorum ve (4)- Kesinlikle katılıyorum ifadelerinde birleşmiştir. Ölçeğin dereceleme biçiminin 4'lü likert tipinde olmasına karar verilmiştir çünkü tarafsızlık/kararsızlık seçeneğini araştırmaya katılan bireyler şu durumlarda işaretlemektedirler (Shaw ve Wright, 1967 akt. Turan, Şimşek ve Aslan, 2015):

1. Konuyla ilgili herhangi bir fikirleri ve tutumları olmadığı zamanlarda,
2. Konuyla ilgili düşüncelerini ve tutumlarını tam olarak tanımlayamadıklarında,
3. Konuyla ilgili tutumları dengede olduğunda kararsızlık seçeneğini işaretlemektedirler.

Katılımcılar belirlenen bu durumların dışında konuyla hiç ilgilerinin olmadığı ve konuya kayıtsız kaldıklarında (Nowlis, Kahn ve Dhar, 2002), bireysel sorularda vermek istedikleri gerçek cevapları vermekten çekindiklerinde ve cevaplarını gizlediklerinde (Tourangeau, Smith ve Rasinski, 1997), kendilerine uyan cevabı bulamadıklarında, konuyla ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarında ya da kesin ve net cevap vermekten kaçındıklarında (Stone, 2004) kararsızlık seçeneğini işaretlemektedirler. Bu nedenlerden dolayı 80 maddeli taslak ölçek 4'lü likert tipinde oluşturulmuştur.

**Deneme Uygulamasının Gerçekleştirilmesi.** Uzman kanısı sonrasında elde edilen ölçek taslağı gerekli biçimsel düzenlemeler yapılarak ve yönerge yazılarak deneme formu halini almıştır. Deneme formunun uygulaması, meslek lisesi bilişim teknolojileri alanı 12. sınıfta okuyan 306 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu bölümde ilk olarak örneklemeden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluk durumunu ortaya koymak için yapılan Bartlett ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) test sonuçlarına bakılmış ve örneklem yeterliği için KMO katsayısı 0.841 (Chi-Square 12544.192  $p < 0.001$ ) elde edilmiş ve sonuç anlamlı bulunmuştur. Elde edilen ölçüm sonucuna göre örneklem yeterliğinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra ölçeğin temel bileşenlerinin faktör dağılımını ve ölçek boyutlarını görmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış ve ortaya çıkarılan sekiz boyutlu modeli test etmek için de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Son aşamada ise ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla da güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) değeri hesaplanmıştır.

## Bulgular

Elde edilen ölçek taslağının deneme uygulaması yapıldıktan sonra ortaya çıkan veriler üzerinden faktör yükü 0.40'ın üstünde çıkan maddeler seçilerek açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör grupları tespit edilirken özdeğerler (eigen values) ve scree plot test sonuçları ölçüt olarak belirlenmiştir. Özdeğeri (eigen value) 1.00'in üzerindeki maddeler varimaks döndürme yöntemi ile yapılan AFA sonuçlarına göre tespit edilerek sekiz boyutta toplanmıştır. Bu faktörlerin toplam varyansın % 64.27'sini açıkladığı görülmektedir.

AFA sonucunda boyutların hiçbirinde faktör yükü çıkmayan veya birden fazla boyutta faktör yükü ortaya çıkan (Büyüköztürk, 2006) 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 14., 16., 17., 18., 19., 21., 22., 23., 24., 26., 27., 31., 32., 33., 36., 37., 38., 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46., 47., 48., 49., 50., 53., 59., 60., 63., 64., 66., 70., 72., 73., 74., 78., 79. ve 80. maddeler taslak formdan çıkarılmıştır. AFA sonrası yapılan eleme işleminden sonra ölçekte yer alan 31 maddenin faktör yükleri 0.478 ile 0.831 arasında değişim göstermektedir. Böylece başlangıçta 110 madde olarak belirlenen taslak form, uzman kanısı ile birlikte 80 maddeye düşürülmüş ve yapılan açımlayıcı faktör analizi ile de 31 madde olarak son halini almıştır. Elde edilen maddelere ve faktör yüklerine ait değerler Tablo 1'de gösterilmiştir.

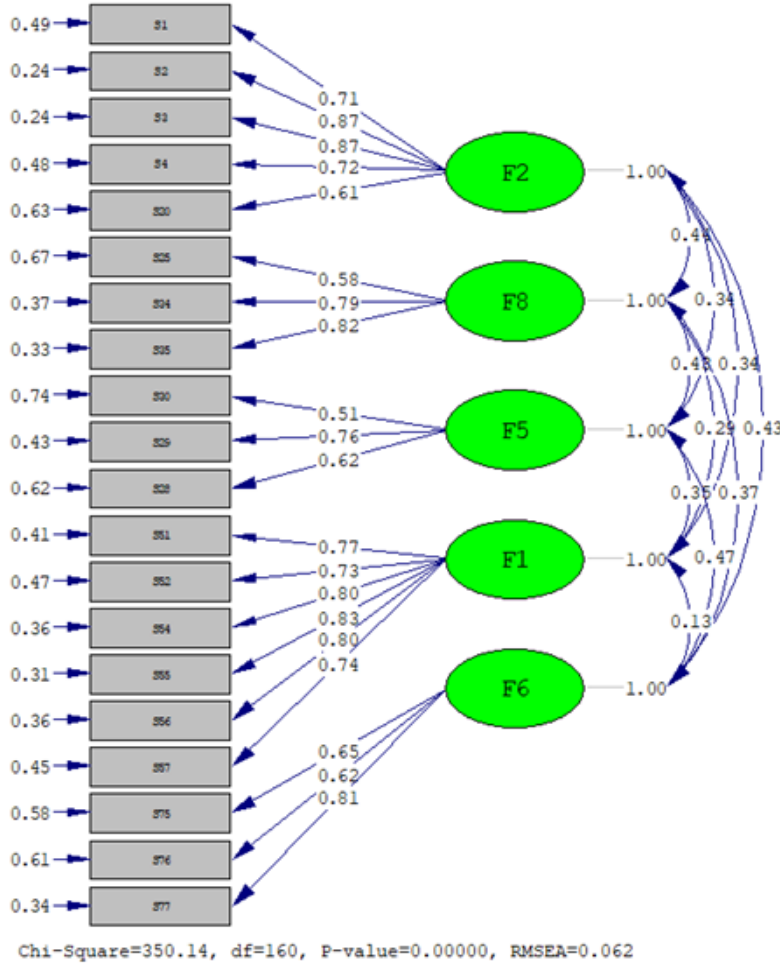
Tablo 1  
Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği Madde Faktör Yükleri

| Boyut                 | Madde No | Madde İçeriği   | F1   | F2   | F3   | F4 | F5 | F6 | F7 | F8 |
|-----------------------|----------|---|------|------|------|----|----|----|----|----|
| Sanal Yardımseverlik  | S55      | Sanal ortamdaki imza kampanyalarına katılıyorum.  | .831 |      |      |    |    |    |    |    |
|                       | S54      | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarına destek olmak için kendi profilimde paylaşım yaparım.  | .820 |      |      |    |    |    |    |    |
|                       | S52      | Sanal ortamda yardım kampanyası yürüten kişi ya da kurumlara maddi destek veririm.  | .802 |      |      |    |    |    |    |    |
|                       | S56      | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarına katılmaları için arkadaşlarıma haber veririm.   | .791 |      |      |    |    |    |    |    |
|                       | S51      | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarına katılıyorum.  | .789 |      |      |    |    |    |    |    |
|                       | S57      | İnternet sitelerinde (sosyal medya, forum siteleri vb.) herhangi bir konuda yardım isteyen kişilerin sorunlarını çözmek için uğraşırım. | .732 |      |      |    |    |    |    |    |
| Gizliliğin İhlali     | S3       | Başkalarının bilgisayarındaki kişisel dosyaları habersizce karıştırırım.  |      | .823 |      |    |    |    |    |    |
|                       | S1       | Başkalarının sosyal medya hesaplarını gizlice ele geçirmek için uğraşırım.  |      | .816 |      |    |    |    |    |    |
|                       | S2       | Başkalarının e-postalarını habersizce okurum.   |      | .802 |      |    |    |    |    |    |
|                       | S4       | Başkalarının bilgisayarlarını trojan vb. programlarla gizlice ele geçirmek hoşuma gider.  |      | .762 |      |    |    |    |    |    |
|                       | S20      | Başkalarını internet ortamında sahte bir hesapla işletmek hoşuma gider.   |      | .673 |      |    |    |    |    |    |
| Sanal Ortam İşbirliği | S65      | Sanal ortamlarda tanımadığım kişilerin sorunlarına çözüm bulmanın ve işbirliğinde bulunmanın vakit kaybı olduğunu düşünürüm.            |      |      | .730 |    |    |    |    |    |
|                       | S62      | Sanal ortamlarda birbirini tanımayan insanların işbirliğinde bulunarak faydalı bir şey yapacaklarına inanmam.                           |      |      | .722 |    |    |    |    |    |
|                       | S58      | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarının doğruluğuna inanmam.   |      |      | .676 |    |    |    |    |    |
|                       | S61      | Sanal ortamlarda tanımadığım kişilerle işbirliğinde bulunmanın sakıncalı olduğunu düşünürüm.  |      |      | .645 |    |    |    |    |    |

Tablo 1 –devam

| Boyut                 | Madde No | Madde İçeriği  | F1 | F2 | F3 | F4   | F5   | F6   | F7   | F8   |
|-----------------------|----------|--|----|----|----|------|------|------|------|------|
| Sanal Ahlak           | S69      | Karşıma uygunsuz içerikli bir sayfa çıktığında hemen kapatırım.  |    |    |    | .802 |      |      |      |      |
|                       | S71      | Uygunsuz içerikli sitelerden resim veya video indirmek doğru bir davranış değildir.  |    |    |    | .732 |      |      |      |      |
|                       | S68      | Kişilerin internette uygunsuz (başkasını küçümseyen. cinsel vb.) içerikli sohbet yapmalarını doğru bulmam.                           |    |    |    | .714 |      |      |      |      |
|                       | S67      | Sanal sohbet ortamlarında küfürlü yazışmalar yapmak doğru bir davranış değildir.   |    |    |    | .691 |      |      |      |      |
| Güvenlik              | S29      | Ailemden izin almadan kredi kartını kullanarak internette alışveriş yaparım.   |    |    |    |      | .799 |      |      |      |
|                       | S30      | Çeşitli kurumlar adına aradığımı söyleyen kişilerle kişisel bilgilerimi paylaşıyorum.  |    |    |    |      | .736 |      |      |      |
|                       | S28      | İnternet üzerinden alışveriş vb. işlemlerde kredi kartı kullanmanın güvenli olduğuna inanırım.                                       |    |    |    |      | .597 |      |      |      |
| Sanal Zorbalık        | S77      | İnternette tanıştığım kişilere sanal şiddet (tehdit, şantaj vb.) uyguluyorum.  |    |    |    |      |      | .797 |      |      |
|                       | S76      | İnternette tanıştığım kişiler tarafından sanal şiddete (tehdit, şantaj vb.) maruz kalıyorum.   |    |    |    |      |      | .785 |      |      |
|                       | S75      | Kişilere ait uygunsuz içerikli resimlerin internet ortamında yayımlanmalarında sakınca görmem.                                       |    |    |    |      |      | .635 |      |      |
| Sanal Paylaşma        | S12      | İnternette paylaşılan bilgilere anında ulaşmanın insanları hazıra alıştırdığını düşünürüm.   |    |    |    |      |      |      | .762 |      |
|                       | S13      | Başka birinin hazırlayıp internette paylaştığı bir ödevi indirip aynen teslim etmenin bana bir fayda sağlamayacağını düşünürüm.      |    |    |    |      |      |      | .742 |      |
|                       | S15      | İnternette ödev. proje vb. paylaşım yapmaya imkân tanıyan birçok web sitesinin yasaklanması ya da kapatılması gerektiğini düşünürüm. |    |    |    |      |      |      | .478 |      |
| Telif Haklarına Saygı | S35      | İnternette şifre kırılmış (cracklenmiş) programları indirmekte sakınca görmem.   |    |    |    |      |      |      |      | .804 |
|                       | S34      | Lisanslı bir programı üreticisinden onay almadan şifresi kırılmış (cracklenmiş) olarak internette dağıtmakta sakınca görmem.         |    |    |    |      |      |      |      | .725 |
|                       | S25      | İnternette üreticinin onayı olmadan çevrimiçi oyun oynamak beni mutlu eder.  |    |    |    |      |      |      |      | .670 |

AFA sonrası ortaya çıkan ölçeğin sekiz boyuta sahip olmasına ilişkin olarak modelin testi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu aşamada elde edilen veriler LISREL programına aktarılmış ve Path analizi yardımıyla uyum indeksleri hesaplanmıştır. Ancak açıklayıcı faktör analizinde elde edilen sekiz boyutun tamamının kendi içerisinde uyumlu olmadığı ve iki gruba ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda F1, F2, F5, F6, F8 faktörleri bir grupta F3, F4 ve F7 faktörleri de diğer grupta olmak üzere iki ayrı grupta doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Şekil 1’de ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle ilişkisini gösteren beş faktörlü model verilmiştir.



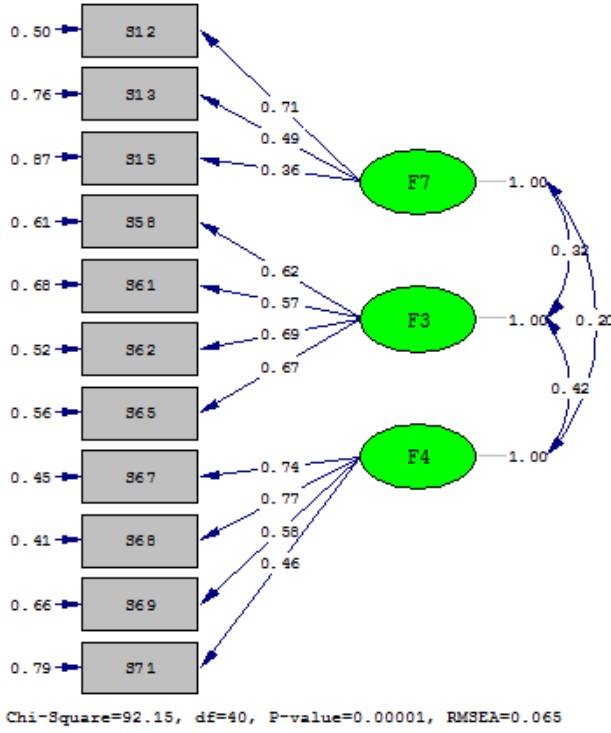
Şekil 1. BEDTÖ'nün Alt Boyutlarının Birbirine İlişkisini Gösteren Beş Faktörlü Model

Beş faktörlü modele doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanması sonucunda bulunan karşılaştırmalı uyum indeksleri ve olması gereken değer aralıkları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2  
DFA'da Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerler

| Uyum İndeksleri              | DFA Sonucu | Kabul Edilebilir | Normal Değer | Kaynaklar  |
|------------------------------|------------|------------------|--------------|--|
| $\chi^2$ /sd (Chi-Square/df) | 2.18       | <5               | <2           |  |
| GFI (Goodness of Fit Index)  | 0.90       | >0.90            | >0.95        |  |
| IFI (Incremental Fit Index)  | 0.96       | >0.90            | >0.95        |  |
| CFI (Comparative Fit Index)  | 0.96       | >0.90            | >0.95        | Erkorkmaz ve ark.,<br>2013;Byrne, 2010;                    |
| RFI (Relative Fit Index)     | 0.92       | >0.90            | >0.95        | Hooper, Coughlan ve<br>Mullen, 2008; Hu ve<br>Bentler,1995 |
| NFI (Normed Fit Index)       | 0.93       | >0.90            | >0.95        |  |
| NNFI (Non-Normed Fit Index)  | 0.95       | >0.90            | >0.95        |  |
| RMSEA                        | 0.062      | <0.08            | <0.05        |  |
| RMR                          | 0.051      | <0.08            | <0.05        |  |

Hu ve Bentler (1995), RMSEA indeksinin 0.00-0.05 aralığında olmasının çok iyi uyum göstergesi ve 0.05-0.08 uyum aralığının ise kabul edilebilir uyum göstergesi olduğunu belirtmekte ve ayrıca uyum göstergesi olarak (NFI), (NNFI), (CFI) gibi uyum indekslerinin 0.95-0.99 değerleri arasında olmasının çok iyi uyum, 0.90'dan büyük değerlerde olmasının ise kabul edilebilir uyum olduğunu ifade etmektedir. Şekil 2'de ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiye işaret eden üç faktöre sahip model yer almaktadır.



Şekil 2. BEDTÖ'nün Alt Boyutlarının Birbirine İlişisini Gösteren Üç Faktörlü Model

Üç faktörlü modele doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanması sonucu elde edilen karşılaştırmalı uyum indeksleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3  
DFA'da Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri ve Normal Değerler

| Uyum İndeksleri              | DFA Sonucu |
|------------------------------|------------|
| $\chi^2$ /sd (Chi-Square/df) | 2.30       |
| GFI (Goodness of Fit Index)  | 0.95       |
| IFI (Incremental Fit Index)  | 0.94       |
| CFI (Comparative Fit Index)  | 0.94       |
| RFI (Relative Fit Index)     | 0.87       |
| NFI (Normed Fit Index)       | 0.90       |
| NNFI (Non-Normed Fit Index)  | 0.92       |
| RMSEA                        | 0.065      |
| RMR                          | 0.058      |

Üç faktörlü model için yapılan DFA analizi sonucu incelenmiş ve uyum indekslerinin iyi düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Böylece ölçeğin yapı geçerliliği de sınanmıştır.

AFA ve DFA sonucu elde edilen ölçütlere göre, Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin elde edilen sekiz alt boyuttaki yapılarla ilgili modellerinin uygun olduğu kararına varılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla deneme verileri üzerinde güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) hesaplaması yapılmıştır. Buna göre ölçeğin tamamı için bulunan güvenilirlik katsayısı değeri 0.798'dir. Her boyuta ait güvenilirlik değerleri Tablo 4'te görülmektedir.



Tablo 4  
BEDTÖ Alt Boyutlarının Madde Sayıları ve Güvenirliği

| Boyut                 | Madde Sayısı | Cronbach Alfa Katsayısı |
|-----------------------|--------------|-------------------------|
| Sanal Yardımseverlik  | 6            | 0.902                   |
| Gizliliğin İhlali     | 5            | 0.851                   |
| Sanal Ortam İşbirliği | 4            | 0.727                   |
| Sanal Ahlak           | 4            | 0.748                   |
| Güvenlik              | 3            | 0.658                   |
| Sanal Zorbalık        | 3            | 0.720                   |
| Sanal Paylaşma        | 3            | 0.609                   |
| Telif Haklarına Saygı | 3            | 0.763                   |

Sonuç olarak sekiz alt boyuttan oluşan Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği, lise düzeyindeki öğrencilerin bilişim alanındaki değerlere yönelik tutumunu ölçmek amacıyla Türkiye’de geliştirilen ilk ölçektir.

### Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırmada, lise seviyesindeki öğrencilerin bilişim teknolojileri alanındaki değerlerle ilgili tutumunu belirlemek için kullanılması planlanan geçerli ve güvenilir nitelikte bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Geliştirilen ölçek dörtlü likert tipinde cevap verilebilen 31 madde içermektedir (Ek A). Geliştirilen ölçek, sanal yardımseverlik, gizliliğin ihlali, telif haklarına saygı, sanal zorbalık, güvenlik, sanal ortam işbirliği, sanal ahlak ve paylaşma alt boyutları ile ilgili olarak öğrencilerin tutumunu belirlemektedir. Ölçek geliştirme aşamasında yapılan açımlayıcı faktör analizinde varimaks döndürme yöntemi tercih edilmiş ve faktör yükü 0.40’ın üzerinde olan ve yalnızca tek boyutta faktör yükü veren maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçekte yer alan 31 maddenin 6’sı birinci, 5’i ikinci, 4’ü üçüncü, 4’ü dördüncü, 3’ü beşinci, 3’ü altıncı, 3’ü yedinci ve 3’ü de sekizinci faktörde yer almakta ve bu maddelerin faktör yükleri 0.478 ve 0.831 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan faktörler toplam varyansın % 64.27’sini açıklamaktadır. Ölçek üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin sekiz boyutunun tamamının birbiriyle uyumlu olmadığı, beş faktörün (F1, F2, F5, F6, F8) kendi arasında ve geriye kalan üç faktörün de (F3, F4, F7) kendi arasında uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece doğrulayıcı faktör analizi iki ayrı grupta gerçekleştirilmiştir. Beş faktörlü ( $df = 160$ ,  $k^2 = 350.14$ ,  $RMSEA = 0.062$ ,  $GFI = 0.90$ ,  $NNFI = 0.95$ ,  $CFI = 0.96$ ,  $RMR = 0.051$ ) ve üç faktörlü ( $df = 40$ ,  $k^2 = 92.15$ ,  $RMSEA = 0.065$ ,  $GFI = 0.95$ ,  $NNFI = 0.92$ ,  $CFI = 0.94$ ,  $RMR = 0.058$ ) gruplarda ayrı ayrı gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçlar beş ve üç faktörlü yapıları doğrulamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı tüm boyutlar için 0.798’dir.

Yapılan alanyazın taramasında bilişim alanındaki değerlerin genellikle bilişim ve internet etiği başlıklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Akçin (2015) geliştirmiş olduğu ‘Öğrencilerinin İnternet Etiğine Uyuma Ölçeği’nde internet etiğini, eğitsel amaçlı internet, genel amaçlı internet ve sosyal amaçlı internet olarak üç alt boyutta toplamıştır. Paksoy (2015) çalışmasında kullandığı *Performans Görevleri Uygulamalarında Bilişim Etiği Öğrenci Davranışları Anketinde* bilgiye erişim, içerik uygunluğu, kullanıcı gizliliği, fikri mülkiyet, performans görevi alt boyutlarını; Arıkan ve Duymaz (2015) yapmış oldukları *Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeğinde* gizlilik, müstahcen içerik, ifade özgürlüğü, fikri mülkiyet, yazılım korsanlığı, doğruluk alt boyutlarını; Genç ve diğerleri (2013) geliştirmiş oldukları *Çevrimiçi Etik Dışı Davranış Ölçeğinde* fikri mülkiyet, doğruluk, gizlilik ve erişim alt boyutlarını; Beyhan ve Tunç (2012) yapmış oldukları ölçek geliştirme çalışmasında *Etik Olmayan Bilgisayar Kullanım Davranışları Ölçeğinde* toplumsal etki, fikri mülkiyet, ağ doğruluğu, güvenlik ve kalite, etik dışı kullanım ve bilgi doğruluğu alt boyutlarını, Torun (2007) *İnternet Etiği Tutum Ölçeğinde* cinsel içerik, ödev aşırma, bilgisayar korsanlığı, internet bağımlılığı, telif hakları, sanal dürüstlük ve şiddet içeren oyunlar alt boyutlarını ve Cho ve diğerleri (2009) ise geliştirmiş oldukları *Bilgisayar Etiği Ölçeğinde* ölçülü olma, saygılı olma, sorumluluk ve işbirliği alt boyutlarını kullanmışlardır.

Özellikle günümüzde, internet ve sosyal medyanın oldukça yaygın hale gelmesiyle bilimsel araştırmalarda bilişim değerlerinin kapsamlı bir şekilde ele alındığı ölçeklere ihtiyaç duyulması beklenen bir sonuçtur. Çalışma sonucunda elde edilen Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği eğitim, bilim, teknoloji ve bilişim değerleriyle ilgili alanlarda gerçekleştirilecek çeşitli araştırmalarda kullanılabilir. Geliştirilen ölçeğin özellikle teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecinde sıkça kullanımında sıklıkla karşılaşılabilecek bilişim değerleri ile ilgili duyuşsal özelliklerinin izlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada elde edilen ölçek, bilişim alanında belirlenen sekiz bilişim değeriyle sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmacılara, bilişim teknolojileri alanında ortaya çıkabilecek yeni değerleri de kapsayan ve nitel veri toplama araçlarıyla desteklenen yeni çalışmalar gerçekleştirilmeleri önerilebilir.

## Kaynakça/References

- Ada, S., Baysal, ve N., Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Adam, A. & Ofori-Amanfo, J. (2000). Does gender matter in computer ethics? *Ethics and Information Technology*, 2(1), 37-47.
- Akçin, R. (2015). *Öğretmen algılarına göre öğrencilerin uygun olmayan internet kullanımları (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akpınar, E. (2017). *AK-TEK sağlıkta sosyal medya kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve aile hekimlerinin sosyal medya kullanımlarının kişisel ve mesleki gelişimlerine etkilerinin değerlendirilmesi*. (Uzmanlık Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aktay, E. (2010). *Bilişim etiği ve mobil iletişim için küresel sistem (gsm) sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anlı, G. (2018). İnternet bağımlılığı: sosyal ve duygusal yalnızlık. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*. 3(2), 389-397.
- Arıkan Y. D., Şimşek Ö. ve Kaya, A. (2012). *Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım durumları ve internet bağımlılığı düzeyleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıkan, Y. D. ve Duymaz, S. H. (2014). Gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 318-337.
- Arıkan, Y. D. ve Duymaz, S. H. (2015). Bilişim etiği öğretimi uygulaması. *İlköğretim Online*, 14(1), 188-199.
- Arslan, M. (2009, Haziran). *Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe*. First International Symposium Sustainable Development Kongresi’nde sunulan sözel bildiri, Sarajevo-Bosna Hersek.
- Aslanyürek, M. (2016). İnternet ve sosyal medya kullanıcılarının internet güvenliği ve çevrimiçi gizlilik ile ilgili kanaatleri ve farkındalıkları. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 80-106.
- Aydın M. ve Çelik T.(2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım ve doyumlarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 82-97.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Beyhan, Ö. ve Tunç, H.S. (2012). Öğretmen adayı öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanımlarının incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), 85-94.
- Bozkurt, S. (2016). Sosyal bilimler liseleri öğrenci velilerinin değer algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 126-135
- Büyüköztürk, S. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2010). *Multivariate applications series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd Ed.). New York, NY, US: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cho, S. H., Kim, K. M., & Kim, S. S. (2009, Aralık). *Computer ethic scale: a study of reliability and validity on the middle school students*. Paper presented at the Doctoral Student Consortium Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education. Hong Kong: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Çakır-Balta, Ö.ve Horzum, M.B. (2008). İnternet bağımlılığı testi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 7(13), 87-102.

- Demircioğlu, Z. (2017). İnternet kullanımının toplumsal ilişkilerin dönüşümü üzerine etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 621-627 doi:10.17719/jisr.2017.1922
- Dill, B. J., & Anderson, R. E. (2003). Ethics-related technology policies in schools. *Social Science Computer Review*, 21(3), 326-339.
- Dorantes, C. A., Hewitt, B. & Goles, T. (2006, January). *Ethical decision-making in an IT context: The roles of personal moral philosophies and moral intensity*. Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'06), downloaded at 12.10.2018 from <https://ieeexplore.ieee.org/document/1579714>
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Durak H. ve Seferoğlu S. S. (2016). Türkiye’de sosyal medya okuryazarlığı ve sosyal ağ kullanım örüntülerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 526-535.
- Duymaz, S. H. (2013). *Ortaokul öğrencilerine yönelik “bilişim etiği öğretim programı” uygulaması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, Z. (2008). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 33(1), 210-223 doi:10.5336/medsci.2011-26747
- Erol, G. ve Hassan, A. (2014). Gençlerin sosyal medya kullanımı ve sosyal medya kullanımının tatil tercihlerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 804-812.
- Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1641-1654.
- Friedman, B. (1997). Social judgments and technological innovation: adolescents’ understanding of property, privacy, and electronic information. *Computers in Human Behavior*, 13(3), 327-351 doi:10.1016/S0747-5632(97)00013-7
- Gattiker, U. E. & Kelley, H. (1999). Morality and computer: attitudes and differences in moral judgments. *Information Systems Research*, 10(3), 233-254.
- Genç, Z., Kazez, H. ve Fidan, A. (2013, Ocak). *Çevrimiçi etik dışı davranışlarının belirlenmesi için bir ölçek uyarlama çalışması*. XV. Akademik Bilişim Konferansında sunulan sözlü bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ghazali, H. (2003). Examining high-school students’ views on computer and information ethics. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kansas State University, Kansas-The USA.
- Gökçearslan, Ş. Günbatar, M. S. ve Berikan, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinde bilişim etiği: gerçek yaşam durumu senaryolarıyla bir değerlendirme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 254-273 doi:10.12984/eed.75260
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(2), 105-120 doi:10.17932/IAU.EJNM.25480200.2018.2/2.105-120
- Günel, A., Turhal, Ç. ve İmal, N. (2010, Şubat). *İlköğretim öğrencileri arasında internet kullanımının incelenmesine yönelik anket çalışması*. 3.Ağ ve Bilgi Güvenliği Ulusal Sempozyumu Bildirileri, Atılım Üniversitesi, Ankara. [http://www.emo.org.tr/ekler/a3ab9ab93998aad\\_ek.pdf](http://www.emo.org.tr/ekler/a3ab9ab93998aad_ek.pdf) adresinden elde edildi.
- Güven, H. & Akar-Vural, R. (2017). İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin öz değerlendirmeleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 69-86.
- Haines, R. & Leonard, L. N. K. (2007). Individual characteristics and ethical decision-making in an IT context. *Industrial Management & Data Systems*, 107(1), 5-20 doi: 10.1108/02635570710719025

- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, MR. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60 doi:10.21427/D7CF7R
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). *Evaluating Model Fit*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*, 76–99. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hur, A. J. H., Kim, K.-Y., Song, J.-B., & Lee, T.-W. (2009). The narrative approach to teach information and communication ethics education in elementary school. *Proceedings of the 17th International Conference On Computers in Education*, 6, 960-964.
- İnce, M. ve Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Kayak, S. (2010). *BÖTE bölümü öğrencilerinin internet etiği algılarının incelenmesi*. 10. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (IETC 2010) sunulan sözlü bildiri. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Kebbatı, K. (2001). *Dealing with ethical issues in technology use in a high school classroom*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Kansas State University, Kansas, USA.
- Kır, İ. ve Sulak, Ş. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 50-167. doi:10.17755/esosder.96255
- Koç, Y., Şimşek, Ü. & Has C. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde bilgisayar animasyonlarının etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*. 1(2). 145-156.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu A. (2007). İnternet kafelerin kullanım amaçları, yanlış alışkanlıklar ve eğitim düzeyine göre farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 99-116.
- Köse, S., Savran-Gencer, A. ve Gezer, K. (2007). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 44-54.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Lau, W. & Yuen, A. (2014). Internet ethics of adolescents: understanding demographic differences. *Computers & Education*, 72, 378–385.
- Loch, K. D., & Conger, S. (1996). Evaluating ethical decision making and computer use. *Communications of the ACM*, 39(7), 74–83. doi:10.1145/233977.233999
- Lou, S., Shih, R., Liu, H., Guo, Y., & Tseng, K. (2010). The influences of the sixth graders' parents' internet literacy and parenting style on internet parenting. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 173-184.
- Mısırlı Ö. (2016). *Öğretmen adaylarının sosyal medyadaki etik davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Nowlis, S. M., Kahn, B. E., & Dhar, R. (2002). Coping with ambivalence: the effect of removing a neutral option on consumer attitude and preference judgments. *Journal of Consumer Research*, 29(3), 319–334. doi:10.1086/344431
- Özdemir, A. (2017). *Yönetim bilişim sistemleri ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin internet teknolojilerinin etik kullanım düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özsarı, İ. ve Batdal-Karaduman, G. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve yalnızlıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 380-389.
- Paksoy, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin performans görevlerinde bilişim etik kurallarına uyma durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Perry, B. (2010). Exploring academic misconduct: some insights into student behaviour. *Active Learning in Higher Education*, 11, 97-108.
- Saracaloğlu, S., Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri*, 4(3), 241-258.
- Solmaz B., Tekin G., Herzem Z. ve Demir M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama (23-32), *Selçuk İletişim*, 7(4), 23-32.
- Stone, M. H. (2004). Substantive scale construction. In E. V. Smith Jr. & R. M. Smith (Eds.). *Introduction to Rasch measurement* (pp. 201–225). Maple Grove, MN: JAM Press.
- Torun, Ö. (2007). *Resmî ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin internet etiğine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, N., Geçer, A. ve Kaşıkçı, D. N. (2016). Öğretmen adaylarının internet etiği algıları ve kontrol odağı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 82-103.
- Tourangeau, R., Smith, T. W., & Rasinski, K. A. (1997). Motivation to report sensitive behaviors on surveys: Evidence from a bogus pipeline experiment. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(3), 209-222.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Yusufoğlu, Ö. Ş. (2017). Boş zaman faaliyeti olarak akıllı telefonlar ve sosyal yaşam üzerine etkileri: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2414-2434.
- Yoon, C. (2011). Ethical decision-making in the internet context: Development and test of an initial model based on moral philosophy. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2401–2409. doi:10.1016/j.chb.2011.08.007

| Ek A   |          |   |                         |              |             |                        |
|--|----------|---|-------------------------|--------------|-------------|------------------------|
| Bilişim Etiği Değerlerine Yönelik Tutum Ölçeği |          |   |                         |              |             |                        |
| Boyut  | Madde No | Madde İçeriği   | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
| <b>Bölüm I</b>                                 |          |   |                         |              |             |                        |
| Sanal Yardımcı                                 | 1        | Sanal ortamdaki imza kampanyalarına katılıyorum.  |                         |              |             |                        |
|  | 2        | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarına destek olmak için kendi profilimde paylaşım yaparım.  |                         |              |             |                        |
|  | 3        | Sanal ortamda yardım kampanyası yürüten kişi ya da kurumlara maddi destek veririm.  |                         |              |             |                        |
|  | 4        | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarına katılmaları için arkadaşlarıma haber veririm.   |                         |              |             |                        |
|  | 5        | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarına katılıyorum.  |                         |              |             |                        |
|  | 6        | İnternet sitelerinde (sosyal medya, forum siteleri vb.) herhangi bir konuda yardım isteyen kişilerin sorunlarını çözmek için uğraşırım. |                         |              |             |                        |
| Gizliliğin İhlali                              | 7        | Başkalarının bilgisayarındaki kişisel dosyaları habersizce karıştırırım.  |                         |              |             |                        |
|  | 8        | Başkalarının sosyal medya hesaplarını gizlice ele geçirmek için uğraşırım.  |                         |              |             |                        |
|  | 9        | Başkalarının e-postalarını habersizce okurum.   |                         |              |             |                        |
|  | 10       | Başkalarının bilgisayarlarını trojan vb. programlarla gizlice ele geçirmek hoşuma gider.  |                         |              |             |                        |
|  | 11       | Başkalarını internet ortamında sahte bir hesapla işletmek hoşuma gider.   |                         |              |             |                        |
| Telif Haklarına Saygı                          | 12       | İnternette şifre kırılmış (cracklenmiş) programları indirmekte sakınca görmem.  |                         |              |             |                        |
|  | 13       | Lisanslı bir programı üreticisinden onay almadan şifresi kırılmış (cracklenmiş) olarak internette dağıtmakta sakınca görmem.            |                         |              |             |                        |
|  | 14       | İnternette üreticinin onayı olmadan çevrimiçi oyun oynamak beni mutlu eder.   |                         |              |             |                        |
| Sanal Zorbalık                                 | 15       | İnternette tanıştığım kişilere sanal şiddet (tehdit, şantaj vb.) uygularım.   |                         |              |             |                        |
|  | 16       | İnternette tanıştığım kişiler tarafından sanal şiddete (tehdit, şantaj vb.) maruz kalırım.  |                         |              |             |                        |
|  | 17       | Kişilere ait uygunsuz içerikli resimlerin internet ortamında yayımlanmalarında sakınca görmem.  |                         |              |             |                        |
| Güvenlik                                       | 18       | Ailemden izin almadan kredi kartımı kullanarak internette alışveriş yaparım.  |                         |              |             |                        |
|  | 19       | Çeşitli kurumlar adına aradığımı söyleyen kişilerle kişisel bilgilerimi paylaşıyorum.   |                         |              |             |                        |
|  | 20       | İnternet üzerinden alışveriş vb. işlemlerde kredi kartı kullanmanın güvenli olduğuna inanırım.  |                         |              |             |                        |
| <b>Bölüm II</b>                                |          |   |                         |              |             |                        |
| Sanal Ortam İşbirliği                          | 21       | Sanal ortamlarda tanımadığım kişilerin sorunlarına çözüm bulmanın ve işbirliğinde bulunmanın vakit kaybı olduğunu düşünürüm.            |                         |              |             |                        |
|  | 22       | Sanal ortamlarda birbirini tanımayan insanların işbirliğinde bulunarak faydalı bir şey yapacaklarına inanmam.                           |                         |              |             |                        |
|  | 23       | Sanal ortamdaki yardım kampanyalarının doğruluğuna inanmam.   |                         |              |             |                        |
|  | 24       | Sanal ortamlarda tanımadığım kişilerle işbirliğinde bulunmanın sakıncalı olduğunu düşünürüm.  |                         |              |             |                        |
| Sanal Ahlak                                    | 25       | Karşıma uygunsuz içerikli bir sayfa çıktığında hemen kapatırım.   |                         |              |             |                        |
|  | 26       | Uygunsuz içerikli sitelerden resim veya video indirmek doğru bir davranış değildir.   |                         |              |             |                        |
|  | 27       | Kişilerin internette uygunsuz (başkasını küçümseyen, cinsel vb.) içerikli sohbet yapmalarını doğru bulmam.                              |                         |              |             |                        |
|  | 28       | Sanal sohbet ortamlarında küfürlü yazışmalar yapmak doğru bir davranış değildir.  |                         |              |             |                        |
| Sanal Paylaşma                                 | 29       | İnternette paylaşılan bilgilere anında ulaşmanın insanları hazıra alıştırdığını düşünürüm.  |                         |              |             |                        |
|  | 30       | Başka birinin hazırlayıp internette paylaştığı bir ödevi indirip aynen teslim etmenin bana bir fayda sağlamayacağını düşünürüm.         |                         |              |             |                        |
|  | 31       | İnternette ödev, proje vb. paylaşım yapmaya imkân tanıyan birçok web sitesinin yasaklanması ya da kapatılması gerektiğini düşünürüm.    |                         |              |             |                        |

## Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları: Pamukkale Üniversitesi Örneği\*

Hayriye Reyhan Çelik\*\*<sup>1</sup> ve Ömür Kaya Kalkan<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın verileri, 2018-2019 Güz yarıyılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 577 öğretmen adayı ve pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 502 öğretmen adayı olmak üzere, toplam 1.079 katılımcıdan uygun örnekleme yöntemiyle elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan *Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği* (MÖÖKÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları tüm öğretmen adaylarının yüksek düzeyde meslek öncesi öğretmen kimliği algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları cinsiyet, fakülte, bölüm ve eğitim fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmen eğitimi program tasarımlarında, öğretmen meslek kimliğinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

### Anahtar Sözcükler

Meslek öncesi öğretmen kimliği  
Pedagojik formasyon sertifika programı  
Öğretmen meslek kimliği

### Makale Hakkında

#### Gönderim Tarihi

03 Ekim 2019

*Kabul Tarihi*

17 Aralık 2019

*Makale Türü*

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egedf.628810

## Perception of the Pre-service Teachers on the Early Teacher Identity: Pamukkale University Case

### Abstract

The purpose of this study was to determine the perceptions of the pre-service teachers enrolled in the Pamukkale University Faculty of Education and pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program on early teacher identity and to examine it according to various parameters. The data of the study were collected from a total of 1079 participants; of which 577 were pre-service teachers from Pamukkale University Faculty of Education and 502 are pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program during 2018-2019 Fall semester through convenience sampling. *Early Teacher Identity Measure* (ETIM) adopted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015) was used to collect data. The findings of the study revealed that all pre-service teachers had a high level of early teacher identity perception. In addition, pre-service teachers' perceptions of early teacher identity showed significant differences according to gender, faculty, department, and education faculty class levels. The results of the research suggest that teacher professional identity should be taken into consideration in the design of the teacher education program.

### Keywords

Early teacher identity  
Pedagogical formation certificate program  
Teacher professional identity

### Article Info

#### Received

October 03, 2019

#### Accepted

December 17, 2019

#### Article Type

Research Paper

*Atf:* Çelik, H. R. ve Kalkan, Ö. K. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 351-365. doi: 10.12984/egedf.628810

\* Bu çalışmanın bir kısmı, 21-24 Mart 2019 tarihleri arasında Afyonkarahisar'da düzenlenen III. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [A part of this study was presented as an oral presentation at the 3rd International Congress on Science and Education held on 21-24 March 2019 in Afyonkarahisar, Turkey]

\*\* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

<sup>1</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [hcelik103@posta.pau.edu.tr](mailto:hcelik103@posta.pau.edu.tr)

<sup>2</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Türkiye, [kayakalkan@pau.edu.tr](mailto:kayakalkan@pau.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

For the last two decades, studies emphasizing the importance of teacher identity have drawn attention (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Friesen & Besley, 2013; Gee, 2000; Ivanova & Skara-MincLne, 2016; Richmond, Juzwik, & Steele, 2011; Sachs, 2001; Troman, 2008). It is seen that the concept of professional identity has been used in different ways in teacher education and teaching (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Luehmann (2007), based on Gee's (2000) definition of *identity*, defined *teacher professional identity* as the teacher's recognition as a certain kind of teacher by himself or others. The professional identity of a teacher starts before the teacher preparation programs and continues to improve while entering the program. For this reason, there is a need to explore and compare the perceptions of pre-service teachers on teaching.

This study purports to investigate the identity perceptions of the pre-service teachers in the faculty of education and the pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program comparing them across several variables. Accordingly, the following research questions were examined in the current study.

1. What are the scores of pre-service teachers on the Early Teacher Identity Measure?
2. Is there a significant difference between the gender groups of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?
3. Is there a significant difference between the faculties of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?
4. Is there a significant difference between the programs of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?
5. Is there a significant difference between the class levels of the pre-service teachers in terms of the mean scores on the Early Teacher Identity Measure?

### Method

The current study has a descriptive model design. The population of the study consisted of a total of 6.468 students, 4.470 of them were pre-service teachers studying at Pamukkale University Faculty of Education and 1.998 of them were pre-service teachers enrolled in pedagogical formation certificate program during 2018-2019 Fall semester. The sample of the study consisted of 577 pre-service teachers (170 male, 407 female) enrolled in Pamukkale University Faculty of Education and 502 (107 male, 395 female) pre-service teachers studying at the Faculty of Science and Arts who were enrolled in pedagogical formation certificate program. In this study, convenience sampling, one of the nonrandom sampling methods, was preferred. The data were collected by Early Teacher Identity Measure (ETIM) adopted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015). This measure contains 17 items with a 5-point Likert type scale. The reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the scale was reported as  $\alpha = .93$ . Some descriptive statistics such as mean ( $\bar{X}$ ), mode, median, coefficient of skewness ( $CS$ ) and standard deviation ( $SD$ ) were used for data analysis. One sample  $t$  test, independent sample  $t$  test, and analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the differences among the means. Cohen  $d$  and Eta-square ( $\eta^2$ ) was reported for the effect size index.

### Findings

The results of the one sample  $t$  test showed that the mean scores of ETIM scores showed a statistically significant difference from the mean score of the scale,  $t(1078) = 68.7, p < .05$ . The mean ETIM-score difference between the male and female pre-service teachers was statistically significant,  $t(1077) = 4.59, p < .05, d = .32$ , and the mean score on ETIM was greater for the females ( $\bar{X} = 68.73$ ) than the males ( $\bar{X} = 66.14$ ). In addition, the mean scores of ETIM showed a significant difference in favor of pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation certificate program  $t(1077) = 2.81, p < .05, d = .17$ . The results of one-way ANOVA showed that there was no significant difference in the mean scores of ETIM when the departments of the Faculty of Arts and Sciences were compared  $F(6, 465) = 1.91, p = .077$ , yet showed a significant difference among to the departments of the faculty of education,  $F(6, 551) = 3.85, p < .05, \eta^2 = .024$ . According to Fisher LSD test results; the mean scores of ETIM for the department of psychological counseling and guidance ( $\bar{X} = 65.18$ ) showed significant difference compared to the science teaching ( $\bar{X} = 68.37$ ), elementary mathematics teaching ( $\bar{X} = 67.6$ ), art teaching ( $\bar{X} = 69.22$ ), Turkish teaching ( $\bar{X} = 67.4$ ), and English teaching ( $\bar{X} = 70.78$ ), it did not



show any significant difference for primary school teaching ( $\bar{X} = 67$ ). In addition, the results of independent sample *t* test showed that there was no significant difference in the mean scores of ETIM when the class levels of the Faculty of Arts and Sciences were compared  $t(500) = 1.43, p = .155$ , yet the results of one-way ANOVA showed that a significant difference in the class levels of the faculty of education,  $F(3, 573) = 6.22, p < .05, \eta^2 = .03$ .

### Discussion and Conclusion

The mean scores of all pre-service teachers were significantly higher than the mean score of the scale. This finding was evaluated as evidence that pre-service teachers developed a positive teacher professional identity. Ulubey, Yıldırım and Alpaslan (2018) stated that professional identity perceptions of the pre-service teachers in pedagogical formation certificate program are between medium and high level. The mean scores of ETIM showed a statistically significant difference in favor of female pre-service teachers compared to male pre-service teachers. It is stated that the teaching profession is considered as a more suitable profession for females in Turkish society, and this pattern is reproduced and internalized in the family and educational institutions (Haskan Avcı, Tozar, Hasret, Yiğit, & Özdemir, 2019b; Esen, 2007; Esen & Bağlı, 2002; Tan, 2000; Usluer, 2000). Another finding of the study is that the mean scores of ETIM of the pre-service teachers differ statistically according to the type of the faculty enrolled. The mean scores of ETIM were significant in favor of pre-service teachers of the pedagogical formation certificate program. Uluyol and Şahin (2018) stated that the early teacher identity perceptions of pedagogical formation students were very high, and they pointed out the high percentage of women (76 %) in their samples ( $n = 360$ ). Similar findings were reported as a result of the study conducted by Ulubey et al. (2018). In addition to this, considering the faculties where pre-service teachers are enrolled in, the mean scores of ETIM between the programs of the faculty of education showed significant difference, whereas the mean scores of ETIM in the departments of the faculty of science and arts did not show a significant difference. The mean scores of ETIM of the guidance and psychological counseling department of the education faculty showed a significant difference compared to the other departments except for primary school teaching. Aksoy (2010) reported similar results regarding the attitude scale scores of pre-service teachers towards teaching profession. Finally, considering the faculties where pre-service teachers are enrolled in, the mean scores of ETIM between the class levels of the faculty of education showed a significant difference, whereas the mean scores of ETIM in the class levels of the faculty of science and arts did not show a significant difference. Uluyol and Şahin (2018) stated that there was no significant difference in the attitudes of pre-service teachers who were enrolled in the pedagogical formation programs according to age groups. Aptekin Yolcu (2018) stated that early teacher identity of pre-service primary school teachers did not differ according to class level. Similarly, Karalı (2018) stated that early teacher identity of social sciences pre-service teachers did not differ according to class level. Yaşar, Karabay, and Bilaloğlu (2013) stated that the teacher identities of the pre-service teachers showed significant differences according to class level.

The inclusion of the guidance and psychological counseling program in the study may be considered among the limitations of the research. However, this program was included in this study because it is officially under the faculty of education and the most employment (31,200) is provided through the assignment of the guidance teachers (Gür, Çelik, Bozgeyikli, & Yurdakul, 2018) by the Turkish Ministry of Education.

The results of the research conducted in the sample of Pamukkale University indicated that it is important to examine the teacher professional identity of pre-service teachers enrolled in the faculty of education and the pedagogical formation certificate program that meets the teacher needs of Turkey. Therefore, it is thought that more future research investigating the relationships between teacher professional identity, and personal–social identities, attitudes towards the teaching profession, and the characteristics of teacher education programs and perceptions of graduates about teacher professional identity may contribute to this literature.

## Giriş

Öğretmen meslek kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alırken öğretmenlerin nasıl olmaları, nasıl hareket etmeleri ve nasıl anlamaları gerektiğine ilişkin görüşlerini, çalışmalarını ve toplumdaki yerleriyle ilgili bir değerler dizisi oluşturmalarını sağlamaktadır (Sachs, 2005). Bunun yanı sıra öğretmen meslek kimliği, öğretmen eğitimi için büyük bir öneme sahiptir ve aynı zamanda anlam ve karar vermenin temelini oluşturmaktadır (Bullough, 1997). Ancak, mesleki kimlik bir öğretmenin uygulama hakkındaki bilgisi ve inancından daha çok, profesyonel felsefesini, tutkularını, taahhütlerini, oyunculuk ve etkileşim şekillerini, değerlerini ve ahlakını içermektedir (Luehmann, 2007). Etkili bir öğretmen kimliğini oluşturan unsurlar; konu uzmanlığı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, yöneticiler ve velilerle etkili ilişkileri içermektedir (Reio, 2005). Aynı zamanda öğretmen kimliği, ırk, sınıf, cinsiyet, dil, yaş ve kariyer aşaması gibi birçok faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin her bir farklı bileşimi öğretmenlerin mesleki gelişiminde farklı bir yorum ve perspektif üretmektedir. Bu nedenle tek tip bir öğretmen kimliği mümkün değildir (Samuel, 2008).

Öğretmen adayları öğretmen eğitimi programlarında ilerledikçe ve günümüzün zorlu koşullarında öğretmen olduklarında öğretmen meslek kimliğine bürünmeleri beklenir. Ancak, öğretmenler okullar ve daha geniş topluluklardaki etkileşimlerin bir sonucu olarak kariyerleri boyunca kimlik değişimi yaşayabilirler (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bununla birlikte öğretmen adaylarına, yeterli zaman ayırma, uygulamaya yansıtma, karar vermelerini güçlendirme ve araştırma yoluyla öğrenme fırsatları sunulması, olumlu bir öğretmen kimliği gelişimini desteklemektedir (Walkington, 2005). Bir öğretmenin profesyonel kimliği, öğretmen hazırlık programlarına girmeden önce başlamakta ve programa girerken gelişmeye devam etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretim konusundaki algılarını keşfetmeye ve bu konudaki algılarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki kimlik, devam eden bir yorumlama/yeniden yorumlama süreci olarak tanımlandığından, çeşitli faktörler, öğretmen eğitimi programının özellikleri ve mezunlarının mesleki kimliğine ilişkin algıları arasında net ilişkiler kurmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Chong, Low ve Goh, 2011).

Son yıllarda öğretmen kimliği önemine vurgu yapan araştırmalar dikkat çekmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Friesen ve Besley, 2013; Gee, 2000; Ivanova ve Skara-MincLne, 2016; Richmond ve diğ., 2011; Sachs, 2001; Troman, 2008). Kimlik kavramı eğitimin yanı sıra, felsefe (Mead, 1934), psikoloji (Erikson, 1968), antropoloji (Holland, Lachicotte, Skinner ve Cain, 1998) gibi farklı disiplinlerde de araştırılmaktadır. Bu nedenle kimlik kavramı alanyazında farklı anlamlara bürünmüştür. Bu farklı anlamların ortak noktası, kimliğin bir insanın sabit bir niteliği değil, ilişkisel bir fenomen olduğu fikridir (Beijaard ve diğ., 2004; Gee, 2000). Alanyazında net bir kimlik tanımına kolayca erişilemediği, ancak çok yönlü ve dinamik yapısının genel bir kabulü olduğu anlaşılmaktadır (Beauchamp ve Thomas, 2009). Gee'ye (2000) göre *kimlik* belli bir bağlamda *belirli bir tür insan* (Örn. radikal feminist, maço erkek, anaokulu öğretmeni, risk altında öğrenci vb.) olarak tanımlanmaktadır. Diğer taraftan Epstein (1978) kimliği, kişinin çeşitli durumları, rolleri ve deneyimlerini tutarlı bir benlik imajına entegre etme süreci olarak tanımlamıştır.

Mesleki kimlik kavramının öğretim ve öğretmen eğitimi alanında da farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir (Beijaard ve diğ., 2004). Luehmann (2007), Gee'nin (2000) *kimlik* tanımından yola çıkarak *öğretmen meslek kimliğini*, öğretmenin kendisi ya da başkaları tarafından belli bir tür öğretmen olarak tanınması şeklinde tanımlamıştır. Bu tanınma bir öğretmenin dil, eylem, etkileşim, düşünme, inanma, değer verme, araç ve nesnelere birleştirmede günlük deneyimlerini kullanmasıyla gerçekleşmektedir. Diğer taraftan Sachs (2001) mesleki kimliği, öğretmenler topluluğu içindeki ya da dışındaki bireyler tarafından öğretmenlik mesleğine uygulanan bir dizi nitelik olarak tanımlamıştır. Yakın zamanlarda öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılması, post modern kimliğe ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Bu tanım öğretmen kimliğini alt kimlikler içeren ve sürekli devam eden bir yapılandırma süreci ve çeşitli sosyal bağlamlar ile ilişkiler üzerinden tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen kimliği eşzamanlı olarak üniter ve çoklu, sürekli ve süreksiz, bireysel ve sosyal olarak kavramsallaştırılmıştır (Akkerman ve Meijer, 2011). Öğretmenler mesleki kimliklerini tanımlarken önem sırasıyla; çalışan karakteristikleri, mesleki gereksinimler, çalışan gereksinimleri, mesleğe özgü bilgi, işgücü karakteristikleri ve deneyim gereksinimlerine ilişkin ifadelerle yer vermişlerdir (Rus, Tomşa, Rebege ve Apostol, 2013).

Diğer taraftan kimlik geliştirme, öğretmen eğitimi alanına öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artıran daha kapsamlı bir yapı sunmaktadır (Luehmann, 2007). Bunun yanı sıra, güçlü bir profesyonel kimliğin geliştirilmesi ve sürdürülmesi, öğretmenlerin uzmanlığını ayıran ve onları diğer çalışanlardan farklılaştıran temel unsurdur (Sachs, 2001). Samuel (2008) öğretmenlik mesleğinin, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin (biyografik, bağlamsal, kurumsal ve programa dayalı güçler) derinlemesine anlaşılmasıyla gelişebileceğini belirtmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin, öğrencilerin öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair fikirlerini hassas bir şekilde sorgulamaları gerekebilir, çünkü öğretmen eğitimi programına giriş yapan pek çok öğrenci, neden öğretmen olmak istediklerini yeterince araştırmaya zaman ayırmamış olabilmektedir (Friesen ve Besley, 2013).

Alanyazın ışığında ele alınan öğretmen kimliği, öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sunma potansiyeline sahiptir. Öğretmen eğitimi programları, bir kimliğin geliştirilmesi gerektiğine dair farkındalığı ve bu kimliği ortaya çıkaracak olan değişimleri yaratmak için ideal bir başlangıç noktasıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının daha iyi tasarlanabilmesi için öğretmen kimliği hakkında daha fazla bilgi edinilmesi önemlidir (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bunun yanı sıra öğretmen kimliğinin, sınıf, cinsiyet, yaş ve kariyer aşaması gibi birçok faktörden oluştuğu (Samuel, 2008) ve öğretmen eğitimi için büyük bir öneme sahip olduğu (Sachs, 2005), formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının da öğretmen kimliklerinin incelenmesinin önem taşıdığı (Uluyol ve Şahin, 2018) dikkate alındığında, belirtilen faktörleri ele alan bir çalışmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin öğretmen ihtiyacının eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adayları tarafından karşılandığı göz önünde bulundurulduğunda, bu adayların meslek öncesi öğretmen kimliği algı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrenim görülen fakülte, bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi karakteristik özelliklerden kaynaklı farklılıkların ortaya konulması önem arz etmektedir. Mevcut araştırma, öğretmen meslek kimliğinin oluşmaya ve gelişmeye başladığı lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının ortaya çıkarılmasına ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde öğretmen meslek kimliğinin dikkate alınmasına katkı sunma potansiyeline sahiptir. Böylece kimliğin öğretmen eğitiminde bir bileşen olarak daha etkin bir şekilde ele alınmasına yönelik bir farkındalık oluşturulurken, daha sonraki araştırmalara öğretmen eğitiminde kimlik gelişimi, öğretmen eğitimi program tasarımı ve etkinliklerinde somut biçimde eyleme nasıl dönüşeceği hakkında fikir verici olması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puanları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçek puan ortalamaları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Mevcut araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırma tasarımları, araştırmacıların bir örneklem ya da evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini tanımlamak için görüşme soruları, anketler, testler ve ölçekler gibi araçlar uyguladıkları bir nicel araştırma prosedürüdür (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2018-2019 Güz yarıyılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 4.470 öğretmen adayı (1.422 erkek, 3.048 kadın) ve Fen - Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görüp pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 1.998 öğretmen adayı (420 erkek, 1.578 kadın) olmak üzere toplam 6.468 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 577 öğretmen adayı (170 erkek, 407 kadın) ile pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 502 (107 erkek, 395 kadın) Fen - Edebiyat Fakültesi öğretmen adayı olmak üzere toplam 1.079 katılımcıdan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ve sınıf düzeylerine ilişkin frekans dağılımları sırasıyla Tablo 6 ve Tablo 9'da sunulmuştur. Araştırma kapsamında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Eğitim araştırmalarında çoğu zaman seçkisiz veya sistematik bir örneklem seçmek oldukça zor, bazen de imkânsızdır. Bu gibi zamanlarda, bir araştırmacı uygun örnekleme yöntemini kullanabilir. Uygun örnekleme yöntemi çalışma için hazır olan bir gruba ifade etmektedir. Ancak bu örnekleme yönteminin dezavantajı, seçilen örneklemin yanlı olabilesidir (Fraenkel ve diğ., 2015). Cohen, Manion ve Morrison (2011), % 95 güven aralığı ile 5.000 kişilik bir evren büyüklüğü için (eğitim fakültesi) yeterli örneklem büyüklüğünü 357, 2.000 kişilik bir evren büyüklüğü için (pedagojik formasyon sertifika programı) yeterli örneklem büyüklüğünü 322 olarak belirlemiştir. Araştırma kapsamında örnekleme yönteminden kaynaklı yanlılığı azaltmak için yeterli örneklem büyüklüğü ile yetinilmeyip mümkün olan en fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır ( $n_{\text{eğitim fakültesi}} = 577$ ,  $n_{\text{pedagojik formasyon}} = 522$ ). Böylece seçilen örneklemlerin evreni temsil

edebilirliklerinin artırılması ve örneklemelerden elde edilen istatistiklerin evrendeğerlere yaklaştırılabilmesi amaçlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖÖKÖ) kullanılmıştır. Friesen ve Besley (2013) öğretmen kimliği gelişimini, gelişimsel ve sosyal psikoloji bakışı temelinde ele almışlardır. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliğinin erken gelişimlerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ölçek, 5'li Likert şeklinde derecelenebilen 17 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek *öğretmen olarak kendini kategorize etme* (5 madde), *öğretmen olma konusunda güven* (6 madde) ve *öğretmen olarak katılım* (6 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .34 ile .81 arasında değerler alırken, iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha ( $Cr \alpha$ ) .87 olarak rapor edilmiştir. Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan MÖÖKÖ tek faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. MÖÖKÖ Türkçe formu 5'li Likert şeklinde derecelenebilen 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğe ait iç tutarlılık  $Cr \alpha = .93$ , Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği .92 ve test-tekrar test güvenilirliği .85 ( $p < .001$ ,  $n = 65$ ) olarak rapor edilmiştir. Araştırma kapsamında MÖÖKÖ iç tutarlılık değeri  $Cr \alpha = .88$  olarak hesaplanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans ( $f$ ), yüzde (%), ortalama ( $\bar{X}$ ), mod, medyan, çarpıklık katsayısı ( $\check{C}K$ ) ve standart sapma ( $SS$ ) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen ölçek puan ortalamasının, ölçekten alınabilecek puan ortalamasından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek örneklem  $t$  testi ile analiz edilmiştir. Cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre grup ölçek puan ortalamalarındaki farklılıklar bağımsız örneklem  $t$  testi ile  $\alpha = .05$  düzeyinde test edilmiştir. Bölüm değişkenine göre ölçek puan ortalamaları arası farklar tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile test edilmiştir. Manidar farklılığın hangi ortalamalardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Fisher LSD testi kullanılmıştır. Etki büyüklüğü indeksinin rapor edilmesinde bağımsız örneklem  $t$  testi için Cohen  $d$  ( $d$ ), tek yönlü varyans analizi için  $\eta^2$  kullanılmıştır. Araştırma kapsamında MÖÖKÖ için iç tutarlılık katsayısının rapor edilmesinde  $Cr \alpha$  kullanılmıştır.

## Bulgular

### MÖÖKÖ Puan Düzeyleri

MÖÖKÖ'den elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1  
MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

|                | $n$  | $\bar{X}$ | Medyan | Mod | $SS$ | $\check{C}K$ |
|----------------|------|-----------|--------|-----|------|--------------|
| MÖÖKÖ Puanları | 1079 | 68.1      | 68     | 66  | 8.16 | -0.22        |

Tablo 1 incelendiğinde MÖÖKÖ puanlarına ilişkin ortalama, ortanca ve tepe değerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Verilere ilişkin çarpıklık katsayısı ( $\check{C}K$ ) -0.22'dir. Bu değer  $\pm 1$  aralığında olması, verilerin normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ifade etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Araştırma sorularına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

MÖÖKÖ'den alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85 ve ortalama puan ise 51'dir. Tüm öğretmen adaylarına ilişkin MÖÖKÖ ortalamasının ( $\bar{X} = 68$ ,  $SS = 8.16$ ), ölçekten alınabilecek puan ortalamasının ( $\bar{X}_{ölçek} = 51$ ) üzerinde olduğu belirlenmiştir. Tek örneklem  $t$  testi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamasının ölçekten alınabilecek puan ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur,  $t(1078) = 68.7$ ,  $p < .05$ .

### MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem  $t$  testi ile incelenmiştir. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce, cinsiyet değişkenine göre veri dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen ölçek puanları betimsel istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2  
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

| Cinsiyet | $\bar{X}$ | Medyan | Mod | SS   | ÇK    |
|----------|-----------|--------|-----|------|-------|
| Kadın    | 68.73     | 69     | 71  | 7.95 | -0.28 |
| Erkek    | 66.14     | 66     | 69  | 8.47 | -0.02 |

Tablo 2, kadın ve erkek öğretmen adayları MÖÖKÖ puanları merkezi eğilim ölçülerinin birbirlerine oldukça yakın olduğunu ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular kadın ve erkek öğretmen adayları ölçek puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene'nin Varyans Eşitliği Testi ile incelenmiştir. Levene Testi sonuçları evren varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir,  $F = 1.42$ ,  $p = .233$ . Bu varsayımların sağlanmasının ardından bağımsız örneklem  $t$  testi gerçekleştirilmiştir. MÖÖKÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3  
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem  $t$  Testi Sonuçları

| Cinsiyet | $n$ | $\bar{X}$ | SS   | $t$  | $p$   |
|----------|-----|-----------|------|------|-------|
| Kadın    | 802 | 68.73     | 7.95 | 4.59 | .000* |
| Erkek    | 277 | 66.14     | 8.47 |      |       |

\* $p < .05$

Bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları, öğretmen adayları ölçek puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır  $t(1077) = 4.59$ ,  $p < .05$ ,  $d = .32$ . MÖÖKÖ ortalamaları erkek öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 66.14$ ) kıyasla, kadın öğretmen adayları ( $\bar{X} = 68.73$ ) lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

### MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Fakülte Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adayları MÖÖKÖ puanlarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem  $t$  testinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle verilerin fakülte değişkenine göre dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Öğrenim görülen fakülte değişkenine göre elde edilen ölçek puanları betimsel istatistikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4  
Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

| Fakülte türü             | $\bar{X}$ | Medyan | Mod | SS   | ÇK    |
|--------------------------|-----------|--------|-----|------|-------|
| Fen - Edebiyat Fakültesi | 68.8      | 70     | 75  | 8.08 | -0.31 |
| Eğitim Fakültesi         | 67.41     | 67     | 66  | 8.18 | -0.15 |

Tablo 4, fen - edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi öğretmen adayları MÖÖKÖ puanları merkezi eğilim ölçülerinin birbirlerine oldukça yakın olduğunu ve çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular fen - edebiyat ve eğitim fakültesi öğretmen adayları MÖÖKÖ puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir. Levene Testi sonuçları evren varyanslarının homojen olduğunu göstermiştir,  $F = 0.04$ ,  $p = .95$ . Bu varsayımların sağlanmasının ardından bağımsız örneklem  $t$  testi gerçekleştirilmiştir. MÖÖKÖ ortalamalarının öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5  
Öğrenim Görülen Fakülte Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem *t* Testi Sonuçları

| Fakülte türü             | <i>n</i> | $\bar{X}$ | <i>SS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Fen - Edebiyat Fakültesi | 502      | 68.81     | 8.08      | 2.81     | .000*    |
| Eğitim Fakültesi         | 577      | 67.41     | 8.18      |          |          |

\*  $p < .05$

Bağımsız örneklem *t* testi sonuçları, öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının öğrenim görülen fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır  $t(1077) = 2.81$ ,  $p < .05$ ,  $d = .17$ . MÖÖKÖ puan ortalamaları PAÜ Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 67.41$ ) kıyasla, PAÜ Fen - Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görüp formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adayları ( $\bar{X} = 68.81$ ) lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

### Öğrenim Görülen Fakülte Dikkate Alındığında, MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Bölüm Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, MÖÖKÖ ortalamalarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Bölümler arası karşılaştırmaların gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğrenci sayısı 30'un altında olan bölümler (Biyoloji 1, Fransız Dili ve Edebiyatı 6, Kimya 2, Matematik 21, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 19) analiz dışında bırakılmıştır. Varyans analizleri gerçekleştirilmeden önce puan dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Bölüm değişkenine göre elde edilen ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6  
Bölüm Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

| Bölüm                               | <i>n</i> | $\bar{X}$ | Medyan | Mod | <i>SS</i> | ÇK    |
|-------------------------------------|----------|-----------|--------|-----|-----------|-------|
| Fen - Edebiyat Fakültesi            |          |           |        |     |           |       |
| Coğrafya                            | 43       | 67.98     | 66     | 66  | 7.75      | 0.34  |
| Çağdaş Türk Lehçeleri               | 50       | 70.72     | 72     | 74  | 8.22      | -0.71 |
| Felsefe                             | 63       | 69.1      | 70     | 70  | 7.19      | -0.11 |
| İngiliz Dili ve Edebiyatı           | 76       | 66.78     | 67     | 68  | 8.7       | -0.11 |
| Sosyoloji                           | 61       | 67.74     | 69     | 69  | 7.69      | -0.26 |
| Tarih                               | 36       | 68.61     | 70.5   | 75  | 8.26      | -0.21 |
| Türk Dili ve Edebiyatı              | 143      | 69.8      | 71     | 75  | 8.2       | -0.58 |
| Eğitim Fakültesi                    |          |           |        |     |           |       |
| Fen Bilgisi Öğretmenliği            | 90       | 68.37     | 69     | 67  | 7.84      | -0.56 |
| Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 160      | 65.18     | 66     | 66  | 7.85      | -0.03 |
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği   | 65       | 67.6      | 67     | 71  | 7.14      | 0.29  |
| Resim Öğretmenliği                  | 32       | 69.22     | 69     | 69  | 9.04      | -0.51 |
| Türkçe Öğretmenliği                 | 135      | 67.4      | 67     | 65  | 8.42      | -0.14 |
| Sınıf Öğretmenliği                  | 31       | 67        | 66     | 68  | 7.25      | 0.08  |
| İngilizce Öğretmenliği              | 45       | 70.78     | 72     | 81  | 8.93      | -0.59 |

Tablo 6, tüm bölümlerin ölçek puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular fen - edebiyat ve eğitim fakültesi bölümleri MÖÖKÖ puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir.

Levene Testi sonuçları fen - edebiyat fakültesi  $F(6, 465) = 0.547$ ,  $p = .77$  ve eğitim fakültesi  $F(6, 551) = 1.192$ ,  $p = .31$  için evren varyanslarının homojen olduğunu ortaya koymuştur. Bu varsayımların sağlanmasının ardından

tek yönlü (faktörlü) varyans analizi gerçekleştirilmiştir. MÖÖKÖ ortalamalarının fen - edebiyat fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7  
Fen - Edebiyat Fakültesi Bölümleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplararası      | 744,51          | 6   | 124.08             | 1.91 | .077 |
| Grup içi          | 30196.56        | 465 | 64.94              |      |      |
| Toplam            | 30941.07        | 471 |                    |      |      |

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının fen - edebiyat fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır,  $F(6, 465) = 1.91, p = .077$ . MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8  
Eğitim Fakültesi Bölümleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F    | p     |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|-------|
| Gruplararası      | 1492.73         | 6   | 248.79             | 3.85 | .001* |
| Grup içi          | 35651.89        | 551 | 64.7               |      |       |
| Toplam            | 37144.64        | 557 |                    |      |       |

\*  $p < .05$

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi bölümlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır,  $F(6, 551) = 3.85, p < .05, \eta^2 = .024$ . Hangi bölüm MÖÖKÖ ortalamalarının birbirinden farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden, Fisher LSD testi kullanılmıştır. Fisher LSD testi sonuçlarına göre; rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü ölçek puan ortalamaları ( $\bar{X} = 65.18$ ), fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{X} = 68.37$ ), ilköğretim matematik öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.6$ ), resim öğretmenliği ( $\bar{X} = 69.22$ ), Türkçe öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.4$ ) ve İngilizce öğretmenliği ( $\bar{X} = 70.78$ ) ile anlamlı bir farklılık gösterirken, sadece sınıf öğretmenliği ( $\bar{X} = 67$ ) ile anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

### Öğrenim Görülen Fakülte Dikkate Alındığında, MÖÖKÖ Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, MÖÖKÖ ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği fen - edebiyat fakültesi örnekleminde bağımsız örneklem  $t$  testi, eğitim fakültesi örnekleminde tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre analizler gerçekleştirilmeden önce puan dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9  
Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Ölçek Puanları Betimsel İstatistikleri

| Sınıf Düzeyi             | n   | $\bar{X}$ | Medyan | Mod | SS   | ÇK    |
|--------------------------|-----|-----------|--------|-----|------|-------|
| Fen - Edebiyat Fakültesi |     |           |        |     |      |       |
| 2                        | 144 | 69.62     | 70     | 70  | 7.38 | -0.33 |
| 3                        | 358 | 68.48     | 69     | 75  | 8.33 | -0.28 |
| Eğitim Fakültesi         |     |           |        |     |      |       |
| 1                        | 66  | 67.5      | 68     | 69  | 8.98 | -0.09 |
| 2                        | 279 | 66.29     | 66     | 66  | 7.75 | -0.09 |
| 3                        | 198 | 68.16     | 68     | 67  | 8.12 | -0.24 |
| 4                        | 34  | 72.12     | 73     | 75  | 8.53 | -0.96 |

Tablo 9, tüm sınıf düzeyleri ölçek puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık katsayılarının  $\pm 1$  aralığında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular fen - edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi sınıfları MÖÖKÖ puanlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini ortaya koymaktadır (Çokluk ve diğ., 2010). Bu varsayımın sağlanmasının ardından örneklem tarafından temsil edilen evren varyanslarının homojenliği Levene Testi ile incelenmiştir.

Levene Testi sonuçları fen - edebiyat fakültesi  $F = 2.61, p = .11$  ve eğitim fakültesi  $F(3, 573) = 1.21, p = .31$  için evren varyanslarının homojen olduğunu ortaya koymuştur. Bu varsayımların sağlanmasının ardından fen - edebiyat fakültesi MÖÖKÖ ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10  
Fen - Edebiyat Fakültesi Sınıf Düzeyleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin  $t$  Testi Sonuçları

| Sınıf Düzeyi | $n$ | $\bar{X}$ | $SS$ | $t$  | $p$  |
|--------------|-----|-----------|------|------|------|
| 2            | 144 | 69.62     | 7.38 | 1.43 | .155 |
| 3            | 358 | 68.48     | 8.33 |      |      |

\*  $p < .05$

Bağımsız örneklem  $t$  testi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının fen - edebiyat fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır,  $t(500) = 1.43, p = .155$ . MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin yürütülen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11  
Eğitim Fakültesi Sınıf Düzeyleri MÖÖKÖ Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | $sd$ | Kareler Ortalaması | $F$  | $p$   |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|-------|
| Gruplararası      | 1492.73         | 6    | 248.79             | 3.85 | .001* |
| Grup içi          | 35651.89        | 551  | 64.7               |      |       |
| Toplam            | 37144.64        | 557  |                    |      |       |

\*  $p < .05$

Tek yönlü varyans analizi sonuçları, MÖÖKÖ ortalamalarının eğitim fakültesi sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır,  $F(3, 573) = 6.22, p < .05, \eta^2 = .03$ . Hangi sınıf düzeyleri MÖÖKÖ ortalamalarının birbirinden farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden, Fisher LSD testi kullanılmıştır. Fisher LSD testi sonuçlarına göre; 4. sınıf düzeyi öğretmen adaylarının ölçek puan ortalaması ( $\bar{X} = 72.12$ ), diğer tüm sınıf düzeyi ortalamaları ile anlamlı bir farklılık gösterirken, 1. sınıf düzeyi ölçek puan ortalaması ( $\bar{X} = 67.5$ ), sadece 4. sınıf düzeyi ortalaması ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. 2. ( $\bar{X} = 66.29$ ) ve 3. ( $\bar{X} = 68.16$ ) sınıf düzeyi öğretmen adaylarının ölçek puan ortalamaları 1. sınıf düzeyi ölçek puan ortalaması ile anlamlı bir farklılık göstermezken, 4. sınıf düzeyi ile ve kendi aralarında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programı'na kayıtlı öğretmen adaylarının, meslek öncesi öğretmen kimliği algı düzeylerinin belirlenmesini ve çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasını ele almaktadır. Tüm öğretmen adaylarına ilişkin MÖÖKÖ ortalaması, ölçekten alınabilecek puan ortalamasına göre istatistiksel olarak öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak Karalı (2018), dört farklı üniversiteden 290 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yüksek düzeyde meslek öncesi öğretmen kimliği algılarına sahip olduklarını saptamıştır. Benzer biçimde Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan (2018), pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının orta ile yüksek derece arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Uluyol ve Şahin (2018), pedagojik formasyon öğrencilerinin ( $n = 360$ ) meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının çok yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Araştırma kapsamında ulaşılan bu bulgu öğretmen adaylarının meslek öncesinde, olumlu bir öğretmen meslek kimliği geliştirdikleri yönünde kanıt olarak değerlendirilmiştir. Alanyazında kariyerin erken aşamalarındaki öğretmen kimliğinin çoğu zaman belirsiz olduğu (Samuel, 2008) ifade edilmesine rağmen, gerek eğitim fakültesi gerekse pedagojik formasyon sertifika programı öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öğretmen meslek kimliği algısına



sahip olmaları olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Beauchamp ve Thomas (2009), öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında ilerledikçe öğretmen meslek kimliğine bürünmeleri gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Chong ve diğerleri (2011), bir öğretmenin profesyonel kimliğinin öğretmen hazırlık programlarına girmeden önce başladığını ve programa girerken gelişmeye devam ettiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Friesen ve Besley (2013), öğretmen eğitimi programlarının hem kişisel hem de sosyal düzeyde kimlik gelişimini kolaylaştırabileceğini veya engelleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliği gelişimlerinin normal süreç içerisinde seyrettiği ve almakta oldukları eğitimin kimlik gelişimini kolaylaştırdığı ifade edilebilir.

MÖÖKÖ ortalamaları, erkek öğretmen adaylarına kıyasla, kadın öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliği gelişiminin, erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha ileri düzeyde olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Aptekin Yolcu (2018), üç farklı üniversitede öğrenim gören toplam 752 sınıf öğretmeni adayı ile yürüttüğü çalışmada, kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna paralel olarak Karalı (2018), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada yine aynı sonuca ulaşmıştır. Bu bulgu alanyazın ışığında, toplum yapısı ve cinsiyete dayalı iş bölümü ile kariyer tercihinde etkili olan faktörler olmak üzere farklı iki bakış açısıyla irdelenebilir. İlk olarak Türkiye'nin ataerkil toplumsal yapısı, toplumsal cinsiyet ve emek piyasasında cinsiyete dayalı işbölümü açısından (Özçatal, 2011; Sayılan, 2012) bakıldığında, kadınların bakıcılık ve besleyicilik özelliklerini öne çıkaran annelik rolü ile öğretmenlik mesleği arasında bir ilişki kurulmaktadır (Gökçen ve Büyükgöze-Kavas, 2018; Sayılan, 2012). Bunun yanı sıra, toplumsal cinsiyet temelli işbölümünün kadınların meslek tercihlerini etkilediği belirtilmektedir (Haskan Avcı, Karababa ve Zencir, 2019a; Parlaktuna, 2010). Sonuç olarak Türk toplumunda öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun bir meslek olarak kabul gördüğü, aile ve eğitim kurumlarında bu kalıp yargının tekrar üretilerek içselleştirildiği ifade edilmektedir (Haskan Avcı, Tozar, Hasret, Yiğit ve Özdemir, 2019b; Esen, 2007; Esen ve Bağlı, 2002; Tan, 2000; Usluer, 2000). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 2019 istatistiklerine göre, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda görevli kadın öğretmen oranının (% 59), erkek öğretmenlere göre (% 41) daha yüksek olduğu belirtilmektedir. İkinci olarak alanyazında öğretmen adaylarının kariyer seçimlerinde içsel, özgeci ve dışsal etkenler nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih ettikleri belirtilmektedir. İçsel sebepler, öğretmekten haz alma, çocuklar ile çalışmaya istekli olma eğilimi, özgeci sebepler; öğretimi sosyal olarak değerli görme, çocukların ve toplumun gelişmesine katkı sunma isteği, dışsal sebepler; uzun tatiller, maaş, statü gibi işin doğasına uygun olmayan yönleri kapsamaktadır (Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000). Saban (2003), kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde hem içsel hem de özgeci nedenler ile öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Çermik, Doğan ve Şahin (2010), kadın öğretmen adaylarının içsel sebepler, erkek öğretmen adaylarının ise çıkarıcı, dışsal ve özgeci sebepler nedeniyle öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer bulgu, öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının öğrenim görülen fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği'dir. MÖÖKÖ ortalamaları pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adayları lehine anlamlıdır. Uluyol ve Şahin (2018), çalışmalarında pedagojik formasyon öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının çok yüksek olduğunu belirtmişler ve örneklemelerindeki ( $n = 360$ ) kadın yüzdesinin yüksekliğine (% 76) dikkat çekmişlerdir. Benzer bulgular Ulubey ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışma sonucunda da rapor edilmiştir. Bu bulgular, araştırma kapsamında elde edilen pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının yüksek olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, eğitim fakültesi bölümleri MÖÖKÖ ortalamaları anlamlı bir farklılık gösterirken, fen - edebiyat fakültesi bölümleri MÖÖKÖ ortalamaları ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Eğitim fakültesi bölümleri MÖÖKÖ ortalamaları sıralaması İngilizce öğretmenliği ( $\bar{X} = 70.78$ ), resim öğretmenliği ( $\bar{X} = 69.22$ ), fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{X} = 68.37$ ), ilköğretim matematik öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.6$ ), Türkçe öğretmenliği ( $\bar{X} = 67.4$ ), sınıf öğretmenliği ( $\bar{X} = 67$ ) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X} = 65.18$ ) şeklindedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık MÖÖKÖ ortalaması, sınıf öğretmenliği hariç diğer bölümler ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. Aksoy (2010), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarını büyükten küçüğe sırasıyla sınıf öğretmenliği, resim öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği şeklinde belirlemiştir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü meslek öncesi öğretmen kimliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının diğer bölümlere kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı diğer öğretmenlik programları gibi sınıf içerisinde ders anlatımı ve işlenişinden ziyade, bireylere kendini tanıma, karar verme ve problem çözme becerisi kazandırma, bireylerin kişisel ve toplumsal uyumlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olma gibi rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine odaklanmaktadır (MEB, 2017). Ayrıca bu bölüm mezunlarının diğer öğretmenlik programlarından farklı kariyer olanaklarının bulunması (MEB

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel psikolojik danışma merkezleri ve psikokoterapi merkezleri, odyolog, aile ve çocuk mahkemelerinde *pedagog*, sosyal hizmet uzmanı ve bilirkişi, denetimli serbestlik şubeleri ve cezaevlerinde *pedagog*, Emniyet Genel Müdürlüğü bünyesindeki birimlerde *psikolojik danışman* vb.), meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının diğer bölümlere kıyasla daha düşük olmasının nedenleri arasında gösterilebilir.

Son olarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri fakülteler dikkate alındığında, MÖÖKÖ ortalamaları eğitim fakültesi sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken, fen - edebiyat fakültesi sınıflarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Eğitim fakültesi 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları MÖÖKÖ ortalamalarının ( $\bar{X} = 66.29$ ), 1. sınıftaki öğretmen adaylarına kıyasla düşük olduğu ( $\bar{X} = 67.5$ ), ancak 3. sınıf ( $\bar{X} = 68.16$ ) ve 4. sınıf ( $\bar{X} = 72.12$ ) ortalamalarının ise daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Uluyol ve Şahin (2018) pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarında yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ancak yaşı daha büyük olanların daha yüksek öğretmenlik yeterlik algılarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aptekin Yolcu (2018) sınıf öğretmeni adaylarının, Karalı (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2013), öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaştığını ve adayların 3. ve 4. sınıftan itibaren kendilerini bir öğretmen gibi hissettiklerini ortaya koymuşlardır. Alanyazında, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliğini öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre ele alan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılabildiği görülmektedir.

Araştırmanın alanyazına katkılarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programının araştırma kapsamına alınması, araştırmanın sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir. Ancak, bu programların eğitim fakülteleri bünyesinde yer almaları ve en fazla istihdamın (31.200) MEB okul psikolojik danışmanı kadrosuna atanma yoluyla sağlanması (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018) nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının belirlenmesinin ilgili alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı da mesleki kimlik kavramının öğretmen eğitimi ve öğretim alanında farklı şekillerde kullanılmasıdır. Öğretmen kimliği (Bullough, 1997; Cooper ve Olson, 1996; Luehmann, 2007; Mitchell, 1997), öğretmen meslek kimliği (Beijaard ve diğ., 2004; Luehmann ve Tinelli, 2008; Sachs, 2001), öğretmen kimliği erken gelişimi (Friesen ve Besley, 2013) ve meslek öncesi öğretmen kimliği (Arpacı ve Bardakçı, 2015) buna örnek gösterilebilir. Mevcut çalışmada Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği'nin (Arpacı ve Bardakçı, 2015) kullanılması kavram tercihi bağlamında bir sınırlılığı da beraberinde getirmiştir. Öğretmen meslek kimliğinin çok sayıda alt kimlikten oluşması (Akkerman ve Meijer, 2011; Rodgers ve Scott, 2008; Sachs, 2001), ancak Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin yapısal özelliklerinin kültürümüzde tek faktörlü bir yapıya işaret etmesi (Arpacı ve Bardakçı, 2015) bu sınırlılığı desteklemiştir. Bu nedenle, bu konuyu temel alan araştırmacılara, uygulayıcılara, politika yapıcılara ve karar alıcılara, çalışmalarını *öğretmen meslek kimliği* bağlamında ele almaları önerilebilir.

Öğretmen kimliği değişken, kararsız ve çok sayıda alt kimlikten oluşmakta, politik, tarihi ve sosyal güçler tarafından şekillendirilmekte ve zaman içindeki öyküler aracılığıyla yeniden yapılandırılmaktadır (Rodgers ve Scott, 2008). Öğretmen meslek kimliği öğretmenlik mesleğinin temelini oluştururken, öğretmenlerin nasıl olmaları, davranışları ve anlamaları gerektiğiyle ilgili bir çerçeve oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Sachs, 2005). Bu açıdan öğretmen adaylarının kimlik inşası sonucunda, kendilerini bir rol model olarak görmeleri ve sürekli profesyonel gelişim göstermeleri beklenir (Chong ve diğ., 2011). Bu noktada öğretmen eğitimi programları, bir kimliğin geliştirilmesi gerektiğine dair bir farkındalık yaratırken, aynı zamanda bu kimliği ortaya çıkaracak olan etkenleri aktarmak için de ideal bir başlangıç noktasıdır. Bu yönü ile öğretmen kimliği, öğretmen eğitimi programlarının tasarlanma şekline katkıda bulunabilir. Bu nedenle öğretmen kimliklerini şekillendiren etkenlere ilişkin yürütülen araştırma sonuçlarının öğretmen eğitim programları tasarımlarında dikkate alınması önerilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009).

Pamukkale Üniversitesi örneğinde ulaşılan araştırma sonuçları, Türkiye'nin öğretmen ihtiyacını karşılayan eğitim fakülteleri ve pedagojik formasyon sertifika programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen meslek kimliklerinin incelenmesinin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ışığında araştırmacılara, MÖÖKÖ puanları düşük olan bölümlerde bu durumun nedenleri ortaya koyacak nitel araştırmalar yürütmeleri önerilebilir. Bunun yanı sıra, öğretmen meslek kimliği ile kişisel ve sosyal kimlikler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişkiler ve öğretmen eğitimi programlarının özellikleri ile mezunlarının öğretmen meslek kimliğine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri ortaya koyacak araştırmaların, alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça/References

- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. doi:10.1016/j.tate.2010.08.013
- Aksoy, M.E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Aptekin Yolcu, M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719. doi:10.21547/jss.256762
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189 doi: 10.1080/03057640902902252
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran & T. Russell, (Eds.), *Teaching about teaching* (pp. 13–31). London/Washington, DC: Falmer.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Oxon:Routledge.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity: Three studies in ethnicity*. New Jersey: AldineTransaction.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. NewYork: W.W. Norton & Company.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 466-493.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw Hill.
- Friesen, M. D. & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32. doi:10.1016/j.tate.2013.06.005
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125. doi:10.3102/0091732X025001099
- Gökçen, M. ve Büyükgöze-Kavas, A. (2018). Meslek seçiminde toplumsal cinsiyetin rolü: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 48-67.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Haskan Avcı, Ö., Karababa, A. ve Zencir, T. (2019a). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106. doi:10.16986/HUJE.2018046235
- Haskan Avcı, Ö., Tozar, M. Z., Hasret, Y., Yiğit, S. ve Özdemir, E. (2019b). Toplumsal cinsiyete dayalı meslek seçimi ölçeğinin geliştirilmesi-kız öğrenci formu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 252-266. doi:10.9779/PUJE.2018.232
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ivanova, I. & Skara-MincLne, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 529–536. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.073
- Karalı, M. A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839. doi:10.1002/scs.20209
- Luehmann, A. L. & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), 323-333. doi:10.1080/09523980802573263
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MEB (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/10113305\\_yeni\\_rehbrlk\\_yon.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf) adresinden elde edildi.
- Mitchell, A. (1997). Teacher identity: A key to increased collaboration. *Action in Teacher Education*, 19(3), 1–14. doi:10.1080/01626620.1997.10462875
- OECD, (2019). *Education at a glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/f8d7880d-en
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(1), 21-39.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış*, 10(4), 1217-1230.
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985–993. doi:10.1016/j.tate.2005.06.008
- Richmond, G., Juzwik, M. M., & Steele, M. D. (2011). Trajectories of teacher identity development across institutional contexts: Constructing a narrative approach. *Teachers College Record*, 113(9), 1863–1905.
- Rodgers, C. & Scott, K. (2008). The development of the personal self and identity in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*.
- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebege, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.302
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. doi:10.1080/02680930116819
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. M. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). London: Routledge, Taylor and Francis Group. doi:10.4324/9780203012529
- Samuel, M. (2008). Accountability to whom? For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2), 3-16.

- Sayılan, F. (2012). *Toplumsal cinsiyet ve eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tan, M. (2000). *Eğitimde kadın erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. Kadın erkek eşitliğine doğru yürüyüş içinde (19-115)*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619–633. doi:10.1080/01411920802223925
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55. doi:10.21666/muefd.403519
- Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1051-1072.
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. doi:10.1080/1359866052000341124
- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 269-282. doi:10.7827/TurkishStudies.5337

## Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders Yoluyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Profili\*

Özlem Ozan\*\*<sup>1</sup> ve Yasin Özarslan<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada *Türkçe Öğreniyorum* kitlesel açık çevrimiçi dersine (Massive Open Online Course: MOOC) kayıtlı yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen 104 ülkeden ve 136 milliyetten 6254 öğrenenin; Türkçe öğrenme nedenleri, ana dilleri, milliyetleri ve yaşadıkları ülkeler, eğitim seviyeleri, çalışma durumları, bildikleri yabancı diller, internet kullanım alışkanlıkları ve ilgi alanlarına dair dağılımların ve bunlar aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi alanyazınında hem yurtiçindeki ve yurtdışındaki yabancıları hem de böyle büyük ve çeşitlilik arz eden bir örnekleme kapsayan başka bir yayın henüz yer almamaktadır. Bu nedenle çalışma, Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların demografik özelliklerini ortaya koyarak genel bir bakış açısı sunması ve program geliştiricilere politika oluşturma süreçlerinde yol gösterici bilgi sağlaması bakımından önemlidir. Araştırmada, kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, öğrenme yönetim sistemi için özelleştirilen *Kayıt Formu* üzerinden toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre yabancı dil öğrenmek isteyenlerin çoğunluğu Türkiye’de yaşamaktadır ( $n = 4158$ , % 66.49). Yarıdan fazlası ikinci bir dil deneyimine sahip değildir ( $n = 3796$ , % 60.70). Büyük çoğunluğunun ana dili Arapçadır ( $n = 5100$ , % 81.55). Yarıya yakını önlisans veya lisans eğitim seviyesine sahiptir ( $n = 2782$ , % 44.48), yine yarıya yakını çalışmaktadır ( $n = 2769$ , % 44.28). Öğrenenlerin yaklaşık dörtte üçünün çevrimiçi bir ders deneyimi bulunmadığı ( $n = 4617$ , % 73.82) ve yarıdan fazlasının ( $n = 4253$ , % 68.00) sosyal ağları kullandığı belirlenmiştir.

### Anahtar Sözcükler

Kitlesel açık çevrimiçi ders  
Açık ve uzaktan öğrenme  
Yabancı dil olarak Türkçe  
Öğrenen profili  
KAÇD

### Makale Hakkında

#### Gönderim Tarihi

16 Ekim 2018

#### Kabul Tarihi

01 Aralık 2019

#### Makale Türü

Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/eggeefd.471057

## Profile of Turkish Learners as a Foreign Language via a Massive Open Online Course\*

### Abstract

In this study, profile analysis of 6254 learners, who were from 104 countries and 136 nationalities, registered in *Türkçe Öğreniyorum (Learn Turkish)* MOOC, was performed. The aim of this study was to examine the distribution of Turkish learning reasons, mother tongue, nationality and country of residence, education level, working status, number of foreign languages spoken, internet usage habits and interests of learners in addition to the relationship among these parameters. This is the first study, which includes such a large and diverse sample, in the study field of teaching Turkish as a foreign language. Therefore, the study is important since it might provide an insight into learner demographics to program developers in policy-making processes. In this research, cross-sectional survey design was used. Data were collected through the *Registration Form* integrated into the learning management system. According to the results, most of the users, who wanted to learn Turkish as a Foreign Language, lived in Turkey ( $n = 4158$ , 66.49 %). More than half of the learners did not have a second language ( $n = 3796$ , 60.70 %). The native language of the majority of the sample was Arabic ( $n = 5100$ , 81.55 %). Nearly half of the participants had an associate or bachelors’ degree ( $n = 2782$ , 44.48 %), and approximately half of the participants were working ( $n = 2769$ , % 44.28). Approximately three-quarters of the learners had not had an online course experience ( $n = 4617$ , 73.82 %) and more than half indicated ( $n = 4253$ , % 68.00) using social networks.

### Keywords

Massive open online course  
Open and distance learning  
Turkish as a foreign language  
Learner profile  
MOOC

### Article Info

#### Received

October 16, 2018

#### Accepted

December 01, 2019

#### Article Type

Research Paper

*Atf. Ozan, Ö. ve Özarslan, Y. (2019). Kitlesel açık çevrimiçi ders yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin profili. Ege Eğitim Dergisi, 20(2), 366-382. doi: 10.12984/eggeefd.471057*

\* Bu çalışma, 115K270 proje kodu ile TÜBİTAK’ın desteklediği *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi* projesi kapsamında araştırmacıların geliştirdiği *Türkçe Öğreniyorum* Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersi verilerinden hazırlanmıştır. [The data in this study has been acquired from *Türkçe Öğreniyorum (Learn Turkish)* Massive Open Online Course which is developed by researchers under *Differentiated Distance Education of Turkish As Foreign Language Project* and supported by TÜBİTAK with the project code of 115K270.]

\*\* Sorumlu Yazar/Corresponding Author

<sup>1</sup> Yaşar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, Türkiye, [ozlem.ozan@yasar.edu.tr](mailto:ozlem.ozan@yasar.edu.tr)

<sup>2</sup> Yaşar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Yeni Medya ve İletişim Bölümü, Türkiye, [yasin.ozarslan@yasar.edu.tr](mailto:yasin.ozarslan@yasar.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

Teaching Turkish as a foreign language emerged as a field especially after 2000s. The governmental institutions that teach Turkish as a foreign language are *TÖMER (Turkish Education Centers)* and *Yunus Emre Foundation*, both in Turkey and abroad. *Turkish Education Centers* teach Turkish language face-to-face within the universities, whereas *Yunus Emre Foundation* conducts distance education in addition to face-to-face education. However, these institutions do not have any initiatives for massive open online courses for people seeking alternative ways to learn Turkish.

Massive Open Online Language Courses (MOOLCs) is a recent educational phenomenon of online learning that can promote language learning. According to 2017 report of Class Central, which is a massive open online course search engine, there are over 7000 of MOOCs across the world. 155 of them are MOOLCs. For example, Coursera platform provides 129 MOOLCs whereas Edx platform provides 27, and Future Learn platform provides 6. Only the Udeemy platform provides a MOOLC for learning Turkish as a foreign language. However, it is not delivered by a university. Currently, *Türkçe Öğreniyorum (Learn Turkish)* is the only academic-originated MOOLC running properly. It is delivered by Yasar University via <https://turkish.yasar.edu.tr/>. *Türkçe Öğreniyorum* platform is a MOOLC specific to teaching Turkish as a foreign language. It was developed under a research umbrella as the product of Differentiated Distance Education of Turkish as a Foreign Language project, supported by TÜBİTAK with the project code of 115K270. It is limited to level A1, which is referenced in the Common European Framework of Reference for Languages. A wide variety of qualified content (as videos, audios, readings, and games) is provided to learners in this platform.

In this study, the profile analysis of 6254 learners who were registered in *Türkçe Öğreniyorum* platform was performed. The aim of this study is to examine the distribution of *Turkish learning reasons, mother tongue, nationality and country of residence, education level, working status, number of foreign languages spoken, internet usage habits, and interests of learners* in addition to the relationship among these parameters. Current empirical research into the demographics of non-native Turkish learners is still scarce. In these studies, the sample is homogeneous and has low diversity. In addition, the sample size is small (Aktaş and Uzuner Yurt, 2015; Biçer, 2017; Bozkurt and Uzun, 2015; Büyükkız, 2014; Dönmez and Gündoğdu, 2016, Erdem, Gun, Sengul and Ozkan, 2015). There is no other study in the literature on teaching Turkish as a foreign language, which covers such a large and diverse sample including informal foreigners both in Turkey and abroad in addition to people who are out of formal education. Therefore, this study would contribute to decision-making processes by providing qualified and comprehensive data to field practitioners and policymakers. Rectorate of Yaşar University announced *Türkçe Öğreniyorum* MOOC to the *Ministry of National Education, Ministry of Foreign Affairs, Ambassadors, Yunus Emre Institute, and the Presidency for Turks Abroad and Related Communities (YTB)*. The enrolment rates increased to six thousand after the announcement. We reached the targeted audience since the system was announced through official channels and there was institutional support behind it. Hence, participants of this study are representative of the population who want to learn Turkish and do not have problems in accessing information and communication technologies.

### Method

In this research, cross-sectional survey design was used. The participants of the study are 6254 learners, who voluntarily registered to the system between the dates of 30 June 2017 - 30 June 2018, from 104 different countries and 136 different nationalities. The data were collected using a *registration form* that was customized for the learning management system and presented in English, Arabic, Russian, and French. Descriptive statistical methods were conducted to analyze the data. In addition, analyses were performed to examine whether there were statistically significant differences between variables. The effect size was measured using *Cramer's V* (Özsoy & Özsoy, 2013). In the analysis of the data, Bonferroni correction was performed. 31.68 % ( $n = 1981$ ) of the participants were female and 65.80 % ( $n = 4115$ ) of them were male. 2.53 % ( $n = 158$ ) of them did not prefer to declare their gender. 4.35 % ( $n = 272$ ) of the participants were under 18 years old, 26.16 % ( $n = 1636$ ) of the participants were between 18-24 years old, 40.87 % ( $n = 2556$ ) between 25-34 years old, 19.04 % ( $n = 1191$ ) between 35-44 years old and 9.57 % ( $n = 599$ ) of the participants were above 45 years old.

### Findings

According to results, 62.77 % ( $n = 3926$ ) of learners want to learn Turkish for general purposes such as personal interest, travel, cultural curiosity, and having Turkish speaking relatives, friends, neighbors. 54.28% ( $n = 3395$ ) of them declared that they have academic purposes and rest of them (44.42 %,  $n = 2778$ ) stated their aim as

business. The mother tongue of 81.55 % ( $n = 5100$ ) of learners was Arabic. Arabic is followed by English (2.94 %,  $n = 184$ ) and Persian (1.58 %,  $n = 99$ ) respectively. Half of the learners (50.98 %,  $n = 3188$ ) were Syrian. However, only 133 (2.13 %) of them stated that they were living in Syria. The majority of registered learners (66.49 %,  $n = 4148$ ) resided in Turkey. 10.92 % ( $n = 683$ ) of the learners have primary or secondary education, 31.90 % ( $n = 1933$ ) of them have a high school or equivalent degree, 44.48 % ( $n = 2782$ ) of them have associate or bachelor's degree, 11.12 % ( $n = 696$ ) of them have a master's degree and 2.56 % ( $n = 160$ ) have Ph.D. degree. A chi-square test of independence was performed to examine the relation between residency and education level. The relation between these variables was significant, ( $\chi^2(3) = 237.104, p < .001, Cramer's V = .20$ ). 44.27 % ( $n = 2769$ ) of learners were employed. 15.31 % ( $n = 958$ ) of them stated that they were not working. 28.53 % ( $n = 1784$ ) of them are students. 60.70 % ( $n = 3796$ ) of the learners did not know any other foreign language. 32.08 % ( $n = 2006$ ) spoke one foreign language. 73.82 % ( $n = 2769$ ) of them had not had an online course experience. 68.00 % ( $n = 4253$ ) of them indicated using social media. Men are more interested in *Business, Developments in the World, Science, Technology, and Sports* than women while women were more interested in *Fun and Life, Language and Culture, and Literature*.

## Discussion and Conclusion

Teaching Turkish to foreign people in Turkey mainly takes place in universities. Turkish Education Centers (TÖMER) are the pioneers in this field. The coordination of this issue is done by the Yunus Emre Institution in abroad. However, it is difficult to meet the demands toward learning Turkish all over the world through face to face education and to reach every individual who wants to learn Turkish in this way. At this point open and distance learning emerges as an alternative solution. There are two traditional distance education programs to teach Turkish as a foreign language, and only one comprehensive, well-structured, non-profit MOOLC. Distance education programs are provided by Anadolu University and Yunus Emre Institute, where the MOOLC is provided by Yasar University under the course titled of *Türkçe Öğreniyorum*. In this study, profile analysis of 6254 learners registered in *Türkçe Öğreniyorum* was presented. This is the first study, which includes such a large and diverse sample in the study field of teaching Turkish as a foreign language. Therefore, it might provide an insight into learner demographics for program developers in policy-making processes.



## Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda hem yurt dışında hem de yurt içinde ilgi gören ve daha fazla çalışılan akademik bir alan haline gelmiştir (Ozan ve Göçmenler, 2018). Yurt içinde yükseköğretim düzeyinde yabancılara Türkçe öğretimi TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) aracılığı ile yürütülmektedir. Yurt dışında ise yabancılara Türkçe öğretiminin; Yunus Emre Enstitüsünün diğer ülkelerdeki merkezleri, Türkoloji bölümleri ve doğu dilleri çalışan fakültelerce yürütüldüğü görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygın olarak yüz yüze yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Ancak artan talebin sadece yüz yüze yöntemler ile karşılanması pek mümkün gözükmemektedir. Yunus Emre Enstitüsünün 2016 faaliyet raporu dışında yurt dışında yaşayanların Türkçe öğrenme taleplerine dair yakın zamanlı bir istatistik ile karşılaşılacakla birlikte (Yunus Emre Enstitüsü, 2016) söz konusu rapora göre Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde 12000 öğrenci Türkçe öğrenmek için kurslara kayıtlanmış, seçmeli olarak alınan Türkçe dersleri ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısı 20000'e ulaşmıştır. Öte yandan karşılanamayan talepler ile ilgili herhangi bir veri paylaşılmamıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2018) verilerine göre 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplam 108076 yabancı öğrenci Türkiye'de eğitim görürken bu sayı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 125030'a yükselmiştir. Diğer taraftan Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplam 232714'tür [İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (İBGİGM) Göç raporu, 2016]. Göç idaresi verilerine göre ise ikamet izni ile Türkiye'de bulunan yabancıları sayısı 02.08.2018 tarihi itibarıyla 718297'dir (İBGİGM, 2018). Türkçe öğrenmeye gereksinim duyan bu çaptaki kitlenin ihtiyaçlarının sadece yüz yüze eğitimlerle karşılanması zordur. Gelişen teknoloji ile beraber zenginleştirilmiş materyallerin öğretim sürecine dahil edilmesi giderek öğrenimi daha işlevsel hale getirmektedir (Nicoll, MacRury, van Woerden ve Smyth, 2018; Kirkwood ve Price 2011, Liu, Moore, Graham ve Lee, 2002). Bu konuda Yunus Emre Enstitüsü'nün zenginleştirilmiş kitap ve Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin öğretimine yönelik yaptığı çalışmalar alan açısından önemli faaliyetler olmuştur.

Günümüzde teknolojinin eğitim sürecinde artan bir ivme ile daha yaygın ve entegre olarak kullanılması dil öğrenen genç kuşağın da tercihleri arasında ifade edilmektedir (May ve Thorne, 2017). Diğer taraftan halihazırda birçok bireyin yurt dışında ve içinde Türkçe öğrenmek için talepte bulunması ve bu talebin karşılanamaması, her bireye ulaşılması konusunda işlevsel çözümlerin bulunmasını gerekli kılmaktadır (Ozan ve Göçmenler, 2018). Özellikle dünyada gelişen teknolojiyle öğretim imkânlarına tam olarak ulaşamayan bireyler açısından uzaktan eğitim çözümleri yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bireylerin kendi hızlarında öğrenebildikleri, öğrenme biçimlerinin dikkate alındığı açık ve uzaktan eğitim uygulamaları olarak Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD; *İngilizce*: Massive Open Online Course-MOOC) yüz yüze eğitimin götürülemediği durumlarda alternatif bir çözümdür. Temel niteliği itibarı ile bireysel çalışmaya yönelik olan KAÇD'ler, geleneksel uzaktan eğitim ortamlarından kayıtlanan öğrenci sayısı, erişilebilirlik, açıklık ve etkileşim gibi boyutları ile farklılık göstermektedir. Geleneksel uzaktan eğitim ortamlarında bir sınıftaki ideal öğrenci sayısı tıpkı yüz yüze eğitimde olduğu gibi 20-24'tür (Moore ve Kearsley, 2005). KAÇD'ler de ise böyle bir sınıf yapısı yoktur. Kitlesellik kavramı, bir derste aynı anda 1000 ila 100 bin gibi çok sayıda öğrenciye işleyiş açısından sorunsuz erişim sağlamayı ifade etmektedir. Açıklık kavramı; derse kayıtlanma için bir ön koşulun olmaması ve içeriğin açık erişimle ücretsiz olarak sunulmasına gönderme yapmaktadır. Okuma-yazma bilen ve temel bilgisayar becerilerine sahip herkes bu derslere kaydolabilir. Çevrimiçi kavramı ise derslerin fiziksel olarak bir araya gelmeden uzaktan yürütülmesi bağlamında kullanılmaktadır (Perifanou, 2016; Ozan, Ozarslan ve Yıldız, 2018). KAÇD'lerde esnekliğin yüksek olması ve öğrenenin öğrenme sürecini zaman-mekân-hız bakımından istediği gibi yapılandırabilmesine rağmen öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi düşüktür. Öte yandan KAÇD'ler, öğrenme materyali sunan web siteleri gibi de düşünülmemelidir. İçeriklerin bir müfredat dahilinde yapılandırılması, ölçme ve değerlendirme araçları sunması, öğrencilerin kendi aralarında etkileşimi için araçlar barındırması, kurumsal bir yapıya sahip olması ve sertifikasyon sağlayabilmesi ile web sitelerinden farklılaşır (Perifanou, 2015). İlk olarak 2008 yılında Siemens ve Downes tarafından 2300 öğrenci ile yürütülen KAÇD'ler geçtiğimiz 10 yıl içerisinde oldukça yaygınlaşmıştır. KAÇD arama motoru olan Class Central'ın (2017) raporuna göre 33 büyük sağlayıcı tarafından 7000'in üzerinde KAÇD dünya genelinde erişime açıktır. Bunlardan Coursera'da 129 tanesi, Edx'te 27 tanesi ve FutureLearn'de 6 tanesi dil öğrenime yöneliktir. Geniş ölçekte uluslararası tanınırlığa sahip KAÇD platformlarından sadece Udemy'de yabancı dil olarak Türkçe dersleri bulunmaktadır. Türkçenin uzaktan öğretimi için halihazırda işlevsel olan Anadolu Üniversitesi'nin Anadil Türkçe Platformu ve Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe Öğretim Portalı bulunmasına rağmen Türkiye menşeli bir KAÇD bulunmamaktadır. Bu bağlamda TÜBİTAK'ın da desteklediği Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi projesi kapsamında araştırmacılar tarafından Şekil 1'de ekran görüntüsü sunulan *Türkçe Öğreniyorum* adlı bir KAÇD geliştirilmiş ve <https://turkish.yasar.edu.tr/> adresinden ücretsiz olarak sunulmuştur.

**Türkçe Öğreniyorum** [Ana Sayfa](#) [Türkçe Öğreniyorum](#) Derstler Yasin

Türkçe Öğreniyorum > **KONULAR** > Bölüm 4: Alfabe Geri İleri

**Bölüm 4: Alfabe** [Yazdırma Görünümü](#) [İçindekiler](#)

**Konular**

Kurallar Sözlüğü

Sözlük

Değerlendirme

Kılavuz

Forum

Sohbet Odası

Senal Toplantı

Duyurular

İletişim

**Bu bölümde Türkçedeki harfleri öğreneceğiz.**

[Kitap](#) | [Book](#) | [книга](#) | [livre](#) | [كتاب](#)  
Kitap bölümü 4: Alfabe

**Dinle ve Seç**

**Dinle ve Görsel Seç**

**Boşluğa Yaz**

**Görsel Yaz**

[Konuş](#) | [Speak](#) | [Говорить](#) | [Parler](#) | [تتحدث](#)  
Telaffuz çalışması

[Sırala](#) | [Put in Order](#) | [Сортировка](#) | [Range](#) | [الترتيب](#)  
Diyalog sıralama

[Bul](#) | [Find](#) | [Найти](#) | [Trouve](#) | [البحث](#)  
Kelime bulmacası

[Oyna](#) | [Play](#) | [Играть](#) | [Joue](#) | [الألعاب](#)  
Bölüm oyunu

**Kendini Değerlendir** | [Assess Yourself](#) | [оценивать себя](#) | [évaluez vous](#) | [تقييم نفسك](#)  
Bu sınavda 10 soru vardır. Bu sınavda süre kısıtlaması yoktur. Bu sınavı yeniden yapabilirsiniz.

GERİ İLERİ

[Anasayfa](#) [Proje Hakkında](#) [İletişim](#)

- [Türkçe Öğreniyorum](#)
- Copyright 2016 Türkçe Öğreniyorum. Bütün Hakları Saklıdır.

► Yapılandırma Bilgisi:

Şekil 1. Türkçe Öğreniyorum Sistemi Ekran Görüntüsü

*Türkçe Öğreniyorum* 115K270 proje kodu ile TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Proje kapsamında A1 seviyesinde 53 küçük bölüm geliştirilmiştir. Her bölümde 5 dakikalık bir ders videosu ile 2 dakikalık bir drama

videosunun yanı sıra okuma, dinleme, yazma, telaffuz ve öz-değerlendirme etkinlikleri yer almaktadır (Ozarslan ve Ozan, 2017). Ayrıca sistemde yaklaşık 40 oyun, 1500 kelime içeren A1 seviyesinde bir sözlük, toplamda yaklaşık 6000 soru, bir kurallar sözlüğü, bir forum ve sanal bir toplantı uygulaması mevcuttur. 40.000 kelimelik Türkçe metin; İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca dillerine çevrilmiş ve öğrencilere 4 farklı dilde destek sunmuştur. Sistem; açık kaynak kodlu öğrenme ortamı *Sakai CLE* üzerinde *Kultura Video Platformu*, *Google Analitik* ve bağlı servisler ile bütünleşik olarak çalışmaktadır. Sistemde alıştırma kayıtları, öğrenenin site ziyaretleri, araç kullanımları, gerçekleştirdiği denemeler ve bunlara verdiği cevaplar, göz attığı kaynaklar, öğrenenin demografik bilgileri ile öğrenen davranışlarına yönelik sayfa görüntüleme sayıları, sayfa çıkışları, davranış akışı, tercih edilen teknoloji (cihaz), işletim sistemi, ekran çözünürlüğü, video olayları (video görüntüleme süresi, oynatma sayısı, duraklatma ve atlama girişimleri, vb.) gibi pek çok veri tutulmaktadır. İçerik uzmanı, öğretim tasarımcısı, grafik tasarımcı, fotoğrafçı, video geliştirici, senarist, kameraman, yönetmen, post prodüksiyon uzmanı, oyuncu (aktör ve aktrisler), seslendirme, çevirmen, multimedya geliştirici, sistem yöneticisi, yazılım uzmanı ve danışmandan rollerinde toplam 45 profesyonel projede görev almıştır.

30 Haziran 2018 itibarıyla *Türkçe Öğreniyorum* sisteminde 104 farklı ülke ve 136 farklı milletten öğrenen olarak 6254 adet kayıtlı kullanıcı mevcuttur. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen söz konusu 6254 kullanıcının profil analizi yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin *Türkçe öğrenme nedenleri, anadil, milliyet, eğitim seviyesi, çalışma durumu, yaşadıkları ülke, bildikleri yabancı dil sayısı, internet kullanım alışkanlıkları ve ilgi alanlarına* dair dağılımların ve bunlar aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ile alan uygulayıcıları ve politika geliştiricilerine çeşitliliği yüksek, örgün eğitimin dışındakileri de içeren, nitelikli ve kapsamlı veri sunmak ve karar verme süreçlerine katkı sağlamak hedeflenmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanyazınında hem yurtiçindeki hem de yurtdışındaki yabancıları örgün eğitim dışında kalanları da kapsayacak şekilde büyük ve çeşitlilik arz eden bir örneklem üzerinde çalışan başka bir yayın henüz yer almamaktadır. Alanyazındaki çalışmalar; yaygın olarak yüz yüze sınıflardaki öğrenciler ile sınırlı olduğundan ulaşılan katılımcı sayısı düşük ve çeşitliliği homojendir, katılımcı profilini yaygın olarak kursiyerler oluşturmaktadır (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Biçer, 2017; Bozkurt ve Uzun, 2015; Büyükkizil, 2014; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Erdem, Gün, Şengül ve Özkan, 2015). Bu bağlamda çalışma, Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için dünya genelinden elde edilmiş kapsamlı verilere dayanan bir analiz sunması açısından önemlidir. *Türkçe Öğreniyorum* sisteminin duyurusu üniversite rektörlüğü tarafından resmi kanalla Millî Eğitim Bakanlığı, Büyük Elçilikler, Dışişleri Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler Başkanlığı'na yapıp sosyal medya kanalı ile ilgili ağlarda duyurulduktan sonra kullanıcı sayısı 6000'leri bulmuştur. Sistem resmi kanallar ile duyurulduğundan ve arkasında kurumsal bir destek bulunduğu için ilgili hedef kitleye erişildiği; bu bağlamda araştırmanın, Türkçe öğrenmek isteyen bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimde sorun yaşamayan yetişkinlere dair temsil gücü yüksek olduğu söylenebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma; *Türkçe Öğreniyorum* kitlesele açık çevrimiçi dersine 30 Haziran 2017 - 30 Haziran 2018 tarihleri arasında kayıtlanan öğrenenlerin cinsiyet, yaş, Türkçeyi öğrenme nedenleri, anadil, milliyet, eğitim seviyesi, çalışma durumu, yaşadıkları ülke, bildikleri yabancı dil sayısı, internet kullanım alışkanlıkları ve ilgi alanları bağlamında profil analizinin belirlenmeye çalışıldığı betimleyici nitelikte bir araştırmadır. Araştırmada, *Türkçe Öğreniyorum* kitlesele çevrimiçi dersine kayıtlanan yabancıların özelliklerinin belirlenmesi için betimsel tarama yönteminin kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modeli ile amaçlanan, incelenen olgunun zaman içindeki bir kesitinin özelliklerini betimlemektir (Özdemir, 2014).

### Katılımcılar

Araştırmanın evrenini kitlesele açık çevrimiçi ders yoluyla yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenmek isteyenler oluşturmaktadır. Araştırma evreni hareketli durumda olup, katılımcıları sabit olmadığından güdümlü örnekleme yoluna gidilmiştir. Katılımcıları araştırma probleminin en tipik biçimde gözlenebileceği düşünülen, 30 Haziran 2017 - 30 Haziran 2018 tarihleri arasında *Türkçe Öğreniyorum* sistemine 104 farklı ülke ve 136 farklı milletten öğrenen olarak kaydolun 6254 kullanıcı oluşturmaktadır. Sistem, *Türkçe Öğreniyorum* adı altında kitlesele açık çevrimiçi ders olarak <https://turkish.yasar.edu.tr/> adresinden ücretsiz olarak sunulmakta olup, kayıtlanma için herhangi bir ön koşul ya da sınırlama söz konusu değildir. Kayıt aşamasında kullanıcılar araştırma hakkında bilgilendirmekte ve onayları alınmaktadır. Bu çalışmada sisteme gönüllü olarak kaydolmuş söz konusu 6254 kullanıcı, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların 1981'i (% 31.68) kadın, 4115'i (% 65.80) erkektir. 158 (% 2.53) kişi cinsiyetini belirtmek istememiştir. Katılımcıların % 4.35'i ( $n = 272$ ) 18 yaşının altında, % 26.16'sı ( $n = 1636$ ) 18-24, % 40.87'si ( $n = 2556$ ) 25-34, % 19.04'ü ( $n = 1191$ ) 35-44 yaşları arasında olup % 9.58'i ( $n = 599$ ) ise 45 yaş üstündedir.

## Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında öğrenme yönetim sistemi için özelleştirilen ve *İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca* olmak üzere 4 dilde sunulan *Kayıt Formu* kullanılmıştır. Form, projede çalışan 3 araştırmacı ve bursiyer olarak yer alan 2 içerik uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları bağlamında biri ölçme değerlendirme, biri yabancılara Türkçe öğretimi anında iki uzmandan görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde yapılan ilk revizyonun ardından form, pilot uygulamada öğrenenlerle paylaşılmış anlaşılmayan maddeler düzeltilerek son hali verilmiştir. Form ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin Türkçe öğrenme nedenleri, ana dilleri, yaşadıkları ülkeler, eğitim seviyeleri, çalışma durumları, bildikleri yabancı diller, internet kullanım alışkanlıkları, çevrimiçi ders geçmişleri, ilgi alanları, Türkçe önbilgileri, doğum tarihleri ve cinsiyetlerine dair veriler toplanmıştır. İlgili form *Türkçe Öğreniyorum* sisteminde kullanıldığı şekliyle Tablo 1’de paylaşılmıştır:

Tablo 1  
*Kayıt Formunda Veri Toplanan Konular ve Soruları*

| Veri Toplanan Konular        | Soru  |
|------------------------------|---|
| Çevrimiçi ders geçmişi       | <p>Çevrimiçi ders aldınız mı?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hayır</li> <li>• Çevrimiçi ders deneyimim oldu</li> <li>• Çevrimiçi dersler aldım</li> </ul>   |
| Bilgisayar kullanım amaçları | <p>İnterneti hangi amaçlar için kullanıyorsunuz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosyal ağları kullanmak için</li> <li>• Ödevlerimi/araştırmalarımı yapmak için</li> <li>• Banka işlemleri için</li> <li>• Web sayfası yapmak için</li> <li>• Diğer (haber okuma, dosya indirme vb.)</li> </ul>  |
| Türkçe önbilgisi             | <p>Türkçe biliyor musunuz?<br/>Aşağıda bir dilin öğrenme seviyeleri belirtilmiştir. Siz kendinizi hangi seviyede görüyorsunuz, işaretleyiniz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C2: Anadilim gibi konuşurum</li> <li>• C1: Karmaşık konularda ve mesleki alanda kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilirim.</li> <li>• B2: Ana dili Türkçe olanlarla rahatlıkla anlaşabilirim.</li> <li>• B1: Genel olarak kendimi ifade edebilirim, bir konu ya da olay hakkında bilgi verebilirim.</li> <li>• A2: Günlük ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar konuşabilirim.</li> <li>• A1: Kendimi tanıtabilirim. Basit soruları cevaplayabilirim.</li> <li>• Sadece birkaç kelime Türkçe biliyorum.</li> <li>• Hiç bilmiyorum.</li> </ul>  |
| Türkçe öğrenme nedenleri     | <p>Neden Türkçe öğrenmek istiyorsunuz? (Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Akademik gerekçelerle (Türkiye’de çalışmak, okumak, burs almak gibi)</li> <li>• İş gereği (ticaret, çalışma gibi)</li> <li>• Genel amaçlı (Kişisel ilgi, seyahat, kültürel merak, Türkçe konuşan akraba, arkadaş, komşu sahibi olmak gibi)</li> </ul>   |
| Bildiği diller               | <p>Anadiliniz nedir?<br/>Anadilinizden başka bir dili (veya dilleri) konuşabiliyor musunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hayır</li> <li>• Evet.</li> </ul> <p>(Evet cevabı verilmiş ise)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lütfen bildiğiniz dili seçiniz</li> <li>• Seviyenizi giriniz</li> </ul> <p>Seviyeniz</p> <p>C2: Anadilim gibi konuşurum<br/>C1: Karmaşık konularda ve mesleki alanda kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilirim.<br/>B2: Ana dili konuşurlarıyla rahatlıkla anlaşabilirim.<br/>B1: Genel olarak kendimi ifade edebilirim, bir konu ya da olay hakkında bilgi verebilirim.<br/>A2: Günlük ihtiyaçlarımı karşılayacak kadar konuşabilirim.<br/>A1: Kendimi tanıtabilirim. Basit soruları cevaplayabilirim</p> <p><i>Bir dil daha ekle</i></p> |

Tablo 1 –devam

| Veri Toplanan Konular      | Soru   |
|----------------------------|--|
| Memleketi ve yaşadığı ülke | Memleketiniz ( <i>Home country</i> )<br>(Şu an) Nerede yaşıyorsunuz?   |
| Doğum tarihi               | Doğum tarihiniz  |
| Cinsiyeti                  | Cinsiyetiniz <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkek</li> <li>• Kadın</li> <li>• Belirtmek istemiyorum</li> </ul>   |
| Çalışma durumu             | Şu anki durumunuz? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışıyor</li> <li>• Çalışmıyor</li> <li>• Öğrenci</li> <li>• Belirtmek istemiyorum</li> </ul>   |
| Eğitim durumu              | En son tamamladığınız okulun eğitim düzeyi ya da derecesi nedir? Hâlihazırda kayıtlı öğrenciyse aldığınız son derece. <ul style="list-style-type: none"> <li>• İlköğretim/Ortaöğretim</li> <li>• Lise ya da Dengi okul</li> <li>• Önlisans/Lisans</li> <li>• Yüksek Lisans</li> <li>• Doktora</li> </ul> |
| İlgi alanları              | Ne tarz konular ilginizi çekiyor? <ul style="list-style-type: none"> <li>• İş</li> <li>• Dünyadaki gelişmeler</li> <li>• Eğlence ve yaşam</li> <li>• Bilim ve teknoloji</li> <li>• Spor</li> <li>• Dil ve kültür</li> <li>• Edebiyat</li> </ul>  |

### Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci 30 Haziran 2017 - 30 Haziran 2018 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. *Türkçe Öğreniyorum* kitlemel açık çevrimiçi dersine kayıtlanan kullanıcıların ilgili sorulara kayıt aşamasında 4 adımda cevap vermesi sağlanmıştır. Veriler elektronik ortamda öğrenme yönetim sisteminin profil yönetim aracına uyumlu şekilde veri tabanında depolanmıştır. Veriler sistemden kimliksizleştirilerek analiz için dışarı aktarılmıştır. Yanıtlar, bireysel olarak tanımlanmamıştır, tüm cevaplar bir araya getirilerek grup halinde analiz edilmiş ve raporlanmıştır.

### Veri Analizi

Veri analizinde betimsel istatistik yöntemlerinin yanı sıra istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olup olmadığını incelemek için ki-kare analizleri yapılmış, etki büyüklüğünün ölçümü *Cramer's V* kullanılarak (Özsoy ve Özsoy, 2013) gerçekleştirilmiştir. Birden çok yanıtın verilebildiği bölümler için çoklu cevap analizi veri seti tanımlanması yoluna gidilmiştir. Verilerin analizinde, birinci tip hatayı kontrol etmek amacıyla *Bonferroni* düzeltmesi yapılmıştır.

## Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular; yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin Türkçe öğrenme nedenleri, ana dilleri, milliyetleri ve yaşadıkları ülkeler, eğitim seviyeleri, çalışma durumları, bildikleri yabancı diller, internet kullanım alışkanlıkları ve ilgi alanları başlıkları altında ele alınmıştır.

### Kullanıcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenleri

Kayıt formunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri akademik, iş ve genel şeklinde alınmıştır. Kullanıcılara çoklu seçim yapabilmelerine imkân sağlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin ( $n = 6254$ ) % 62.77'si ( $f = 3926$ ) genel amaçlarla (Kişisel ilgi, seyahat, kültürel merak, Türkçe konuşan akraba, arkadaş, komşu sahibi olmak gibi), % 54.28'i ( $f = 3395$ ) akademik gerekçelerle (Türkiye'de çalışmak, okumak, burs almak gibi) % 44.42'si ( $f = 2778$ ) de iş için (Ticaret, çalışma gibi) Türkçe öğrendiğini belirtmiştir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 21.60'ı ( $f = 1351$ ) sadece akademik gerekçelerle Türkçe öğrenirken, % 23.49'u ( $f = 1469$ ) sadece genel amaçlarla Türkçe öğrenmektedir. Sadece iş gereği Türkçe öğrenenler % 10.95'tir ( $f = 685$ ).

Katılımcıların Türkçe öğrenme nedenleri; Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşama durumu hariç anadili, bildiği yabancı dil ve sayısı, eğitim seviyesi, çalışma durumu, internet kullanım alışkanlıkları ve ilgi alanları bağlamında anlamlı fark göstermemektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların Türkçeyi öğrenme nedenleri Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşama durumlarına göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ( $\chi^2(3) = 360.039, p < .001, Cramer's V = .25$ ).

Tablo 2

*Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Nedenlerinin Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yaşama Durumuna Göre Karşılaştırılması\**

|                            |              |          | Türkiye Dışında Yaşayan | Türkiye’de Yaşayan | Toplam | Test İstatistiği                 | İlişki Katsayısı |
|----------------------------|--------------|----------|-------------------------|--------------------|--------|----------------------------------|------------------|
| Türkçeyi Öğrenme Nedenleri | Akademik     | <i>f</i> | 378                     | 973                | 1351   | $\chi^2 = 360.039$<br>$p < .001$ | $V = .25$        |
|                            |              | <i>%</i> | 27.98                   | 72.02              | 21.60  |                                  |                  |
|                            | İş Gereği    | <i>f</i> | 123                     | 562                | 685    |                                  |                  |
|                            |              | <i>%</i> | 17.96                   | 82.04              | 10.95  |                                  |                  |
|                            | Genel Amaçlı | <i>f</i> | 700                     | 769                | 1469   |                                  |                  |
|                            |              | <i>%</i> | 47.65                   | 52.35              | 23.49  |                                  |                  |
|                            | Toplam       | <i>f</i> | 1201                    | 2304               | 3505   |                                  |                  |
|                            |              | <i>%</i> | 34.27                   | 65.73              | 56.04  |                                  |                  |

\* Sadece Akademik, İş Gereği ve Genel Amaçlı nedenleri belirtilenlerin karşılaştırılmasını içermektedir.

İş gereği Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 82.04’ü ve akademik gerekçelerle Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 72.02’si Türkiye’de yaşayan yabancılardır. Genel amaçlı Türkçe öğrenmek isteyenlerin çoğunluğunu (% 52.35) az bir farkla Türkiye’de yaşayan yabancılar oluşturmaktadır. Türkiye’de yaşayanların Türkçeyi öğrenme nedenleri akademik ve iş gereği seçeneğinde yoğunlaşırken Türkiye dışında yaşayanların tercihi kişisel ilgi, seyahat, kültürel merak, Türkçe konuşan akraba, arkadaş, komşu sahibi olmak gibi genel amaçlıdır.

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyen Kullanıcıların Anadilleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin % 81.55’inin ( $n = 5100$ ) anadili Arapçadır. Anadil bağlamında dağılım Tablo 3’te verilmiştir. Arapçayı sırasıyla İngilizce (% 2.94,  $n = 184$ ) ve Farsça (% 1.58,  $n = 99$ ) takip etmektedir.

Tablo 3

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Ailesi Bağlamında Dağılımı*

| Ana Dili          | <i>N</i> (6254) | <i>%</i> |
|-------------------|-----------------|----------|
| 1. Arapça         | 5100            | 81.55    |
| 2. İngilizce      | 184             | 2.94     |
| 3. Farsça         | 99              | 1.58     |
| 4. Süryanice      | 78              | 1.25     |
| 5. İspanyolca     | 74              | 1.18     |
| 6. Rusça          | 65              | 1.04     |
| 7. Fransızca      | 64              | 1.02     |
| 8. Endonezya Dili | 45              | 0.72     |
| 9. Somali Dili    | 40              | 0.64     |
| 10. Kürtçe        | 34              | 0.54     |
| 11. Almanca       | 32              | 0.51     |
| 12. Urduca        | 25              | 0.40     |
| 13. İtalyanca     | 23              | 0.37     |
| 14. Yunanca       | 22              | 0.35     |
| 15. Çince         | 17              | 0.27     |
| 16. Diğer         | 352             | 5.63     |

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin Milliyeti ve Yaşadıkları Ülke

Tablo 4’te verildiği üzere sisteme çoğunlukla Arap yarımadasından ve Türkiye’den bağlanılmaktadır. Sisteme % 50.98 ( $n = 3188$ ) oranında Suriyeliler kayıtlanmıştır. Suriyeli olduğunu belirtenlerden sadece % 2.13’si ( $n = 133$ ) Suriye’de yaşadığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin çoğunluğu (% 66.49,  $n = 4158$ ) Türkiye’de yaşamaktadır.

Tablo 4

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin Milliyetleri ve Yaşadıkları Ülkeye Göre Dağılımı\*

|     | Milliyeti                 | %    | Yaşadığı Yer | %     |
|-----|---------------------------|------|--------------|-------|
| 1.  | Suriye                    | 3188 | 133          | 2.13  |
| 2.  | Irak                      | 405  | 129          | 2.06  |
| 3.  | Mısır                     | 345  | 183          | 2.93  |
| 4.  | Yemen                     | 296  | 91           | 1.46  |
| 5.  | Filistin                  | 181  | 51           | 0.82  |
| 6.  | Cezayir                   | 176  | 129          | 2.06  |
| 7.  | Fas                       | 163  | 137          | 2.19  |
| 8.  | Ürdün                     | 106  | 85           | 1.36  |
| 9.  | Suudi Arabistan           | 91   | 336          | 5.37  |
| 10. | İran                      | 79   | 26           | 0.42  |
| 11. | Tunus                     | 63   | 45           | 0.72  |
| 12. | Afganistan                | 61   | 10           | 0.16  |
| 13. | ABD                       | 56   | 52           | 0.83  |
| 14. | Endonezya                 | 45   | 29           | 0.46  |
| 15. | Somali                    | 41   | 16           | 0.26  |
| 16. | Ukrayna                   | 37   | 22           | 0.35  |
| 17. | Almanya                   | 33   | 37           | 0.59  |
| 18. | Kuveyt                    | 23   | 32           | 0.51  |
| 19. | Birleşik Arap Emirlikleri | 8    | 45           | 0.72  |
| 20. | Türkiye                   |      | 4158         | 66.49 |

\* Milliyete göre ilk 20 listede paylaşılmıştır.

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin Eğitim Seviyeleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 10.92'si ( $n = 683$ ) ilköğretim/ortaöğretim, % 31.90'ı ( $n = 1933$ ) lise ya da dengi okul, % 44.48'i ( $n = 2782$ ) önlisans / lisans, % 11.12'si ( $n = 696$ ) yüksek lisans ve % 2.56'sı ( $n = 160$ ) doktora derecesine sahiptir. Eğitim seviyesi Türkiye'de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $\chi^2 (3) = 237.104$ ,  $p < .001$ ,  $Cramer's V = .20$ ). Katılımcıların eğitim seviyelerinin Türkiye'de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre karşılaştırılması Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Eğitim Seviyelerinin Türkiye'de ve Türkiye Dışında Yaşama Durumuna Göre Karşılaştırılması

|               |                        | Türkiye Dışında Yaşayan | Türkiye'de Yaşayan | Toplam | Test İstatistiği | İlişki Katsayısı                 |           |
|---------------|------------------------|-------------------------|--------------------|--------|------------------|----------------------------------|-----------|
| Eğitim Durumu | İlköğretim/Ortaöğretim | $n$                     | 112                | 571    | 683              | $\chi^2 = 237.104$<br>$p < .001$ | $V = .20$ |
|               |                        | %                       | 16.40              | 83.60  | 10.92            |                                  |           |
|               | Lise ya da Dengi Okul  | $n$                     | 570                | 1363   | 1933             |                                  |           |
|               |                        | %                       | 29.50              | 70.50  | 30.91            |                                  |           |
|               | Önlisans/Lisans        | $n$                     | 969                | 1813   | 2782             |                                  |           |
|               |                        | %                       | 34.80              | 65.20  | 44.48            |                                  |           |
|               | Yüksek Lisans          | $n$                     | 354                | 342    | 696              |                                  |           |
|               |                        | %                       | 50.90              | 49.10  | 11.13            |                                  |           |
|               | Doktora                | $n$                     | 91                 | 69     | 160              |                                  |           |
|               |                        | %                       | 56.90              | 43.10  | 2.56             |                                  |           |
| Toplam        | $n$                    | 2096                    | 4158               | 6254   |                  |                                  |           |
|               | %                      | 33.51                   | 66.49              | 100    |                  |                                  |           |

Tablo 5'te görüldüğü üzere eğitim durumu ilköğretim/ortaöğretim seviyesinde olanların % 83.60'ı ( $n = 571$ ), lise ya da dengi okul seviyesinde olanların % 70.50'si ( $n = 1363$ ) ve önlisans / lisans seviyesinde olanların % 65.20'si ( $n = 1813$ ) Türkiye'de yaşayan yabancılardır. Lisansüstü eğitim durumunda ise yüksek lisans seviyesinde olanların % 50.90 ( $n = 354$ ) ve doktora seviyesinde olanların % 56.90'ı ( $n = 91$ ) Türkiye dışında yaşayanlardır.

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin Çalışma Durumu

Kayıt formunda çalışma durumu; çalışıyorum, çalışmıyorum, öğrenciyim ve belirtmek istemiyorum şeklinde alınmıştır. Kullanıcılar yalnızca bir seçenek işaretleyebilmektedirler. Tablo 6'da verildiği üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 44.27'si ( $n = 2769$ ) çalışmaktadır. % 28.53'ü ( $n = 1784$ ) öğrencidir. % 15.32'si ( $n = 958$ ) ise çalışmadığını belirtmiştir. Çalışma durumu Türkiye'de ve Türkiye dışında yaşamaya göre incelendiğinde çalışan, çalışmayan ve öğrenci olan gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür

( $\chi^2(2) = 76.922, p < .001, Cramer's V = .18$ ). Katılımcıların çalışma durumunun Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre karşılaştırılması ise Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

*Katılımcıların Çalışma Durumunun Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yaşama Durumuna Göre Karşılaştırılması*

|                |             | Türkiye Dışında Yaşayan | Türkiye’de Yaşayan | Toplam | Test İstatistiği | İlişki Katsayısı                |           |
|----------------|-------------|-------------------------|--------------------|--------|------------------|---------------------------------|-----------|
| Çalışma Durumu | Çalışmayan  | <i>n</i>                | 231                | 727    | 958              | $\chi^2 = 76.922$<br>$p < .001$ | $V = .18$ |
|                |             | %                       | 24.11              | 75.89  | 15.32            |                                 |           |
|                | Çalışan     | <i>n</i>                | 903                | 1866   | 2769             |                                 |           |
|                |             | %                       | 32.61              | 67.39  | 44.27            |                                 |           |
|                | Öğrenci     | <i>n</i>                | 721                | 1063   | 1784             |                                 |           |
|                |             | %                       | 40.41              | 59.59  | 28.53            |                                 |           |
|                | Belirtmeyen | <i>n</i>                | 241                | 502    | 743              |                                 |           |
|                |             | %                       | 32.44              | 67.56  | 11.88            |                                 |           |
|                | Toplam      | <i>n</i>                | 2096               | 4158   | 6254             |                                 |           |
|                |             | %                       | 33.51              | 66.49  | 100              |                                 |           |

Tablo 6’da görüldüğü üzere çalışmayanların % 75.89’u ve çalışanların % 67.39’unu Türkiye’de yaşayan yabancılar oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 59.59’u Türkiye’de yaşamaktadır. Çalışma durumunu belirtmek istemeyenlerin büyük bir bölümü (% 67.56) Türkiye’de yaşayanlardır.

#### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin Bildiği Yabancı Dil Sayısı

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 60.70’i ( $n = 3796$ ) başka bir yabancı dil bilmemektedir. Katılımcıların % 32.08’i ( $n = 2006$ ) halihazırda bir yabancı dil, % 5.28’i ( $n = 330$ ) 2 yabancı dil ve % 1.95’i ( $n = 122$ ) 3 ve üzerinde yabancı dil bilmektedir.

#### Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları

İnternet kullanım alışkanlıkları; çevrimiçi ders deneyimi, sosyal ağ kullanımı, ödev/araştırma yapma, bankacılık işlemleri, web sayfası yapma ve diğer (haber okuma, dosya indirme gibi genel amaçlar) olarak incelenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 73.82) çevrimiçi bir ders deneyimi bulunmamaktadır. Bir çevrimiçi ders deneyimi olanların oranı % 20.39 iken, birden fazla çevrimiçi ders deneyimi olan katılımcı (% 5.79) azdır.

Çevrimiçi ders deneyimi cinsiyet ( $\chi^2(4) = 2.083, p = 0.35$ ) ve çalışma durumu ( $\chi^2(4) = 2.877, p = 0.58$ ) bağlamında anlamlı fark göstermemektedir. Çevrimiçi ders deneyimi Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre incelendiğinde ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $\chi^2(2) = 22.022, p < .001, Cramer's V = .06$ ). Katılımcıların çevrimiçi ders deneyimlerinin Türkiye’de ve Türkiye dışında yaşama durumuna göre karşılaştırılması Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin Türkiye’de ve Türkiye Dışında Yaşama Durumuna Göre Çevrimiçi Ders Deneyimi*

|                         |                                   | Türkiye Dışında Yaşayan | Türkiye’de Yaşayan | Toplam | Test İstatistiği | İlişki Katsayısı                |           |
|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--------------------|--------|------------------|---------------------------------|-----------|
| Çevrimiçi Ders Deneyimi | Çevrim içi ders deneyimim yok     | <i>n</i>                | 1471               | 3146   | 4617             | $\chi^2 = 22.022$<br>$p < .001$ | $V = .06$ |
|                         |                                   | %                       | 31.86              | 68.14  | 73.82            |                                 |           |
|                         | Bir çevrimiçi ders deneyimim oldu | <i>n</i>                | 482                | 793    | 1275             |                                 |           |
|                         |                                   | %                       | 37.80              | 62.20  | 20.39            |                                 |           |
|                         | Birden fazla çevrimiçi ders aldım | <i>n</i>                | 143                | 219    | 362              |                                 |           |
|                         |                                   | %                       | 39.50              | 60.50  | 5.79             |                                 |           |
|                         | Toplam                            | <i>n</i>                | 2096               | 4158   | 6254             |                                 |           |
|                         |                                   | %                       | 33.51              | 66.49  | 100              |                                 |           |

Tablo 7’de görüldüğü üzere çevrimiçi ders deneyimi olmayanların % 68.14’ü, bir çevrimiçi ders deneyimi olanların % 62.20’si ve birden fazla çevrimiçi olanların % 60.50’si Türkiye’de yaşamaktadır.

Çevrimiçi Ders Deneyimi eğitim durumlarına göre incelendiğinde iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $\chi^2(6) = 150.834, p < .001, Cramer's V = .12$ ). Katılımcıların çevrimiçi ders deneyimlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması ise Tablo 8’de sunulmuştur.



Tablo 8

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Eğitim Seviyelerine Göre Çevrimiçi Ders Deneyimleri

|                               |                                   | İlköğretim /<br>Ortaöğretim | Lise ya da<br>Dengi okul | Önlisans /<br>Lisans | Yüksek<br>Lisans | Doktora | Toplam | Test<br>İstatistiği              | İlişki<br>Katsayısı |
|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|--------------------------|----------------------|------------------|---------|--------|----------------------------------|---------------------|
| Çevrimiçi<br>Ders<br>Deneyimi | Çevrim içi ders deneyimim yok     | <i>n</i> 580                | 1509                     | 1972                 | 446              | 110     | 4617   | $\chi^2 = 150.834$<br>$p < .001$ | $V = .12$           |
|                               |                                   | % 12.56                     | 32.68                    | 42.71                | 9.66             | 2.38    | 73.82  |                                  |                     |
|                               | Bir çevrimiçi ders deneyimim oldu | <i>n</i> 88                 | 355                      | 634                  | 163              | 35      | 1275   |                                  |                     |
|                               |                                   | % 6.90                      | 27.84                    | 49.72                | 12.78            | 2.75    | 20.39  |                                  |                     |
|                               | Birden fazla çevrimiçi ders aldım | <i>n</i> 15                 | 69                       | 176                  | 87               | 15      | 362    |                                  |                     |
|                               |                                   | % 4.14                      | 19.06                    | 48.62                | 24.03            | 4.14    | 5.79   |                                  |                     |
|                               | Toplam                            | <i>n</i> 683                | 1933                     | 2782                 | 696              | 160     | 6254   |                                  |                     |
|                               | % 10.92                           | 30.91                       | 44.48                    | 11.13                | 2.56             | 100     |        |                                  |                     |

Çevrimiçi ders deneyimi olmayanların çoğunluğunu önlisans / lisans (% 42.71,  $n = 1972$ ) ve lise ya da dengi okul (% 32.68,  $n = 1509$ ) seviyesindedir. Bir çevrimiçi ders deneyimi olanların % 49.72'si ( $n = 634$ ) ve birden fazla çevrimiçi ders alanların % 48.62'si ( $n = 176$ ) önlisans / lisans seviyesinde eğitim durumuna sahiptir.

İnternet kullanım alışkanlıkları; çevrimiçi ders deneyimi, sosyal ağ kullanımı, ödev/araştırma yapma, bankacılık işlemleri, web sayfası yapma ve diğer (haber okuma, dosya indirme gibi genel amaçlar) olarak incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 68.00'i ( $f = 4253$ ) sosyal ağları kullanmaktadır. % 64.01'i ( $f = 4003$ ) haber okuma, dosya indirme gibi genel amaçlar için interneti kullandığını belirtmiştir. % 56.00'si ( $f = 3502$ ) ödev/araştırma için interneti kullanmaktadır. Sadece % 18.00'ü ( $f = 1126$ ) internet üzerinden bankacılık işlemleri gerçekleştirmektedir. % 9.99'u ( $f = 625$ ) ise web sayfası geliştirebilmektedir. Cinsiyet bağlamında ( $\chi^2(5) = 65.053$ ,  $p < .001$ ) erkekler bankacılık işlemleri ve web gelişme için kadınlara oranla daha yüksek kullanıma sahipken, kadınlar interneti erkeklere göre daha yüksek oranla ödev/araştırma yapmak için tercih etmektedir.

#### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmek İsteyenlerin İlgili Alanları

Türkçe öğrenmek isteyenlerin ilgi alanları iş, dünyadaki gelişmeler, eğlence ve yaşam, bilim ve teknoloji, spor, dil ve kültür ile edebiyat bağlamında ele alınmıştır. Ardından ilgi alanının cinsiyet, eğitim durumu, yaşadıkları ülke (yurtiçi veya yurt dışı bağlamında), Türkçe öğrenme amaçları ve çalışma durumunu ile ilişkisi incelenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi alanları cinsiyet bağlamında incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $\chi^2(7) = 798.281$ ,  $p < .001$ ). Gruplar arası ortalama farklarının etki büyüklüğünün İş ( $Cramer's V = .25$ ), eğlence ve yaşam ( $Cramer's V = .10$ ), bilim ve teknoloji ( $Cramer's V = .10$ ), spor ( $Cramer's V = .12$ ), dil ve kültür ( $Cramer's V = .15$ ) için yeterli büyüklükte; dünyadaki gelişmeler ( $Cramer's V = .07$ ) ve edebiyat ( $Cramer's V = .07$ ) için düşük olduğu belirlenmiştir. Erkeklerin % 70.09, kadınların % 43.82'si iş; erkeklerin % 44.18, kadınların % 37.05'i dünyadaki gelişmeler; erkeklerin % 47.56, kadınların % 37.51'i bilim ve teknoloji ve erkeklerin % 26.73'ü, kadınların % 15.90'ı spor olmak üzere erkekler kadınlara oranla bu alanlara daha çok ilgi göstermektedirler. Bunun yanında kadınların % 48.36'sı, erkeklerin % 36.04'ü eğlence ve yaşam; kadınların % 74.91'i, erkeklerin % 59.03'ü dil ve kültür ve kadınların % 32.10'u, erkeklerin % 25.88'i edebiyat olmak üzere kadınlar erkeklere oranla bu alanlarda daha ilgili oldukları görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi alanları eğitim durumları bağlamında incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $\chi^2(21) = 487.329$ ,  $p < .001$ ). Lisansüstü eğitim alanların % 49.70'i dünyadaki gelişmeler ( $Cramer's V = .12$ ) ve % 51.70'i bilim ve teknoloji ( $Cramer's V = .10$ ) alanlarına daha ilgili oldukları tespit edilmiştir. Önlisans / lisans düzeyinde eğitime sahip olanların % 68.16'sı iş ( $Cramer's V = .14$ ) alanına diğerlerine oranla daha çok ilgi göstermektedir. Önlisans / lisans eğitim alanların % 40.04'i ve lise ya da dengi okul düzeyinde eğitim alanların % 41.30'u ise eğlence ve yaşam ( $Cramer's V = .04$ ) konuları ile diğerlerine göre düşük bir oranla da olsa daha fazla ilgilendikleri saptanmıştır. Lise ya da dengi okul düzeyinde eğitime sahip olanların % 25.55'i spor alanına ( $Cramer's V = .04$ ) diğer eğitim düzeylerine sahip olanlara göre daha ilgilidir. Kadınlar, eğitim düzeyi fark etmeksizin eğlence ve yaşam ile dil ve kültür alanlarına erkeklere oranla daha çok ilgi göstermektedirler. Edebiyat alanına ise önlisans / lisans eğitimi alan kadınlar, % 16.30 ile diğerlerine göre daha ilgilidir. Erkekler ise eğitim düzeyi fark etmeksizin iş alanına kadınlara oranla daha çok ilgi göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi alanları yaşadıkları ülke bağlamında incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $\chi^2(7) = 154.162$ ,  $p < .001$ ). Türkiye'de yaşadığını belirten yabancıların % 65.06'sı, Türkiye dışında yaşadığını belirten yabancıların % 53.29'u iş ( $Cramer's V = .12$ ) alanına; Türkiye dışında yaşadığını belirten yabancıların % 44.70'i, Türkiye'de yaşadığını belirten yabancıların % 40.38'i

dünyadaki gelişmeler (*Cramer's V* = .04), Türkiye dışında yaşadığını belirten yabancıların % 43.32'si, Türkiye'de yaşadığını belirten yabancıların % 38.82'si eğlence ve yaşam (*Cramer's V* = .05) ve Türkiye dışında yaşadığını belirten yabancıların % 70.04'ü, Türkiye'de yaşadığını belirten yabancıların % 61.42'si dil ve kültür (*Cramer's V* = .09) ilgi alanlarına düşükte olsa daha ilgili gözükmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi alanları Türkçe öğrenme amaçları bağlamında incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $\chi^2(21) = 3479.327, p < .001$ ). Türkçeyi iş gereği öğrenmek isteyenlerin % 87.01'i iş (*Cramer's V* = .48) alanına, genel amaçlı öğrenenlerin % 48.96'si eğlence ve yaşam (*Cramer's V* = .23) alanına yöneldiği görülmüştür. Bilim ve teknoloji ilgi alanına ise akademik amaçlı Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 54.11'i (*Cramer's V* = .22), iş amaçlı Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 50.79'u (*Cramer's V* = .12) ilgi göstermektedir. Akademik amaçlı öğrenmek isteyenlerin % 71.10'u dil ve kültür alanına (*Cramer's V* = .16), % 33.31'i edebiyat alanına (*Cramer's V* = .13) diğerlerine oranla daha çok ilgi göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi alanları çalışma durumu bağlamında incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $\chi^2(14) = 778.063, p < .001$ ). Çalışanların % 76.35'i, çalışmayanların % 57.93'ü iş alanına (*Cramer's V* = .33) ilgili oldukları görülmektedir. Çalışma durumunu öğrenci olarak belirtenlerin % 50.17'si bilim ve teknoloji (*Cramer's V* = .07) ile % 72.42'si dil ve kültür (*Cramer's V* = .13) alanına çalışma durumunu çalışıyorum ve çalışmıyorum olarak belirtenlere oranla daha fazla ilgi göstermektedirler. Dünyadaki gelişmelere ilgi duyanlar incelendiğinde (*Cramer's V* = .08) bu alana en düşük ilgi oranının % 37.11 ile öğrencilerde olduğu görülmektedir. Eğlence ve yaşam (*Cramer's V* = .05) alanı incelendiğinde ise ilgi oranının öğrenciler (% 41.26) ve çalışmayanlarda (% 43.32) çalışanlara (% 38.39) kıyasla az bir farkla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaklaşık olarak on beş yıllık bir geçmişe sahip olan yeni bir alandır (Biçer, 2017; Güzel, 2003). Bu bağlamda yeni ortaya çıkan her alan gibi çalışılması gereken pek çok konuyu barındırmaktadır. Yıldız ve Tuncel (2014), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ortaya çıkan sorunları (a) Yabancılar Türkçe öğretimine ait bir program eksikliği, (b) Hem öğretim yöntemi ve materyal hem de bunları geliştirmeye dair yöntem eksikliği, (c) Ölçme ve değerlendirmeye dair hem araç hem de araç geliştirme bağlamında yaşanan sorunlar olmak üzere üç başlık altında incelemektedir. Yabancılar Türkçe öğretimine ait standartları oturmuş bir programın olmayışı çalışmanın temel vurgularındandır. Öğretim yöntemi ile ilgili sorunların başında da neyin (alan bilgisi) nasıl öğretileceği konusunda henüz yeterli standardın gelişmemesi yer almaktadır. Bu bağlamda yapılması gerekenlerin başında hedef kitle analizinin geldiği belirtilmekte, hedef kitleye yönelik program geliştirme ihtiyacı vurgulanmaktadır. Öte yandan alanyazın ve alanyazındaki çalışmaların içerik analizleri (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Biçer, 2017; Büyükkiz, 2014; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Erdem ve diğ., 2015) incelendiğinde hedef kitle analizi için kapsamlı bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma kitlesel açık çevrimiçi dersler üzerinden Türkçe öğrenmek isteyen bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimde sorun yaşamayan yetişkinlere ait profil analizi ile alana katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre *Türkçe Öğreniyorum* sisteminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenim taleplerinin çoğu Arap yarımadası kökenlidir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin çoğunluğu erkeklerden oluşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen her 3 kişiden 1'i kadın, 2'si erkektir. Yarısından fazlası 35 yaş altıdır. Yaş verisi, Yunus Emre Enstitüsü'nün (2016) verileri ile benzerlik göstermektedir. 2016 yılında Yunus Emre Enstitüsüne kayıtlanan 12000 kursiyerin % 30'u 17-25 yaş aralığında % 55'i 26-40 yaş aralığındadır. Bu bağlamda daha çok gençlerin Türkçe öğrenme eğiliminde olduğunu söylenebilir.

*Türkçe Öğreniyorum* sisteminde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerden % 44.42'si tercih nedenleri arasında işi listelemektedir. Akademik amaçlar için Türkçe ihtiyacı öğrenenlerin % 54.28'si tarafından belirtilmiştir. Türkiye'de yaşadığını belirten yabancıların akademik ve iş gereği Türkçe öğrenme oranı daha yüksekken, Türkiye dışında yaşadığını belirten yabancılar daha yüksek oranda genel amaçlı öğrenmeyi tercih etmektedirler. Akademik gerekçelerle ve iş için Türkçe öğrenme alanyazındaki diğer çalışmalarda da ilk sıralarda listelenmektedir (Başar ve Akbulut, 2016; Boylu ve Çangal, 2014; Çalışkan ve Çangal, 2013; Koçer, 2013; Maden ve İşcan, 2013; Tok ve Yığın, 2013). Bu bağlamda öğretim içeriklerinin ihtiyaç alanlarındaki dil becerilerini geliştirici yönde özelleştirilmesi gerektiği ve Akademik Türkçe, Ticaret ve İş Türkçesi, Turizm Türkçesi gibi özel alan dillerine olan ihtiyacın yakın gelecekte daha belirgin hissedileceği söylenebilir.

Türkçe öğrenmek isteyenlerin yarısından fazlası (% 66.49) Türkiye'de yaşamaktadır. Diğer bir ifade ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine şu anki durum itibarı ile yurtiçinden daha fazla talep olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin % 60.70'inin başka bir yabancı dil deneyimi yoktur. Türkiye'de yaşayanların eğitim seviyeleri ilköğretim/ortaöğretim ve lise ya da dengi okul seviyesinde, yurtdışındakilerin ise önlisans / lisans ve lisansüstü seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin yarıya yakını (% 44.27) çalışmaktadır. Yaklaşık olarak üçte biri (% 28.53) öğrencidir. Bu bağlamda öğreneni işinden veya okulundan alıkoymamak adına yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde uzaktan sistemlere ihtiyacın artacağını söylemek mümkündür. Yabancılar Türkçe öğretimi alanyazınındaki çalışmalar ağırlıklı olarak yükseköğretim seviyesindeki (ya TÖMER ya da yurtdışındaki Türkçe kurslarında) yetişkinlerle yürütülmüştür (İBGİGM, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin % 73.82'nin çevrimiçi ders deneyimi bulunmamaktadır. Çevrimiçi ders deneyimi, eğitim düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Çevrimiçi ders deneyimi olmayanların çoğunluğu ilköğretim/ortaöğretim ve lise ya da dengi okul eğitim düzeyine sahip olanlar yönündedir. Çevrimiçi ders deneyimi önlisans / lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi yönünde artmaktadır. Yurtdışında yaşadığını belirten yabancıların Türkiye'de yaşadığını belirtenlere oranla çevrimiçi ders almış olma durumu daha yüksektir. Bunun yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin sosyal ağ (% 68.00) ve genel amaçlı internet kullanma (% 64.01) oranları yüksektir. Erkekler bankacılık işlemleri ve web gelişme için kadınlara oranla daha yüksek kullanıma sahipken, kadınlar interneti erkeklere göre daha yüksek oranla ödev/araştırma yapmada tercih etmektedir. Ödev/araştırma ve bankacılık işlemlerini lisans ve lisansüstü eğitimi seviyesine sahip bireyler daha yüksek oranda gerçekleştirmektedir. Diğer bir anlatımla öğrenenler arasında eğitim düzeyi arttıkça bilinçli internet kullanım oranlarının arttığı söylenebilir. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojilerinin, özellikle mobil öğrenmenin, sürece dahil edilmesi hedef kitleye erişimi ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini arttırabilir. Hedef kitlenin büyük oranda buna hazır olduğu görülmektedir. Ancak, alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretiminde materyal olarak ders kitaplarına yönelim olduğu, ders kitapları ile ilgili çalışmaların sıklıkla yapıldığı göze çarpmaktadır (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Biçer, 2017; Bozkurt ve Uzun, 2015; Büyükkiz, 2014; Dönmez ve Gündoğdu, 2016; Erdem ve diğ., 2015). Bu durum formal eğitime dahil olmuş sınırlı bir kitleye erişim imkânı sağlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinde artan talebi karşılamada imkanların yetersizliği özellikle mobil teknolojilerin işe koşulmasına yönelik ihtiyacı göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ilgi alanları demografik bilgiler bağlamında incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Örneğin erkeklerin iş, dünyadaki gelişmeler, bilim ve teknoloji ve spor alanlarına kadınlara oranla daha çok ilgi gösterdikleri, bunun yanında kadınların ise eğlence ve yaşam, dil ve kültür ve edebiyat alanlarına erkeklere oranla daha ilgili oldukları görülmüştür. Türkiye'de yaşadığını belirten yabancıların iş ile Türkiye dışında yaşadığını belirten yabancıların ise dünyadaki gelişmeler, eğlence ve yaşam ve dil ve kültür alanları ile daha çok ilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Çalışma durumunu öğrenci olarak belirtenler bilim ve teknoloji ile dil ve kültür alanına çalışma durumunu çalışıyorum, çalışmıyorum şeklinde belirtenlere oranla daha fazla ilgi göstermektedirler.

Açık ve uzaktan öğrenme alanında profil analizi bağlamında önceki e-öğrenme deneyimi, yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, öğrenme stili, amaçları ve tercihleri, önceki bilgi düzeyi sıklıkla irdelenmiştir (Burton-Jones ve Hubona, 2006; Ford ve Chen, 2000; Garland ve Martin, 2005; Liu, Liu, Lee ve Magjuka 2010; Venkatesh, Morris ve Ackerman, 2000). Bu çalışmaların temel hedefi öğrenmenin daha anlamlı, etkili ve verimli hale getirilebilmesi için öğreneni tanıma, öğrenen ilgi, ihtiyaç ve eğilimlerini tespit etmektir. Günümüzde uzaktan eğitim platformları bireylerin ilgi alanları, yetenek ve becerilerine göre eğitim süreçlerini bireyselleştirme yeteneğine sahip hale gelmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde de bireylerin; kendi yetenek ve özelliklerine uygun eğitim öğretimden faydalanmaları için hedef kitle analizi çalışmalarının artması ve makine öğrenmesi süreçlerinin işe koşularak alanda yordayıcı istatistikî bilgilerin oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda araştırmanın ilerleyen aşamalarında, bu çalışmada elde edilen de bulgular temel alınarak öğrenenlerin başarı düzeyleri, devam ve bırakma oranları, sistemdeki gezinim hareketleri, motivasyonları, öz-düzenleme becerileri, en çok hata yaptıkları, en çok tekrar ettikleri konular, en hızlı ilerledikleri konular gibi alt boyutlar araştırılarak alana katkı sağlanabilir. Son yıllarda Türkiye Türkçesini öğrenmeye farklı coğrafyalardan talep vardır. Bunda Başbakanlık tarafından kurulan Yunus Emre Enstitüsü ve Yurtdışı Türkler Başkanlığı'nın faaliyetleri etkili olmuştur (Başar ve Akbulut, 2016; Yunus Emre Enstitüsü, 2016). Bu iki kurum Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve siyasi alanlarda dünyayla rekabet edebilme hedefi bağlamında tüm dünyada Türkiye'nin tanıtımı ve Türkçenin yaygınlaştırılmasını kendisine misyon edinmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2019; Yurtdışı Türkler Başkanlığı, 2019). Dünya geneline bakıldığında farklı ülkelerin benzer kuruluşlarını görmek mümkündür. Fransızların Alliance Française kurumu, İngilizlerin British Council yapısı, İspanyolların Cervantes Enstitüsü, Almanların Goethe Enstitüsü, İtalyanların Istituto Italiano di Cultura kuruluşu ve Avusturyalıların Österreich Enstitüsü bunlara örnek verilebilir. Söz konusu kuruluşlar uzun yıllardır aynı tarzda etkinlikleri başarılı bir şekilde yürütmektedirler. Türkiye'nin bu alandaki çalışmaları yeni olduğundan -yaklaşık on beş yıllık bir geçmişi bulunmaktadır- Türkçenin yüz yüze öğretiminde diğer global dillerle rekabet edebilmesi ve yaygınlaştırması yetersizdir (Biçer, 2017; Güzel, 2003; İşcan, 2011). Türkçeyi dünya genelinde öğretmek isteyen resmî ve özel kurumlar yüz yüze eğitimle istenen sayıda geniş kitleye ulaşamamaktadır. Türkçenin yabancılar uzaktan öğretimi bu eksiği kapatmak ve kişiye özel, esnek, zamandan ve mekândan bağımsız bir öğretim içeriği sunabilmesi yönüyle avantaj sağlayabilir.

## Kaynakça/References

- Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 73–96. doi:10.7827/TurkishStudies.8121
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Bıçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe eğitimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(Mayıs), 236–247. doi:10.5505/pausbed.2017.69772
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, N. E. (2015). Türkçenin eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: Uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Burton-Jones, A., & Hubona, G. S. (2006). The mediation of external variables in the technology acceptance model. *Information & Management*, 43(6), 706-717.
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203–213.
- Class Central, (2017). *Massive list of MOOC providers around the world*. <https://www.class-central.com/report/mooc-providers-list/> adresinden elde edildi.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 310-334.
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109–2125.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Özkan, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında yazılmış bilimsel makalelerde geçen anahtar sözcüklere ilişkin bir içerik analizi. *Ondokuz Mayıs üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213–237. doi:10.7822/omuefd.34.1.13
- Ford, N., & Chen, S. Y. (2000). Individual differences, hypermedia navigation, and learning: an empirical study. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(4), 281-311.
- Garland, D., & Martin, B. N. (2005). Do gender and learning style play a role in how online courses should be designed. *Journal of Interactive Online Learning*, 4(2), 67-81.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13(2003), 13-86.
- İBĞİGM: İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2016). *Göç Raporu*. [http://www.goc.gov.tr/files/files/2016\\_goc\\_raporu\\_.pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu_.pdf) adresinden elde edildi.
- İBĞİGM: İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). *Yıllara göre ikamet izni ile ülkemizde bulunana yabancılar*. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri\\_363\\_378\\_4709\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik) adresinden elde edildi.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2011). *Enhancing Learning and Teaching Through Technology: A Guide to Evidence-Based Practice for Policy Makers*. York, UK: Higher Education Academy.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 159-174.

- Liu, X., Liu, S., Lee, S.-H., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural Differences in Online Learning: International Student Perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), 177-188.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-38.
- May, S., & Thorne, S. (2017). *Encyclopedia of language and education: Language and technology*. Switzerland: Springer.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA Thomson Wadsworth.
- Nicoll P, MacRury S, van Woerden HC, Smyth K (2018) Evaluation of technology-enhanced learning programs for health care professionals: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 20(4). doi:10.2196/jmir.9085.
- Ozan, Ö. ve Göçmenler, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimi projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(Özel sayı), 129-134. doi:10.19171/uefad.430162
- Ozan, O., Ozarslan, Y., & Yıldız, H. S. (2018). MOOLC design and development process for an agglutinative language: Türkçe Öğreniyorum case. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(Special Issue), 156-164.
- Ozarslan Y., & Ozan, O. (2017). Massive open online course (MOOC) for differentiated instruction of Turkish as a foreign language. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2017*, 1(1), 266-272.
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. İçinde M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Perifanou, M. (2015). Personalized MOOCs for language learning: A challenging proposal. *ELearning Papers*, 45(1).
- Perifanou, M. (2016). *Worldwide state of language MOOCs*. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouésny (Eds), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016* (pp. 386-390). doi:10.14705/rpnet.2016.euroll2016.593
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., & Ackerman, P. L. (2000). A longitudinal field investigation of gender differences in individual technology adoption decision-making processes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 83(1), 33-60.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s. 175-206). Ankara: Pegem.
- Yunus Emre Enstitüsü (2009). *Yunus Emre Bülteni*. [http://www.yee.org.tr/media/\\_bulten/pdf/eylul\\_2009.pdf](http://www.yee.org.tr/media/_bulten/pdf/eylul_2009.pdf) adresinden elde edildi.
- Yunus Emre Enstitüsü (2016). *YEE 2016 Faaliyet Raporu*. [https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016\\_faaliyet\\_raporu\\_05.02.2018-db.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016_faaliyet_raporu_05.02.2018-db.pdf) adresinden elde edildi.
- Yunus Emre Enstitüsü (2019). <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden elde edildi.

Yurtdışı Türkler Başkanlığı (2019). <https://www.ytb.gov.tr/> adresinden elde edildi.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2018). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi öğrenci verileri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden elde edildi.

## Araştırmacı Öğretmenin Desteklenmesi: Bir Durum Çalışması\*

Sibel Akın\*\*<sup>1</sup> ve Gizem Solmaz<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı 2006 yılı veya sonrasında kurulmuş Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisansüstü öğrenimlerine devam eden öğretmenlerin bilimsel araştırma bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesini amaçlayan bir proje bağlamında, projenin eğitim alanında araştırma yapmak için gerekli temel nitelikleri ne düzeyde geliştirdiğini katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen ve araştırmanın gerçekleştirildiği projede yer alan 27 katılımcı oluşturmuştur. Veriler yüz yüze gerçekleştirilen beş odak grup görüşmesi ile toplanmış ve verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların bu eğitimi etkili bulduklarını ve projenin bilgi, beceri ve tutum-inanç olmak üzere üç temel boyutta kendilerinin bilimsel araştırma yapma yeterliklerini çeşitli açılardan geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan, araştırmadan elde edilen sonuçlar hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, hizmet içi öğretmen eğitiminde ve lisansüstü eğitimde bireylerin bilimsel araştırma becerilerinin güçlendirilmesine ışık tutabilecek öneriler sunmaktadır.

### Anahtar Sözcükler

Öğretmen eğitimi  
Araştırmacı öğretmen  
Bilimsel araştırma  
yeterlikleri  
Durum çalışması

### Makale Hakkında

*Gönderim Tarihi*  
7 Temmuz 2019  
*Kabul Tarihi*  
24 Aralık 2019  
*Makale Türü*  
Araştırma Makalesi

DOI: 10.12984/egjef.588166

## Empowering Teachers As Researchers: A Case Study\*

### Abstract

The purpose of this study is to investigate how well a project that aimed to develop scientific research competencies of teachers who were also graduate students in the faculties of education at different universities – those established in 2006 or later in Turkey - was conducive to develop the knowledge, skills, and attitudes that are considered as essential for the process of carrying out research in education, as perceived by participating teachers. Designed as a qualitative case study, the sample involved 27 participants who had been selected for the project through criterion sampling and maximum variation sampling strategies. The data were collected through five semi-structured face-to-face focus group interviews and analyzed by content analysis method. Considering the findings of the study, the participants articulated that they found this training effective and the project helped them improve their scientific research competencies in three dimensions: (1) knowledge, (2) skills, and (3) attitudes-beliefs. In light of the findings, the present study offers essential implications to pre-service teacher education, in-service teacher education, and graduate education for developing the scientific research competencies of individuals more effectively.

### Keywords

Teacher education  
Teacher as researcher  
Scientific research  
competencies  
Case study

### Article Info

*Received*  
July 7, 2019  
*Accepted*  
December 24, 2019  
*Article Type*  
Research Paper


*Atf:* Akın, S. ve Solmaz, G. (2019). Araştırmacı öğretmenin desteklenmesi: Bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 383-401. doi: 10.12984/egjef.588166

\* Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 2237-A kodlu *Eğitim Alanındaki Lisansüstü Öğrenciler İçin Bilimsel Araştırma Becerilerinin Geliştirilmesi* başlıklı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. [This study was conducted as part of a 2237-A project titled *Developing Scientific Research Competencies of Graduate Students in Faculties of Education* and was granted by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK).]

\* Bu çalışma, 03-06 Eylül 2019 tarihleri arasında Hamburg/Almanya'da düzenlenen ECER (European Conference on Educational Research) Konferansında sunulmuştur [The study was presented at the European Conference on Educational Research (ECER) in Hamburg/Germany, September 03-06, 2019].

\*\* **Sorumlu Yazar/Corresponding Author**

<sup>1</sup>  TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [sibel.akin@tedu.edu.tr](mailto:sibel.akin@tedu.edu.tr)

<sup>2</sup>  TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [gizem.solmaz@tedu.edu.tr](mailto:gizem.solmaz@tedu.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

The disconnect between practice and educational research has been a long-standing issue among researchers, practitioners, and policymakers (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; McIntyre, 2005; Vanderlinde & van Braak, 2010). For example, Lytle and Cochran-Smith (1992) indicate that implicit in the disconnect is a theory of knowledge for teaching that privileges university researchers' knowledge over teachers. Ironically, at the same time, blaming teachers for education systems' downfalls has reinforced the argument that teachers should be the strongest agents in education based on their daily professional decision making. Therefore, although educational research should inform policy and practice (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007; McIntyre, 2005; van Zee, 1998), few teachers would argue that their teaching practice is largely informed by educational research (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Korthagen, 2007, McIntyre, 2005). Hence, many teachers see research and practice as separate, and subsequently believe in a low impact of teacher education (Korthagen, 2007). However, teachers should be producers of research rather than consumers of research (Robinson, 2003). Incorporating teachers as researchers as a stance is an impactful form of professional development (Iliško, Ignatjeva, & Mičule, 2010; Robinson, 2003) that offers much to teaching as a profession (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Contrary to expecting teaching to be stable and predictable, teachers as researchers could initiate school-based educational changes. Moreover, teachers' questions and investigations may offer more practical implications to other teachers than university-based researchers' inquiries (McIntyre, 2005; van Zee, 1998). Therefore, teachers, as reflective practitioners, must actively take place in the educational realm and carry out research to make informed decisions, improve their teaching practices, and identify the educational issues in their classrooms more effectively, which also offers a way beyond alienation (Iliško et al., 2010). In empowering teacher research as a "systematic and intentional inquiry carried out by teachers" (Cochran-Smith & Lytle, 1990, p. 3), this study used the data from a project sponsored by the Scientific and Technological Research Council of Turkey. The project aimed to develop the scientific research competencies of teachers who were also graduate students in the faculties of education at different universities in Turkey. In particular, the study sought to address the following research question: What essential knowledge, skills, and attitudes was this project conducive for carrying out educational research, as perceived by participating teachers? In so doing, this study builds and extends on the research that empowering teachers as researchers indicates an enlarged view of the teacher's role such as a decision maker, consultant, curriculum developer, analyst, activist, and school leader (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

### Method

The study employed case study design which investigates a phenomenon (the case) within its real life context using empirical inquiry (Yin, 2014). In this respect, the study was carried out within the context of a project that sought to develop the scientific research competencies of teachers, and funded by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK). Among purposive sampling strategies (Patton, 1990), the sample of the study was, first, selected through criterion sampling and it was ensured that all participants were pursuing their graduate education at newly established universities in Turkey – specifically those founded in 2006 or later – as there has been much debate over these recent institutions, coupled with the argument that the quality of the teacher education offered by these universities might be poor due to their inadequate infrastructure in many regards. Second, using maximum variation sampling, the participants were chosen to ensure a wide variety of characteristics such as studying a master's or Ph.D. degree, the universities that they have been studying at and the graduate programs that they enrolled in given that these characteristics maximize the diversity relevant to the research question while they may also allow for identifying the common patterns that emerge out of diversity (Patton, 1990). As a result, the sample included 27 teachers and the data were collected by semi-structured face-to-face focus group interviews (Marshall & Rossman, 2011) for which an interview schedule was developed by the researchers. After taking the opinions of experts and piloting the instrument, 5 focus group interviews were conducted, each of which took 55 to 65 minutes. Having obtained the interviewees' permission, the focus group interviews were audio-recorded and transcribed verbatim. For the data analysis, the study employed content analysis method, wherein the text data have been coded into broader categories based on the identified common patterns (Bogdan & Biklen, 2007; Patton, 1990). To that end, NVivo 10 was used to code the transcripts. Lastly, multiple strategies were employed to ensure the credibility, dependability, transferability, and confirmability of the study for establishing trustworthiness.



## Findings

Considering the findings of the study, the participants articulated that they found this training effective and the project helped them improve their scientific research competencies in three dimensions: (1) knowledge, (2) skills, and (3) attitudes-beliefs. First, most participants articulated that the project helped them expand their knowledge on the nature of research and the basics of educational research, identifying the research problem, ethics in research, locating and reviewing the literature, research methods and designs, sampling strategies, data collection, data analysis, data analysis softwares, reporting the findings, writing a proposal, different types of research projects, and the primary resources for research in education. Second, a large number of participants expressed that they, first and foremost, had an opportunity to develop skills in planning a scientific research effectively and systematically, and in writing a research proposal. Moreover, almost all participants stated that the project supported them well to advance their skills in using quantitative/qualitative data analysis softwares. In addition to these, many participants addressed that the project provided them with the opportunity to develop critical and creative thinking skills. Lastly, as for attitudes-beliefs, a significant number of participating teachers clearly mentioned that the project helped them develop positive attitudes towards carrying out scientific research. In this respect, many participants said that the project primarily enabled them to recognize the importance of planning and conducting well-planned and systematic scientific research. Many participants further highlighted the impact of the project on increasing their self-efficacy as a researcher in several regards, especially in developing a research proposal. The participating teachers also acknowledged the role of this project in supporting them to develop positive attitudes towards ethics in research, data analysis, the use of data analysis softwares, and the integration of information technologies in research. Except these, most participants said that the project especially enabled them to develop a global perspective, as well as an interdisciplinary perspective in research. Lastly, it was seen that a large number of the participants considered the instructors taking part in the project as effective role models and developed certain attitudes, such as having high professional competence in and holding positive attitudes towards scientific research, being open to communication, providing effective guidance on research, and keeping themselves up-to-date with the latest developments in educational research. The study further pointed to different sources that had an influence on the effectiveness of the project. To illustrate, many participants addressed the importance of group work and practice-based opportunities throughout the project, which, as they stated, supported the development of knowledge and skills that they acquired. Similarly, they articulated that learner-centered environment raised their interest and motivation towards the courses and thereby, increased the effectiveness of instruction significantly. Moreover, it was seen that some participants expressed a desire for the arrangement of physical environment in a way that it would facilitate more interaction in the classroom and in group work. Lastly, a significant number of participants mentioned that they found technology enhanced learning in this project effective, particularly in terms of using different softwares in data analysis and literature review.

## Discussion and Conclusion

In light of the findings, the present study offers essential insights to pre-service teacher education, in-service teacher education, and graduate education for developing the scientific research competencies more effectively. To this end, the study first offers several implications for teacher educators to implement the scientific research methods courses - offered in pre-service teacher education and graduate education – in an environment where the process of learning is enhanced by group work, active learning methods, hands-on activities, and technology-supported practices. In addition, the present study offers suggestions especially for the faculties of education in the universities that were established in 2006 or later in Turkey. Accordingly, the study points out that the teacher educators offering such courses must be competent at conducting scientific research, have good communication skills to interact effectively with teacher candidates/graduate students, and provide quality guidance to them on how to develop scientific research competencies. Besides, the study has the implications of highlighting the need for improving infrastructure of the faculties of education in those newly established universities to increase the quality of the courses that are offered to develop teacher candidates'/graduate students' scientific research competencies. The current study might also provide significant implications for policymakers in the Council of Higher Education (CHE) to reconsider the weekly allocated time, objectives, and content of the Research Methods in Education course as it has been offered as a theoretical course in teacher education programs to be implemented in two hours in a week, which thereby may not leave enough room for practice. Lastly, the results of this study might shed light into in-service teacher education for developing effective in-service trainings for teachers to empower them as researchers.

## Giriş

Günümüzde bireylerden sahip olmaları beklenen niteliklerin değişmesi ile çağın getirdiği ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikteki insan gücünü yetiştirmek ve eğitim çıktılarının niteliğini iyileştirmek üzere birçok ülkede çeşitli eğitim reformları yapılmaktadır. Araştırmalar, eğitim çıktılarının niteliğini etkileyen en güçlü değişkenlerden birinin öğretmen niteliği olduğunu gösterdiğinden (Darling-Hammond ve Sykes, 2003; Darling-Hammond ve Youngs, 2002; Day, 2013; Goldhaber, 2007; Hanushek ve Rivkin, 2010; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004; OECD, 2005; Rice, 2003; Wayne ve Youngs, 2003) gerçekleştirilen reformların başarılı sonuçlar vermesi öncelikle yüksek nitelikli öğretmenlere bağlıdır (Darling-Hammond, 2010; Gopinathan vd., 2008). Bu bakımdan, yalnızca öğrenenlerin değil öğretmenlerin de 21. yüzyılın gerektirdiği nitelikleri kazanması geleceğin öğrencilerini yetiştirebilmeleri için büyük bir önem taşımaktadır.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de geçmişten günümüze öğretmen eğitimi sisteminin iyileştirilmesi ile ilgili çeşitli yeniden yapılandırma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Özellikle son 30 yıl içerisinde hız kazanan bu reformların arka planında ise öğretmen eğitimi programlarına getirilen eleştiriler ve bunun sonucunda yükselen nitelikli öğretmen eğitimi arayışı bulunmaktadır (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Yıldırım, 2011). Öğretmen niteliğini artırmak amacıyla ülkemizde öğretmen eğitimi sistemi 1970’li yıllardan itibaren öğretmen okullarından eğitim enstitülerine ve 1982 yılında gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonucunda ise enstitülerden üniversitelere aktarılmıştır. Bu durum, esasında öğretmen eğitimi arayışındaki niteliğin bilimsel araştırma sonuçlarına ve çağdaş yaklaşımlara dayalı olarak iyileştirilmesi için önemli bir fırsat olmuştur. Ancak bu süreçte benimsenen kuramı ön plana alan ve uygulamadan gittikçe uzaklaşan bakış açısının egemen olmasıyla bu yapılanma girişimlerinin öğretmen eğitimi niteliğine ne düzeyde katkı sağladığı hep tartışılmış ve nitelik kaygısının geri planda kalmasına neden olmuştur (Yıldırım, 2011). Öğretmen eğitimi sisteminin ve öğretmen niteliğinin özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi yoluyla iyileştirilmesi amaçlandığı için benzer şekilde öğretmen eğitimi programlarında da sık sık değişiklikler yapılmaktadır. Öte yandan, bu değişikliklerin genellikle tepeden aşağı bir yaklaşımla ve sürekliliği olmayan bir biçimde gerçekleştirildiği, belirli bir kavramsal çerçeveden bağımsız ve öğretmen eğitimine yön veren yaklaşımlar ile bilimsel araştırma sonuçları göz önünde bulundurulmadan yapıldığı eleştirilmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008; Azar, 2011; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Bunların sonucunda ise, süregelen yeniden yapılandırma çalışmaları içerisinde önemli çatışma alanları ve çelişkiler oluşmaktadır (Yıldırım, 2011, 2013).

Öğretmen eğitimi konusundaki yaklaşımların ve gerçekleştirilen tüm yeniden yapılandırmaların temelinde eğitim ve öğretimle ilgili benimsenen belirli varsayımlar ve eğitim felsefeleri bulunur; eğitim felsefelerine ise inançlar bütünü olarak tanımlanan ve öğretmen eğitimi ile ilgili uygulamaların analiz edilmesini sağlayan paradigmlar yön vermektedir (Yıldırım, 2011). Ülkemizdeki öğretmen eğitimi sisteminde gerçekleştirilen yeniden yapılanmaları belirli çatışma alanları çerçevesinde farklı eğitimcilerin önerdikleri paradigma sınıflamalarına (Becker, Kennedy ve Hundersmarck, 2003; Cochran-Smith ve Fries, 2008; Elliot, 1993; Long ve Riegle, 2002; Zeichner, 1983) göre analiz eden Yıldırım (2011) Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminde öğretmen kavramına yüklenen anlamın *konu alanı uzmanlığı* ön plana çıkararak bir yapıda olduğunu ve öğretmenliği *alan bilgisi odaklı* anlayışa indirgediğini tartışmaktadır; bunun yanı sıra, Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminde *kuram temelli anlayışın* hâkim olduğunu ve bu durumun öğretmenliğin kavramsal boyutu ile kuramsal temelini ön plana çıkardığını belirterek uygulamaya odaklı öğretmen eğitiminden giderek uzaklaşmakta olduğunu ifade etmekte, günümüzde hızla önem kazanan sorun çözüme ve karar verme gibi öğretmenlik becerilerinin altını çizen *uzman öğretmen anlayışının* yerine, ülkemiz öğretmen yetiştirme sisteminde hâlen *teknisyen öğretmen anlayışının* benimsendiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen eğitiminde günümüzde önemi giderek ön plana çıkan eleştirel düşünme, yaratıcılık, karar verme, işbirliği, iletişim ve araştırma becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilgiyi yalnızca zihninde depolayan bireyler yerine bilgiyi araştıran, sorgulayan, analiz eden ve sonuçlar çıkarabilen bireylerin yetiştirilmesinin gerekliliğini ve bilimsel araştırma sürecine ilişkin temel bilgi, beceri ve tutum özelliklerinin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır (Metin, 2015). Bu çerçevede, ulusal ve uluslararası alanyazında, anayasada, eğitimle ilgili yasalarda ve öğretim programlarında öğretmenlerin öğretim dışında başka temel görevlerinin de olduğu vurgulanmakta ve bu açıdan öğretmenlerin özellikle araştırma yapabilme bilgi, beceri ve tutumuna sahip olmalarının 21. yüzyılda kazanmaları gereken en önemli niteliklerden birisi olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Öte yandan, Türk eğitim sisteminde genel olarak araştırma kültürünün yaygınlaştırılması yerine bilginin ezberlenmesini teşvik eden bir yaklaşımın egemen olduğu sıklıkla eleştirilmektedir. Araştırmalar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yüksek düzeyde araştırma yapma bilgi, beceri ve tutumlarına sahip olmadıklarını, eğitim araştırmalarından yeterli düzeyde yararlanmadıklarını ve araştırma faaliyetlerine katılmadıklarını göstermektedir (Ateş, 2005; Büyüköztürk, 1997, 1999; Çepni ve Küçük, 2003; Küçük ve Çepni, 2005). Diğer taraftan, 2004-2005 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretimden başlamak üzere yapılandırmacı felsefeye dayalı olarak yenilenen öğretim programları öğrencilere araştırma kültürünün

kazandırılmasının önemine işaret ederek (Büyüköztürk vd., 2012) teknisyen öğretmen yerine uzman öğretmen ihtiyacını vurgulamıştır (Yıldırım, 2011). Bu gelişmeye paralel olarak öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi ve geliştirilmesi amacıyla MEB 2006 yılında öğretmenlik mesleği genel alan ve özel alan yeterliklerini yayımlamıştır. Genel alan yeterlikleri (MEB, 2006) kapsamında öğretmenlerin bilimsel araştırma yapmaya istekli olmaları, öğrenme-öğretme sürecini iyileştirmek ve okulun gelişimine katkı sağlamak için eylem araştırmaları yapmaları, veri analizi yapabilmeleri ve bunun için uygun istatistik tekniğini seçebilmeleri, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri gibi performans göstergeleri bulunmaktadır. Bu göstergeler, öğretmenlerin MEB tarafından araştırma kültürüne teşvik edilmeleri bakımından önem taşımaktadır.

Bu gelişmelere paralel olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yeniden yapılandırılan ve 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan öğretmen eğitimi programlarına bilimsel araştırma yöntemleri dersi eklenmiştir. Ancak 1998 yılındaki yeniden yapılandırma ile benimsenen uygulama ağırlıklı yaklaşım yerine 2006 yılında gerçekleştirilen yeni düzenleme ile öğretmen eğitimindeki uygulama odaklı derslerin sayısı ve saati azaltılarak kuram odaklı kavramsal bilgiyi teşvik eden nitelik tanımına geri dönmüştür. Öğretmen eğitiminde ağırlıklı olarak alan bilgisi ve kuram odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi sonucunda ülkemizde eğitim alanında araştırma yapma kültürünün geliştirilmesi ve yürütülen araştırmaların niteliğinin yükseltilmesi için öğretmenlerin araştırma bilgi, beceri ve tutumlarının iyileştirilmesine hâlen büyük ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok araştırma öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin araştırma bilgi, beceri, tutum (Biçer, Bozkırlı ve Er, 2013; Camuzcu Aşıroğlu, 2016; Cerit Berber, 2013; Ekiz, 2006; Ekiz ve Yiğit, 2012; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Küçüköğlü, Taşgın ve Çelik, 2013; Polat, 2014; Taşdemir ve Taşdemir, 2011; Yenilmez ve Ata, 2012) veya öz yeterliklerinin hâlâ yüksek düzeyde olmadığını (Korkmaz ve diğ., 2011; Nartgün, Uluman, Akın, Çelik ve Çevik, 2008), öğretmenlerin eğitim araştırmalarını gerektiği kadar takip etmediklerini (Ekiz, 2006; Sarı, 2006; Şahin ve Arcagök, 2013; Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir, 2014); eğitim araştırmalarının bulgularını sınıf içi uygulamalarını geliştirmek için yeterli düzeyde kullanmadıklarını (Cerit Berber, 2013; Sarı, 2006), uygulamaya yansıtılabilirliğini düşük bulduklarını (Ateş ve Yıldırım, 2015; Uçgun ve Ünal, 2015; Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir, 2014) ve öğretmenlik kariyerleri boyunca yeterli sıklıkta veya hiç araştırma yapmadıklarını (Ekiz, 2006; Şahin ve Arcagök, 2013) ortaya koymaktadır. Çeşitli araştırmalar ise (Akgün, 2012; Ayaydın ve Kurtuldu, 2010; Tomakin, 2007) öğretmen adaylarının lisans programlarına eklenen bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutum ve görüşlerinin dersin içeriği, işleniş biçimi, kullanılan ölçme değerlendirme teknikleri gibi çeşitli boyutlar açısından istenilen düzeyde olumlu olmadığını göstermektedir. Araştırma eğitiminin lisansüstü düzeyde dahi kurumsallaşmadığı ve bunlara paralel olarak çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin en yetersiz oldukları alanlar içerisinde de bilimsel süreç becerilerinin yer aldığı vurgulanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Tüm bu bulgular öğretmenlerin araştırma yapma bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesine yönelik ihtiyacı açıkça ortaya koymaktadır.

Diğer yandan, MEB tarafından 2017 yılında güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri göstergeleri incelendiğinde araştırma yeterliği ile ilgili beklentilerin azaldığı ve öğretmenlerden yalnızca alanlarına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırmalarının beklendiği dikkat çekmektedir (MEB, 2017). Son olarak 2018 yılında YÖK tarafından yeniden yapılandırılan öğretmen eğitimi programlarında da kuramsal bir bakış açısının baskın olduğu görülmektedir. Bunların bir yansıması olarak, uygulama odaklı bir vizyonun benimsenmeyişinin sonucunda geleneksel yaklaşımı yansıtan bu politikalar günümüz dünyasında başarılı sonuçlar vermemekte ve öğrencileri içinde bulunduğumuz çağın dönüşümüne hazırlayabilecek öğretmenler yetiştirilememektedir. Öğretmen adayları 21. yüzyılda nitelikli bir öğretmenden beklenen temel bilgi, beceri ve tutum özellikleri açısından önemli eksiklerle mezun olmakta ve benzer şekilde hizmet içi öğretmenler de güncel eğitim hedeflerini karşılayabilmek bakımından gerekli meslekî bilgi ve becerileri yeterli düzeyde geliştirememektedir (Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Yıldırım, 2018). Bu açıdan, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile başlayan ve aşamalı olarak hizmet içi eğitim süreci ile devam eden meslekî gelişimleri boyunca, eğitim sistemlerinin başarılı sonuçlar vermesinde en önemli role sahip olan öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanacak şekilde yetiştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (European Commission, 2013).

Eğitim alanında araştırma ve uygulama arasındaki ilişkinin yeterince güçlendirilmemiş olması uluslararası arenada da birçok araştırmacı, uygulayıcı ve politika geliştirici tarafından uzun bir süredir dile getirilmektedir (Broekkamp ve van Hout-Wolters, 2007; Hargreaves, 1995; McIntyre, 2005; Vanderlinde ve van Braak, 2010). Eğitim araştırmalarının temel rolü eğitim politikalarına ve uygulamalarına ışık tutmak olsa da (Broekkamp ve van Hout-Wolters, 2007; McIntyre, 2005; van Zee, 1998), kuram ve uygulama arasındaki bu zayıf bağ sonucunda eğitim-öğretim ile ilgili uygulamalarında ve meslekî karar verme süreçlerinde bilimsel araştırma sonuçlarından sıkça yararlanan öğretmen sayısı oldukça azdır (Cochran-Smith ve Lytle, 1990; Crawford ve Adler, 1996; Korthagen, 2007; McIntyre, 2005). Bu durum, öğretmen eğitimi ve sınıf içi uygulamalar arasındaki bağın zayıflaması bakımından öğretmenlerde meslekî tatminsizlik yaratmakta ve memnuniyetsizliğe neden olmaktadır (Korthagen, 2007).

Öğretmenlerin eğitim öğretim ile ilgili bilgi üretme süreçlerinde çoğu zaman çok az söz sahibi olması sebebiyle, sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi için öğretmenlerin meslek yaşamlarında izledikleri yöntemler veya onların bakış açısı ile tespit edilen problem durumları yeterince dile getirilememektedir (Cochran-Smith ve Lytle, 1990; Iliško, Ignatjeva ve Mičule, 2010). Yalnızca üniversite temelli akademik bilgiye değer veren bakış açısına alternatif olarak Lytle ve Cochran-Smith (1992) öğretmenlerin emik bir bakış açısıyla sınıf içi deneyimlerinden yola çıkarak belirleyecekleri sorularla yön verecekleri araştırmaların özgünlüğüne ve önemine işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile geleneksel bakış açısının tersine, öğretmenler eğitsel araştırmaların yalnızca tüketicisi olarak değil aynı zamanda üreticisi olarak görülmelidir (Kincheloe, 2012; Robinson, 2003). Bu görüş, öğretmenleri bir teknisyen, tüketici, alıcı ve aktarıcı olarak görmek yerine bir karar verici, düşünür, danışman, program geliştirme uzmanı, analist, aktivist, sosyal değişim aracı ve lider olarak gören ve kökleri eleştirel kurama uzanan genişletilmiş bir öğretmen vizyonuna dayanmaktadır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999).

Öğretmenlerin araştırma yapma bilgi, beceri ve tutumlarının desteklenmesi, meslekî yabancılaşmalarını önleme ve meslekî gelişimlerine katkıda bulunma açısından büyük bir öneme sahiptir (Iliško vd., 2010; Postholm, 2009; Robinson, 2003). Öğretmenliğin profesyonelleştirilmesi, nitelikli öğretmenin tek veya değişmez bir tanımının olamayacağını anlaşılmaması, okul temelli tabandan yapılanmaların güçlendirilmesi ve öğretim programlarının iyileştirilmesi bakımından da öğretmenlerin araştırmacı olarak teşvik edilmeleri oldukça önemlidir (Cochran-Smith ve Lytle, 1998, 1999). Üniversitelerde gerçekleştirilen çalışmalara kıyasla öğretmenler tarafından tespit edilerek araştırılan problem durumları daha pratiğe dönük sonuçlar ortaya koyabileceğinden eğitim öğretim süreçlerine ve diğer öğretmenlere ışık tutabilir; bu açıdan araştırmacı öğretmenlerin desteklenmesinin öğretmen eğitime sağlayacağı katkı büyüktür (McIntyre, 2005; van Zee, 1998). Öğretmenlerin eğitim alanında araştırmacı olarak etkin bir rol almaları, meslekî yaşamlarında alacakları kararlarda araştırma sonuçlarından beslenerek fark yaratmalarına, öğretmenlik mesleğinin pratik boyutunu güçlendirmelerine, sınıf içerisindeki güncel eğitim öğretim ihtiyaçlarına daha etkili çözümler geliştirebilmelerine ve öğrenci çıktılarının niteliğini geliştirebilmelerine katkıda bulunabilir (Babkie ve Provost, 2004; Iliško vd., 2010). Ayrıca, bunun yalnızca okullardaki uygulamalara değil üniversitelerdeki araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecek çalışmalara da ışık tutacağı açıktır (Cochran-Smith ve Lytle, 1993).

Öğretmenlerin kendi uygulamalarını inceleme, mevcut bir sorunu ya da öğretim süreçleri içinde ortaya çıkan bir durumu anlama ve olası çözümler üretmeleri için önerilen ve kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurabilecek bir yöntem olarak da görülen bir araştırma türü olarak (Kuzu, 2009) alanyazında özellikle eylem araştırmaları ön plana çıkmakla birlikte (Babkie ve Provost, 2004, Cochran-Smith ve Lytle, 1990, 1998, 1999) bu çalışmada ele alınan araştırmacı öğretmen yaklaşımı eylem araştırmaları ile sınırlı olmayıp öğretmenlerin genel araştırma yapma bilgi, beceri ve tutumlarının tümünü kapsamaktadır. Öte yandan, eylem araştırmalarının felsefi dayanağı ile paralel biçimde, bu araştırma öğretmenlerin eğitim uygulamalarının niteliğini geliştirmek için bilimsel araştırma yapabilecekleri ve bu süreçlere aktif olarak katılabilecekleri önermesine dayanmaktadır. Öğretmenler, eğitim öğretim uygulamalarını dışarıdan bir gözle inceleyen kişilere göre öğrencileri ve sınıfları ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarından planlı ve sistematik bir sorgulama ile okul ya da sınıf ortamlarıyla ilgili durumları daha iyi anlayabilir ve niteliklerinin iyileştirilmesine önemli düzeyde katkıda bulunabilirler. Bu yaklaşım, üniversite tabanlı üretilen ve akademik bilgiyi öncelikli kılan yaklaşıma alternatif olarak öğretmenleri güçlendirmekte ve araştırma kültürünün demokratikleştirilerek okullarda yaygınlaştırılmasına katkı sağlamaktadır (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Kuzu, 2009; May, 1993; Postholm, 2009).

Yukarıdaki tartışmalar ışığında *araştırmacı öğretmen* özelliğini teşvik etmek ve öğretmenler tarafından sistematik bir yapıda gerçekleştirilecek araştırmaları desteklemek için (Cochran-Smith ve Lytle, 1990), bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisansüstü öğrenci olarak öğrenim gören öğretmenlerin bilimsel araştırma bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesini amaçlayan bir projeden elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, katılımcı öğretmenlerin bakış açısıyla bu projenin eğitim alanında araştırma yapmak için gerekli temel nitelikleri ne düzeyde geliştirdiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya aşağıdaki araştırma sorusu yön vermiştir:

Öğretmenlerin bilimsel araştırma yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen projenin, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak kazandırdığı temel bilgi, beceri ve tutumlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ele aldığı *araştırmacı öğretmen* olgusunu derinlik odaklı incelemeyi amaçladığı ve bu güncel olguyu içinde yer aldığı gerçek bağlam veya içerik çerçevesinde ortaya koyduğu için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Yin, 2014). Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği

bir durumun derinlik odaklı araştırılarak o duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çerçevede, TÜBİTAK tarafından desteklenen ve Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisansüstü öğrenimlerine devam eden öğretmenlerin bilimsel araştırma bilgi, beceri, tutumlarının geliştirilmesini amaçlayan bir proje bağlamında, projenin eğitim alanında araştırma yapmak için gerekli temel nitelikleri ne düzeyde geliştirdiği incelenmiştir.

Bu araştırmada incelenen proje, TÜBİTAK tarafından belirlenen bir süre çerçevesinde yoğunlaştırılmış bir program ile beş gün içerisinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların bilimsel araştırma bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi hedefine yönelik olarak proje kapsamında tasarlanan içerik şu konulardan oluşmuştur: bilimsel araştırmanın doğası, bilimsel araştırma probleminin tanımlanması ve değişkenlerin belirlenmesi, alanyazın taramasının gerçekleştirilmesi, nicel ve nitel araştırma desenleri ile örnekleme yöntemleri, bilimsel araştırmalarda etik, veri toplama, nicel ve nitel araştırmalarda veri analizi, SPSS ve MAXQDA veri analizi programlarının kullanımı, bilimsel araştırma proje önerisi ve raporu yazma, örnek bir Avrupa Birliği projesi inceleme, örnek bir TÜBİTAK projesi inceleme ve proje önerisi yazımında karşılaşılan güçlüklerin paylaşımı ile çözüm önerileri. Projenin gerçekleştirilmesinde her biri ilgili eğitim başlıklarında uzman olan toplam 9 öğretim üyesi (3 profesör ve 6 Dr. Öğretim Üyesi) yer almıştır. Öğretim üyelerinin (eğitmenlerin) seçimi, TÜBİTAK tarafından özgeçmişlerinin ve uzmanlık alanlarının proje çerçevesinde değerlendirilmesi ile teyit edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Bu araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemleriyle seçilen (Patton, 1990) ve araştırmanın gerçekleştirildiği projeye katılan 27 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde nitel araştırmanın özelliğine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme (Patton, 1990) kullanılmıştır. İlk olarak ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla, katılımcılar eğitim fakültesi mezunu olan ve bilimsel araştırma altyapısı bakımından desteklenmesi önem taşıyan, Türkiye'de 2006 yılı veya sonrasında kurulmuş çeşitli devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde lisansüstü öğrenimlerine devam eden bireylerden seçilmiştir. İkinci olarak ise, araştırma sorusu ile ilişkili olabilecek değişkenler bakımından çeşitlilik gösteren katılımcılar arasında farklı veya ortak durumlar olup olmadığını belirlemek ve bu sayede ele alınan problemin farklı boyutlarını ortaya koymak için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu açıdan, katılımcıların yüksek lisans veya doktora öğrencisi olmaları, öğrenim gördükleri lisansüstü eğitim programı ve ayrıca farklı üniversitelerde öğrenim görüyor olmaları bakımından bir çeşitlilik göstermeleri sağlanmıştır.

Katılımcıların 8'i erkek (% 29.63) 19'u kadındır (% 70.37). Katılımcıların yaş aralığı 23 ila 40 arasında değişmektedir. 17 katılımcı yüksek lisans öğrencisi (% 62.96), 10 katılımcı ise doktora öğrencisidir (% 37.04). 12 üniversiteden seçilen katılımcıların öğrenim görmekte oldukları lisansüstü eğitim programları İngilizce Öğretmenliği ( $n = 1$ ), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ( $n = 3$ ), Fen Bilgisi Öğretmenliği ( $n = 6$ ), Eğitim Programları ve Öğretim ( $n = 3$ ), Sınıf Öğretmenliği ( $n = 10$ ), Türkçe Öğretmenliği ( $n = 2$ ), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ( $n = 1$ ) ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ( $n = 1$ ) programlarıdır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından demografik ve açık uçlu sorular ile bu soruların sondalarından oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Demografik kısım kapsamında katılımcılara 7 soru yöneltilmiş (örn. cinsiyet, yaş, öğrenim görülen program türü ve aşama – yüksek lisans/doktora, ders dönemi/tez dönemi vb.), incelenen araştırma sorusuna odaklanan ikinci kısımda ise 6 açık uçlu soru ile sondaları yer almıştır (örn. Eğitim boyunca bilimsel araştırma yapabilme konusunda, bilgi ve beceri açısından neler kazandığınızı düşünüyorsunuz?, Bu eğitimin bilimsel araştırmalar yapma konusundaki tutumunuza ne tür katkıları oldu?). Görüşme formunun taslağındaki soruların anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu konusunda program geliştirme alanındaki üç farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında bazı soru ve sonda eklemeleri yapma (örn. Eğitim kapsamında neler yaptınız? Derslerin işleniş ne tür etkinlikler yoluyla gerçekleştirildi?), sorular arasındaki sıralamayı tekrar gözden geçirme gibi gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın katılımcıları dışında olup eğitim fakültesi mezunu ve lisansüstü öğrenimine devam eden iki kişi ile bireysel ve başka iki kişi ile de grup görüşmesi yoluyla pilot çalışmalar yapılmış, görüşmenin süresi ile soruların akışı, anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacı açısından uygunluğu veri toplama sürecinden önce test edilmiştir (Kvale, 2007; Marshall ve Rossman, 2011; Maxwell, 2013). Pilot çalışma sonrasında görüşme formunda herhangi bir değişiklik ihtiyacı oluşmamıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama aracının geliştirilmesini takiben, verilerin toplanması araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilen ve her biri 6-7 katılımcıdan oluşan 5 odak grup görüşmesi ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmelere kıyasla daha rahatlatıcı nitelikte olabilecek 4 ila 12 kişi arasında değişen bir grup ortamında gerçekleştirilmeleri ve gruptaki bireyler arasında bir etkileşime olanak sağlayarak görüşme

sorularına verilen yanıtların kapsamı ve derinliği bakımından zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olmaları açısından önem taşımaktadır (Marshall ve Rossman, 2011). Belirlenen odak gruplar, katılımcıların yüksek lisans veya doktora öğrencisi olması, lisansüstü öğrenim gördükleri üniversite ve lisansüstü eğitim programları gibi özellikleri bakımından benzer dağılıma sahip olacak şekilde oluşturulmuştur. Odak grup görüşmeleri, araştırmacılar tarafından proje bitiminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım için gönüllülük ilkesi esas alınmış, yapılan tüm odak grup görüşmeleri katılımcılardan alınan izinler doğrultusunda verilerin zengin nitelikte olması, veri kaybı olmaması, görüşmenin daha akıcı ve derinlik odaklı ilerlemesi ve görüşmecinin katılımcıları daha dikkatli dinleyebilmesi amacıyla (Patton, 1990) ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Odak grup görüşmeleri yaklaşık 55 ila 65 dakika arasında tamamlanmıştır.

### Veri Analizi

Görüşmelerin çözümlenmesini takiben, verilerin analizi araştırmacılar tarafından NVivo 10 nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yöntemi (Patton, 1990) ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, veriler öncelikle belirli sözcük, sözcük öbeği veya paragraflara uygun kodlar verilerek daha küçük birimlere ayrılmış (Creswell, 2013; Miles ve Huberman, 1994), sonra ise bu kodlar arasında çeşitli ilişkiler, bağlantılar ve yapılar oluşturularak verileri temsil eden daha geniş temalar veya kategoriler elde edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007). Kodlayıcılar arası uyumun sağlanması için iki uzmandan belirli sayıda görüşme metnini kodlamaları istenmiş, böylece elde edilen kod ve kategoriler arasındaki uyum incelenmiştir (Marshall ve Rossman, 2011; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 1990). Bulguların sunumunda katılımcıların kimlikleri gizli tutularak katılımcıların temsilinde sayılar kullanılmıştır (örn. K1: Katılımcı 1).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik açısından sağlanması için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. İnandırıcılığın sağlanması için uzman incelemesi, pilot çalışma, uzun süreli etkileşim, farklı kodlayıcılar arasında önce bağımsız kodlamaların yapılması ve sonra bir araya gelerek ortak tartışmalar yoluyla uyumun sağlanması gibi çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. Aktarılabilirlik için uygun amaçlı örnekleme yöntemleri ve araştırmanın gerçekleştirildiği bağlam, katılımcıların özellikleri, veri toplama, veri analizi ve bulguların raporlanması gibi süreçler için ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. Son olarak tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılarak veri toplama araçlarının oluşturulması ve veri analizi aşamalarında bir uzmanın görüşüne başvurulmuş, teyit incelemesi yöntemi kullanılarak ise veriler ışığında ulaşılan yargıların tutarlığının aynı uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır.

## Bulgular

Odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorusu çerçevesinde bilimsel araştırma bilgisi, bilimsel araştırma becerileri ve bilimsel araştırma yapmaya yönelik tutum-inanç olmak üzere üç tema altında ve katılımcıların ifadeleriyle birlikte aşağıda sunulmuştur.

### Bilimsel Araştırma Bilgisi

Katılımcıların çoğu *bilimsel bir araştırma sürecinin aşamaları* konusunda bu projenin bilgi düzeylerine önemli bir katkısı olduğunu ifade etmiş ve bu aşamaları özellikle sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla ilişkilendirebilmelerinin önemini vurgulamıştır. Örneğin, doktora düzeyindeki katılımcılardan biri bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

...Bilimsel araştırmanın çatısının zihnimde oturduğunu düşünüyorum. ...Ben araştırmamı nitel desenle yapmayı düşünüyordum ama nitelde okuldayken öğrendiğimiz şeylerde hep bir eksikliğim vardı açıkçası. Desenlerden tutun da örnekleme nasıl seçeceğim, desende neye karar vereceğim, o ilerleyiş nasıl olacak, süreç nasıl ilerleyecek bunlarla ilgili hep sıkıntı vardı (K1).

Yüksek lisans derslerini tamamlamış ve tez aşamasına geçmiş olan katılımcılardan biri ise görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

...Şu anlamda çok güzel bir işleyiş vardı. Bu proje bize bilimsel araştırma yapmanın iskeletini sundu, bu açıdan çok faydalı oldu. ...İçerik ve bağlantılar çok başarılıydı, baştan sona konuları bir arada görebildiğim ve eğitmenler püf noktaların/konular arasındaki ilişkilerin altını çizdiği için bilimsel araştırmanın bütünü hakkında bir fikir ve bilgi sahibi oldum. Lisansüstü eğitimimde bu bağlantılar kopuktu (K9).

Katılımcılar bilimsel araştırma sürecine ilişkin öncelikle *bilimsel araştırmanın doğası ve temelleri* konusunda bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan biri (K21) projenin kendisine bu konuda kazandırdığı bilgileri "...Bilimin doğasıyla başladık, bilme yollarını inceledik. Evren, örneklem, nitel araştırma, nicel araştırma vb. tanımların özelliklerini tartıştık. Nitel ve nicel paradigmlar arasındaki genel farklılıkları öğrendik." şeklinde açıklamıştır.

Birçok katılımcı bilgi edindikleri başka bir boyut olarak *bilimsel araştırmalarda problem durumunun* öneminden bahsetmiştir. Örneğin, bir katılımcı (K22) bu konuda "...Yani bir araştırma problemini ortaya koyarken nelere dikkat etmeliyiz, her soru araştırma problemi olur mu, iyi bir araştırma sorusunun özellikleri nelerdir bunları tartışarak öğrendik." diyerek görüş bildirmiştir.

Katılımcıların tamamı bilimsel araştırma yapma konusunda proje boyunca bilgi edindikleri en önemli boyutun *bilimsel araştırmalarda etik* konusu olduğunu vurgulamıştır. Aşağıda bir katılımcının bu konudaki ifadelerini yer verilmiştir:

...Etik konusu gerçekten dikkatle dinlediğim konulardan biri oldu. Bu konuyu ne lisansta ne de yüksek lisansta bilimsel araştırma yöntemleri dersinde işlemedik. Günlük hayatta biliyordum ama akademik olarak bilmiyordum. Örneğin, alıntı yaparken dikkat edilecek kurallar... İhlaller nelerdir, bunların cezaları nelerdir... Eğer bir araştırmada bazı etik kurallar ihlâl ediliyorsa bu durum araştırmacının amacına hizmet etmiyor ve bunu araştırmacının ruhunu yıkan bir şey olarak görüyorum. ...Bu eğitime katıldıktan sonra dönüp yüksek lisans tezimde yaptığım yanlışları düzeltmek istedim ama düzeltme şansım yok ne yazık ki (K26).

Birçok katılımcı *araştırma desenleri* konusunda yaşadıkları güçlükler işaret ederek katıldıkları bu proje kapsamında araştırma desenleri ile ilgili edindikleri bilgilerin kendileri için önemli ölçüde yol gösterici olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, K16, bu konuda "Nicel araştırma olsun, nitel araştırma olsun. Araştırma desenini belirlemede çok zorlanıyoruz. Birbirinden kesin hatlarla ayrılmayan çok fazla şey var. Onlar daha da netleşti, nasıl bir yol izleyeceğimi artık biliyorum." şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *nicel araştırmalara* kıyasla bu kapsamda özellikle *nitel araştırmalara* değinerek araştırma desenleri ile ilgili kazanımlarından bahsetmiştir:

...Türkiye’de eğitim alanında nicel araştırma daha çok yapıldığı için nitel araştırmayı çok fazla bilmiyoruz. Projedeki nitel araştırma dersinde nitel araştırmacının doğası ile başladık. Nasıl yapıldığını, araştırma desenleri arasındaki ayrımı öğrendik. Uygulamadan önce kuramsal temelinin anlamak çok önemli (K7).

Katılımcıların önemli bir kısmı *literatür taraması* konusunda sahip oldukları bilgileri bu proje yoluyla gözden geçirme fırsatı elde ettiklerini söylemiştir. Çoğu katılımcı literatür taraması çerçevesinde daha önceden bilmediği *veri tabanları, anahtar kelimelerin kodlanması, arama motorlarının kullanımı* vb. çeşitli boyutlarda yeni bilgiler edindiğinden bahsetmiştir. Literatür taraması konusunda edindikleri bilgilerden bahsederken birçok katılımcı özellikle uluslararası kaynaklara değinmiş ve bu konuda önemli eksikleri olduğunu fark ettiğini dile getirmiştir. Bir katılımcı lisansüstü öğreniminde aldığı bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile kıyaslamada bulunarak bu projenin literatür taraması konusundaki bilgisine katkısından ve diğer katılımcı ise uluslararası kaynaklar konusundaki kazanımından şu şekilde açıklamıştır:

Bu eğitim sonunda bir dönem boyunca gördüğüm araştırma dersinin yetersiz kaldığını anladım. Süre kısıtlı olmasına rağmen burada daha iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum... Literatür taramada ne kadar eksik olduğumu, bilmediğimizi ne kadar çok kaynak olduğunu ve aslında bunların yalnızca onda birini kullandığımızı, önümüzde derya deniz varsa bizim bir damla suyla yetindiğimizi fark ettim. Örneğin, veri tabanlarının çeşitliliği, anahtar kelimelerin doğru kodlanması ve arama motorlarında aranma biçimi öğrendiğim şeylerden bazıları... (K4).

Literatür taramasında eksiklerim olduğunu fark ettim. Sadece Türkiye’deki makaleleri bulmaya çalışıyordum ve hatta onu da belirli sitelerden yapıyordum. Şimdi daha fazla açılmak gerektiğini öğrendim. Aslında literatür taramak nedir, bir araştırmacı literature neden hakim olmalıdır buradan başlıyor mesele (K2).

Yukarıda sunulan bulgulara ek olarak katılımcıların önemli bir kısmı *nicel ve nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri, veri toplama, veri analizi ve bulguları raporlama* gibi çeşitli açılardan projenin kendilerini araştırmacı olarak geliştirdiğini ifade etmiştir. *Veri analizi* konusunda katılımcılar hem *kuramsal* bir altyapı kazandıklarını hem de farklı *veri analizi programları* tanıyarak özellikle sonuçları yorumlama bakımından önemli ölçüde bilgi edindiklerini vurgulamışlardır. Örneğin, katılımcılardan biri *nicel veri analizi programı* olarak SPSS konusunda, diğeri ise *nitel veri analizi programı* olarak MAXQDA’ya ilişkin edindiği bilgiden şu şekilde bahsetmiştir:

Aslında SPSS’i daha önce kaç defa gördük. Ama mesela etki büyüklüğü değerinin nereden kontrol edileceğini bilmiyordum. Benzer şekilde, Levene testine bakıyorduk, değerin .05’ten büyük çıkmasını bekliyoruz ama konu anlatımı sırasında ezberlemiştim ben mantığımı çok da anlayamadım. Aklımda pek çok eksik nokta olduğunu, buraya aslında yarım yamalak geldiğimizi bu eğitimde fark ettim, bunlar burada yerine oturmuş oldu (K27).

NVIVO programı ile bir hocamla çalışma yapıyorum. Farklı olarak burada MAXQDA’yı ilk kez duydum ve onu da öğrenmem şu anda benim için büyük bir artı oldu, ikisi arasında kıyaslama yapabileceğim. Benziyorlar ama MAXQDA’nın birçok farklı özelliğini de öğrenmiş oldum. Mesela MAXQDA’da grafiklerin daha renkli kullanılabileceğini gördüm. ...Ya da kadın ile erkeği otomatik olarak ayırıyormuş, aslında kolay yolu varmış yani. Biz biraz fazla manuel çalışmaya alışmışız sanırım. Veri analizi ile ilgili süreçte eksiklerimi tamamlama yönünde bir fırsat oldu bu eğitim benim için (K25).

Bulguların raporlanması konusunda ise katılımcıların özellikle uluslararası standartlara değindikleri görülmüş ve bu açıdan bazı katılımcılar görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

...SPSS'i bize hocalarımız anlattı bu tür derslerde ama onun nasıl yorumlanması gerektiğini ve dahası nasıl raporlanması gerektiğini bu kadar detaylı anlatmamışlardı. Uluslararası istatistiksel terminolojiye göre ifadelendirerek raporlamayı ilk defa burada düzgün bir şekilde gördüm ve öncesinde eksik geldiğimi fark ettim (K8).

Benim bu eğitimde kazandığım en önemli şeylerden biri raporlamada uluslararası standartları öğrenmek oldu. Raporlamayı ve bulguları yazmayı belli ölçüde biliyordum ama uluslararası standartlar açısından eksik yapıyordum bunu fark ettim. Örneğin, tabloları farklı sunuyordum ben, bu şekilde detaylı yönlendirilmemiştik. Benzer şekilde, etki büyüklüğünü raporlamak hiç kullanmadığımız bir şeydi, çok iyi bir nokta oldu bu benim için (K9).

Katılımcıların önemli bir kısmı farklı *proje türleri* konusunda bilgilendiğinden bahsetmiştir. Birçok katılımcı bu kapsamda ayrıca proje önerisi yazma konusunda kendisini geliştirme olanağı elde ettiğini dile getirmiştir. Örneğin, iki katılımcı bu boyutlara ilişkin kazanımlarını şu şekilde ifade etmiştir:

...Yani şöyle, evet her zaman bir projeden bahsediliyor ama bir projenin kapsamı içerisinde neler yer aldığını ben burada gördüm. Bir şeyin sadece varlığından bahsedip içeriğinden bahsedilmezse o bize sadece boş bir çerçeve olarak kalıyor. Proje nedir sorusunun yanıtı benim açımdan burada somutlaşmış oldu, eğitimden sonra kendimin de yapabileceği fikri oluştu bende (K15).

TÜBİTAK projesi, Avrupa Birliği (AB) Projesi ve BAP (Bilimsel Araştırma Projesi)... Örneğin, ben BAP'ı hiç bilmiyordum, hatta burada merak edip baktım bizim üniversitede var mı diye, meğer varmış... Aynı şekilde AB projelerinin kapsamının çok daha geniş olduğunu, uluslararası alanda öncelikli ve yenilikçi konularda ve birden fazla partnerle yapıldığını öğrendim. Proje türleri açısından bize bu eğitimin büyük bir katkısı olduğunu söyleyebilirim (K21).

Yukarıda sunulanlara ek olarak birçok katılımcı proje süresince *bilimsel araştırmanın çeşitli aşamalarına ilişkin temel akademik kaynaklar* açısından zengin bir bilgi edinmiş olmalarının da önemli bir kazanım olduğunun altını çizmiştir. Bu açıdan, katılımcıların çoğu aynı zamanda akademik ağlarını zenginleştirmek için de önerilen kaynaklar yoluyla bir repertuar geliştirdiklerini belirtmiştir. *Bilimsel Araştırma Bilgisi* temasının kapsadığı kodlar Tablo 1'de sunulmaktadır:

Tablo 1  
*Bilimsel Araştırma Bilgisi Teması ve Kapsadığı Kodlar*

|   |
|---|
| Bilimsel Araştırma Bilgisi                                |
| Bilimsel araştırma sürecinin aşamaları                    |
| Bilimsel araştırmanın doğası ve temelleri                 |
| Bilimsel araştırmalarda problemi tanımlama                |
| Literatür taraması  |
| Veri tabanları  |
| Anahtar kelimeleri kodlama                                |
| Arama motorları   |
| Bilimsel araştırmalarda etik                              |
| Bilimsel araştırma desenleri                              |
| Nicel araştırma desenleri                                 |
| Nitel araştırma desenleri                                 |
| Bilimsel araştırmalarda örnekleme yöntemleri              |
| Nicel araştırmalarda örnekleme yöntemleri                 |
| Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri                 |
| Veri toplama  |
| Veri analizi  |
| Nicel veri analizi  |
| Nicel veri analizi programı                               |
| Nitel veri analizi  |
| Nitel veri analizi programı                               |
| Bulguları raporlama                                       |
| Proje türleri ve proje önerisi yazma                      |
| Bilimsel araştırma süreçlerine yönelik akademik kaynaklar |

### **Bilimsel Araştırma Becerileri**

Katılımcılardan bazıları proje boyunca bilimsel araştırma sürecinin aşamalarına yönelik özellikle *planlama* becerisi geliştirdiklerinden bahsetmiştir. Örneğin, bir katılımcı bu konuda aşağıdaki açıklamada bulunarak bilimsel araştırma yürütme sürecinde planlamanın önemine dikkat çekmiştir:



Araştırmayı en baştan sistemli bir şekilde planlamanın gerekliliği konusunda açıkçası kendime çokça ders çıkardım. Eğitim boyunca öğrendiğimiz sistematik aşamalara ek olarak son derslerimizde yaptığımız gibi örnek bir araştırma planlamak da bu konuda beni geliştirdi diyebilirim (K20).

Katılımcıların önemli bir kısmı planlama becerisi ile ilişkili olarak proje boyunca en önemli kazanımlarından birisinin *araştırma/proje önerisi yazma* becerisi geliştirmek olduğundan bahsetmiştir. Bu açıdan, birçok katılımcı proje boyunca çeşitli derslerde katıldıkları uygulamalı etkinliklerin ve grup çalışmalarının destekleyici rolünden bahsetmiştir. Bazı katılımcılar oturma düzeninin de etkisi olduğundan bahsederek önerilerde bulunmuştur. Örneğin, bir katılımcının bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

Proje türlerini öğrenmemize ek olarak bir araştırma önerisi geliştirmeye çalışmak ve uygulamalı olarak tartışmak yararlı oldu. Bu benim gözümde büyüyen bir şeydi, grup çalışması yapıp bir öneri üretmeye çalıştık ve taslak üzerinde uygulama yapmış olduk. Araştırma sorusundan yöntemine kadar planlamaya çalışmak yararlı oldu, bu sonrasında ortaya güzel bir şey çıkmasını sağlıyor. Ama sınıf düzeni U düzeni veya küçük kümeler şeklinde olabilirdi bu derslerde (K13).

Birçok katılımcı proje boyunca araştırma önerisi hazırlama sürecinin kendileri için özellikle *eleştirel ve yaratıcı düşünme* becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük bir katkısı olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan da, katılımcıların önemli bir kısmı derslerin aktif öğrenme yöntemleri ile işlenerek öğrenci motivasyonunu ve ilgisini artırmış olmasının, uygulamalı etkinliklerin ve öğretmenlerin yetkinliklerinin önemini vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar özellikle yapılan araştırmaların niteliği konusunda eleştiriler geliştirmiş ve bu açıdan akademik teşvik uygulamasının olumsuz etkisine değinmiştir. Katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Projede aldığımız eğitim bir ufuk açtı önümüzde. Belki de içinde olduğumuz kalıptan çıkardı bizi, yani farklı şeyler düşünmemizi sağladı. Örneğin, proje çalışmalarında yaptığımız grup çalışmalarında ciddi bir beyin jimnastiği yaptık ve arkadaşlarla o tartışmalar sırasında çok güzel fikirler ortaya çıktı. ...Ben bunu projenin ders içeriklerine, yaptığımız etkinliklere ve hocaların alanlarında çok yetkin kişiler olmalarına da bağlıyorum (K26).

Olabildiğince alanında uzman kişilerden eğitim almak için bu projeye katılmıştım, gerçekten de eğitim sonlandığında başta hedeflediğim şeye ulaştığımı söyleyebilirim. Odaklanıp daha temiz bir şekilde, çalakaşem olmadan, daha sistematik, eleştirel, daha sorgulayıcı ve profesyonel bir şekilde nitelikli çalışmalar yapmaya odaklanacağımı söyleyebilirim. ...Akademik teşvik vb. durumlardan dolayı niteliksel bakılmıyor genelde... Kendi hocalarımız da bu şekilde yönlendirmemişti, içeriğe bakılmıyordu yani açıkçası pek... (K3).

Katılımcıların tümü proje süresince geliştirdikleri becerilerden birinin *veri analizi* olduğunu vurgulamıştır. Bu bakımdan, birçok katılımcı biri *nicel ve biri nitel veri analizi programı* olmak üzere proje süresince farklı programlarla uygulamaya dayalı bir eğitim almalarının rolünün altını çizmiştir. Bazı katılımcılar daha önceden bu programları bildiklerini ancak programlarla ilgili çeşitli özellikleri proje kapsamında öğrendiklerini belirterek proje sonrasında veri analizi programlarını daha etkili kullanabilecek yönde bir beceri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise özellikle nitel araştırmalarda *teknoloji destekli veri analizi programı kullanımına* dayalı daha önceden herhangi bir eğitim almadıklarını vurgulamışlardır. Bu çerçevede, bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

...SPSS ile ilgili birçok kitap alıyoruz ama bir analiz yapacağımız zaman karıştırıyoruz. O yüzden önce teorik kısımda analizlerin mantığını anlamamız iyi oldu. ...Belki her zaman yaptığım analizlerdi ama SPSS'te uygulama yapınca hiç dikkat etmediğim noktaları yakaladım. Normalde kullanmadığım hatta hiç bilmediğim bazı özellikleri ve püf noktaları öğrenmiş oldum, bu anlamda çok büyük bir kazanım oldu diyorum kendi adıma (K15).

Nitel veri analizinde program kullanıldığını burada duymuş oldum ilk kez. Aslında kendi alanımda daha çok nitel araştırmalar yapılmasına rağmen MAXQDA'yı burada öğrendim, başka arkadaşlar NVIVO kullanıyorlarmış onu da duymamıştım. MAXQDA'yı kullanarak ses, doküman vb. farklı verilerin nasıl analiz edilebileceğini görmek ve programın değişik özelliklerini öğrenmek yararlı oldu benim için (K4).

Son olarak birçok katılımcı öz değerlendirme, iletişim ve grupla çalışma becerilerinin geliştirilmesi konusunda da projenin kendilerine önemli bir katkısı olduğundan bahsederek bu sayede proje kapsamında çeşitli üniversitelerden ve disiplinlerden olmak üzere hem kendi aralarında hem de öğretmenler ile yeni akademik bağlantılar geliştirebildiklerini ifade etmiştir. *Bilimsel Araştırma Becerileri* temasının kapsadığı kodlar Tablo 2'de özetlenmektedir:

Tablo 2  
Bilimsel Araştırma Becerileri Teması ve Kapsadığı Kodlar

|   |
|---|
| Bilimsel Araştırma Becerileri                     |
| Bilimsel araştırma sürecinin aşamalarını planlama |
| Bilimsel araştırma/proje önerisi yazma            |
| Eleştirel düşünme                                 |
| Yaratıcı düşünme                                  |
| Veri analizi                                      |
| Nicel veri analizi yapma                          |
| Nitel veri analizi yapma                          |
| Teknoloji destekli programları kullanma           |
| Nicel veri analizi programı kullanma              |
| Nitel veri analizi programı kullanma              |

### Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Tutum-İnanç

Katılımcıların büyük bir kısmı katıldıkları bu projede aldıkları eğitimin en temelde *bilimsel araştırma yapmaya* yönelik genel tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Birçok katılımcı bu kapsamda özellikle sistematik, planlı ve nitelikli araştırmalar yapma yönünde bir bakış açısı geliştirdiklerinden bahsetmiştir. Bu açıdan, bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

...Yani bilimsel araştırma neden yapılır? Bizde hani şöyle bir mantık vardı, işte süregelen kariyer kaygısı ve buna bağlı olarak yayın yapma sevdası... Yükselmek için yani. Yayın yapılır ama bundan ziyade bir şey merak edip gerçekten sistemli bir şekilde detaylandırmak önemli. Asıl amaç derinlerine inerek iyi bir şekilde yapmak, bu amaçla araştırma yapılabileceğini de görmüş olduk aslında. Bu konuda olumlu bir tutum geliştirmemi sağladı diyebilirim (K15).

Araştırma yapmayı yaşam biçimi olarak edinmek gerçekten farklı, ne kadar azimle ve geniş bir bakış açısıyla çalışmamız gerektiğini öğrendim. Ne tür şeylerden kaçınmam gerektiğini veya nasıl çalışıp nasıl çalışmamam gerektiğini öğrendim aslında, araştırma yapmaya yönelik daha farklı bir bakış açısı oluştu bu yüzden. Yapmış olmak için değil de daha niteliksel ve her aşamada bir rasyonele dayalı ilerleyeceğimi söyleyebilirim... (K20).

Araştırma yapma konusundaki genel tutum değişikliğine ek olarak birçok katılımcı *bilimsel araştırmanın doğasını sorgulamaya* yönelik bir tutum ve bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmiştir. Örneğin, bir katılımcının (K16) bu konudaki görüşü “Eğitim sürecinde her an aklımda farklı problemler belirdi. Alanımla ilgili beni sorgulatma hali çok güzeldi. Ne yapıyorum, niye yapıyorum, sürekli bu soruları sorarak ve araştırma sorusunu analiz ederek desteklendik burada.” şeklinde olmuştur.

Çok sayıda katılımcı proje boyunca çeşitli açılardan *öz yeterlik inançlarının* da yükseldiğini ifade etmiştir. Bu konuda öne çıkan görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

...Hani niye yapamayayım ki diyor insan yani. Bu duyguyu biraz daha geliştirmiş oldum bu proje boyunca. Mesela hep bir *projeden* bahsediliyor, hep soyut kalıyordu ve genelde bizim harcıımız değil girmeyelim diye düşünürdük ama şu an oturdu. Evet, ben de proje yapabiliyim diyebiliyorum artık en azından (K13).

...Aslında bu eğitim ile cesaretlendim, iyi bir motivasyon kaynağı oldu bana. Birçok şey öğrendik ama onun dışında bir şeyleri yapabileceğimize inandırdı. Ben açıkçası bir araştırma sürecinde tedirginlik duyuyordum, o tedirginlik gitti üzerimden (K26).

Öz yeterlik inançlarındaki değişim ile paralel olarak birçok katılımcı bilimsel araştırma yapma sürecinin belirli aşamalarına yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini söylemiştir. Örneğin, bir katılımcı (K9) *proje önerisi yazma* konusunda “Lisansda da lisansüstünde de projelerde bulunmadım ben hiç. Şimdi ilgim arttı, döndüğüm zaman hocalarıma birlikte bir proje yazmak istediğimi söyleyeceğim.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Bir başka katılımcı da proje önerisi yazmaya yönelik olumlu yöndeki tutum değişikliğinden şu şekilde bahsetmiştir:

Proje oluşturmak benim gözümde büyüyen bir şeydi, proje yapan arkadaşlarımdan olumsuz etkilenmişim. Proje yazmak ve yürütmenin yapılabilir olduğunu düşünmeye başladım, gözümü korkutacak bir şey değilmiş, birkaç arkadaş bir araya gelerek ve işbirliği yaparak projeler üretebiliriz (K27).

Katılımcıların tamamının proje boyunca olumlu tutum geliştirdiklerini ifade ettiği boyutlardan biri de *bilimsel araştırmalarda etik*. Birkaç katılımcı bu konuda *araştırma etiği*, *yazarlık etiği* ve *akademik dürüstlük* boyutlarındaki görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Ben en çok etik dersinden etkilendim. Etik bir araştırmacı anlayışını tartışmak benim de kendimi sorgulayıp silkelenmemi sağladı aslında. Projenin bana en büyük katkısı sanırım bu oldu, kişisel çıkarım için bilim çıkarını heba etmemelisin, etik bir araştırmacı olmalısın her aşamada. Örneğin, paralı dergide hiçbir zaman yayın yapmamam gerektiğini bu süreçten sonra çok daha iyi anladım diyebilirim, dik durabilmek çok önemli. Bizlere bu konuda önerilen kaynakları edinip yanımdan ayırmayacağım (K24).

...Etik konusunda tartışıklarımızın ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Başkasının ürettiği bir şeyi bilinçsiz de olsa almak ne kadar kötü bir durummuş bunun farkındalığı oluştu. ...Ya da birden fazla yazarlı çalışmalarda sadece kendinden değil ekibindekilerin yaptıklarından da sen sorumlusun aslında, bundan çok etkilendim ve hiç unutmamam gereken bir şey (K22).

Çok sayıda katılımcı bu projenin bilimsel araştırmacının önemli bileşenlerinden biri olan *veri analizi* yapma konusunda olumlu tutum geliştirmelerine büyük bir katkısı olduğunu söylemiştir. Bu açıdan, birçok katılımcı özellikle *veri analizi programlarına* yönelik mevcut kaygılarından bahsederek proje süresince bu tür programlar ile ilgili pozitif tutum geliştirebildiklerini anlatmıştır. Örneğin, bir katılımcı, bu eğitim sayesinde bir istatistik programına yönelik kaygısının azaldığını belirtmiştir:

Kendi adıma konuşacak olursam SPSS hep gözümü çok korkutan bir şeydi. Ama tezimde karma yöntemle çalışacağım ve bu eğitimden sonra SPSS ile ilgili korkularım azaldı. Buraya gelmeden önce eğitimin içeriğinde SPSS'i görünce eyvah deyip biraz endişelenmişim. Kaygımı yenmem bakımından iyi oldu benim için (K1).

Katılımcıların birçoğu teknoloji destekli *veri analizi programları kullanımına* yönelik tutumlarındaki değişimden bahsederken *bilimsel araştırma yapma sürecinin çeşitli aşamalarında* genel olarak *teknoloji kullanımına* yönelik olumlu bir tutum ve bakış açısı geliştirdiklerinden de söz etmiştir. Katılımcılar bu programlara işlevselliği ve araştırma yapma sürecinde kendilerine daha etkili bir zaman yönetimi olanağı sağlayacağını fark etmeleri bakımından ilgi duymaya başladıklarını açıklamışlardır. Katılımcılardan birinin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

...Örneğin, literatür taramasında da web'de kullanabileceğim programları görmek ilgimi çekti. ...Sanırım biz genel olarak teknolojiye yakından ilgi duyan bir toplum değiliz, o yüzden birçok şeyi programlarla değil de manuel olarak yapıyoruz. Okuldaki hocalarımızdan da böyle gördük, teknoloji konusunda yatkınlıklarının yüksek olduğunu pek söyleyemem... Kendi adıma teknolojik programlarla ilgili iyi bir rehber oluştu kafamda, bir farkındalık geliştirdi, daha çok takip edeceğimi ve kullanacağımı düşünüyorum literatür tararken ya da ne bileyim nitel verileri analiz ederken (K14).

Katılımcıların çoğu proje süresince bilimsel araştırma yapma konusunda geliştirdikleri olumlu tutumdan bahsederken aynı zamanda araştırma sürecinin çeşitli bileşenlerine yönelik *uluslararası bir bakış açısı* geliştirmiş olmalarının da önemini altını çizmiştir. Örneğin, bazı katılımcılar bu çerçevede görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

...Derslere alanında uzman kişiler geldi. Aralarında eğitimini yurtdışında almış hocalarımız oldu ve bunun da yansımalarını görmüş olduk. Alanyazında sadece Türkiye'deki makaleleri takip etmektense yurtdışındaki çalışmaları da sıklıkla takip ettiklerini net bir şekilde gözlemledim. Hani bu bakış açısını kazandım, bu durumu yeni fark ettim diyelim (K4).

...Projelerin sadece Türkiye'yi ilgilendiren bir konuda değil de uluslararası öncelik taşıyan bir konuda belirlenmesi de önemli, yani ürüne evrensellik katıyor, bu çok önemli bir boyutmuş. ...Araştırma yapmaya yönelik geniş bir vizyon kazandığımı rahatlıkla söyleyebilirim burada, bir kalıbın içindeymişim, oradan çıkardı beni ve kalıbın dışındakileri de fark etmemi sağladı (K9).

Benzer şekilde çok sayıda katılımcı proje boyunca çeşitli etkinlikler ve tartışmalar yardımıyla kendi akademik alanları dışında *disiplinlerarası bir bakış açısı ve tutum* geliştirebildiklerinden bahsetmiştir. Bu çerçevede, katılımcılar aynı konuya farklı açılardan bakma fırsatı elde etmenin araştırmacı olarak kendilerine önemli bir katkı sağladığını belirterek grup çalışmalarının yaygınlaştırılabileceğini önermişlerdir.

Son olarak, birçok katılımcı yukarıda bahsedilen tutum özelliklerini proje boyunca geliştirebilmelerinde eğitimcilerin alanlarındaki yetkinlikleri, bilimsel araştırma sürecine yönelik disiplinli tutumları, iletişime açık olmaları, etkili bir rehberlik sağlamaları ve yenilikleri takip etmeleri gibi yönlerden kendileri için bir *rol model* sergilemelerinin büyük bir etkisi olduğunu ve bu konularda da olumlu bir tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir. *Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Tutum-İnanç* temasının kapsadığı kodlar Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3  
Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Tutum-İnanç Teması ve Kapsadığı Kodlar

|  |
|--|
| Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Tutum-İnanç |
| Bilimsel araştırma yapma                       |
| Bilimsel araştırmanın doğasını sorgulama       |
| Bilimsel araştırma/proje önerisi yazma         |
| Öz yeterlik                                    |
| Bilimsel araştırmalarda etik                   |
| Araştırma etiği                                |
| Yazarlık etiği                                 |
| Akademik dürüstlük                             |
| Veri Analizi                                   |
| Teknoloji destekli programları kullanma        |
| Veri analizi programları kullanma              |
| Literatür taraması                             |
| Uluslararası bir bakış açısı                   |
| Disiplinlerarası bir bakış açısı ve tutum      |
| Akademik rol model geliştirme                  |

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma TÜBİTAK tarafından desteklenen ve 2006 yılı veya sonrasında kurulmuş Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisansüstü öğrenimlerine devam eden öğretmenlerin bilimsel araştırma bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesini amaçlayan bir proje bağlamında, projenin eğitim alanında araştırma yapmak için gerekli temel nitelikleri ne düzeyde geliştirdiğinin katılımcıların görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen bulgular projenin bilimsel araştırma bilgisi, bilimsel araştırma becerileri ve bilimsel araştırma yapmaya yönelik tutum-inanç olmak üzere üç temel boyutta katılımcıların araştırma yapma niteliklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğu bu projenin öncelikle bilimsel araştırma sürecinin çeşitli boyutlarını ve aşamalarını sistematik ve bütüncül bir çerçevede içerisinde öğrenmeleri konusunda araştırmacı olarak bilgi edinme bakımından gelişimlerine önemli bir katkı sağladığını ifade etmiştir. Bulgulara göre, bu proje katılımcıların bilimsel araştırma yapma konusunda planlama, araştırma/proje önerisi yazma, veri analizi yapma, veri analizi programlarını kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, öz değerlendirme, iletişim ve grupla çalışma becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunmuştur. Bilgi ve beceri boyutlarındaki kazanımlarına ek olarak, katılımcıların çoğunun projenin bilimsel araştırma yapma tutum ve inançlarını olumlu yönde etkilediğini ve proje boyunca sistematik, planlı ve nitelikli araştırma yapma yönünde bir bakış açısı geliştirdiklerini ifade ettiği görülmüştür. Birçok katılımcı projedeki kazanımlarından birinin bilimsel araştırmanın doğasını sorgulayıcı bir tutum geliştirmek olduğunu söylemiş, çeşitli boyutlarda öz yeterlik inançlarının yükseldiğini vurgulamış ve özellikle araştırma/proje önerisi yazma konusunda olumlu bir tutum geliştirdiklerini dile getirmiştir. Bilimsel araştırmalarda etik, veri analizi ve bu çerçevede veri analizi programlarının kullanımı ile bilimsel araştırma yapma sürecinde genel olarak teknoloji kullanımı açısından da katılımcılar proje kapsamında yüksek bir farkındalık ve olumlu tutum geliştirdiklerini söylemişlerdir. Benzer şekilde, birçok katılımcı araştırma sürecinin çeşitli bileşenlerine yönelik proje süresince uluslararası bir bakış açısı geliştirdiklerini vurgulamıştır. Ayrıca çok sayıda katılımcı disiplinlerarası bir bakış açısı ve tutum geliştirme fırsatı elde etmenin araştırmacı olarak kendilerine önemli bir katkı sağladığından bahsetmiştir. Bunların yanı sıra, katılımcılar akademik yetkinlik, bilimsel araştırma sürecine yönelik disiplinli bir tutuma sahip olma, iletişime açık olma, etkili bir rehberlik sağlama ve yenilikleri takip etme tutumları bakımından da özellikle projede yer alan eğitimcileri rol model alma yoluyla bu konularda olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin bilimsel araştırma bilgi, beceri, tutum-inançlarının desteklenmesini amaçlayan bu eğitimi etkili buldukları sonucuna ulaşılabilir. Birçok çalışmanın öğretmenlerin araştırma bilgi, beceri ve tutumlarının iyileştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyduğu göz önünde bulundurulduğunda (Ateş ve Yıldırım, 2015; Biçer ve diğ., 2013; Camuzcu Aşiroğlu, 2016; Cerit Berber, 2013; Ekiz, 2006; Ekiz ve Yiğit, 2012; Korkmaz ve diğ., 2011; Küçüköğlü ve diğ., 2013; Nartgün ve diğ., 2008; Polat, 2014; Sarı, 2006; Şahin ve Arcagök, 2013; Taşdemir ve Taşdemir, 2011; Uçgun ve Ünal, 2015; Yenilmez ve Ata, 2012; Yıldırım, İlhan, Şekerci ve Sözbilir, 2014), katılımcıların bu proje süresince aldıkları eğitimi etkili bulmalarını sağlayan faktörlerin tartışılması önemlidir. Katılımcılar proje boyunca geliştirdikleri çeşitli bilgi, beceri ve inanç-tutum özelliklerinden bahsederken proje kapsamındaki çeşitli derslerde katıldıkları uygulamalı etkinliklerin ve grup çalışmalarının destekleyici rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu çerçevede, birçok katılımcı derslerin aktif öğrenme yöntemleri ile yapılandırılarak öğrenci motivasyonunu ve ilgisini artırmış olmasının önemine değinmiş, proje süresince eğitimciler tarafından beyin fırtınası, örnek olaylar ve sorular yoluyla zenginleştirilen çeşitli konulardaki küçük grup çalışmalarının kendilerine özellikle diğer katılımcılarla bilgi ve

fikir alış verişi yapabilme, etkili bir iletişim kurma ve sosyalleşme, sahip oldukları kavram yanlışlarını düzeltme, eksik bilgi veya beceriye sahip olduklarını düşündükleri konularda yalnız olmayabileceklerini gözlemleme ve kaygı düzeylerinin azalmasını sağlama gibi birçok olanak sunarak gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcılar farklı disiplinlerde lisansüstü öğrenim gören bireylerle gerçekleştirilen küçük grup çalışmalarının disiplinlerarası bir bakış açısı geliştirmelerine de katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Grup çalışmaları ile ilişkili olarak bazı katılımcılar ise oturma düzeninin sınıf içi etkileşimi kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Katılımcıların çoğu özellikle veri analizi konusunda edindikleri bilgilerin proje süresince teknoloji destekli veri analizi programları yoluyla uygulamalı olarak pekiştirilmesinin veri analizi becerilerinin gelişimine güçlü bir etkisi olduğunu açıklamıştır. Bununla beraber, birçok katılımcı uygulamalı dersler kapsamında teknoloji destekli veri analizi programları ve literatür taramayı destekleyici programlar aracılığıyla bilimsel araştırma yapma sürecinin çeşitli aşamalarında teknoloji kullanımının önemini vurgulamıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların öğretmen eğitimi programlarında ve lisansüstü programlarda yer alan bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretim süreçlerinin grup çalışmaları, aktif öğrenme yöntemleri, teknoloji destekli programlar ve uygulamalı etkinliklerin yaygınlaştırılması yoluyla iyileştirilmesine ve araştırma kültürünün geliştirilmesine ışık tutacağı söylenebilir.

Alanyazındaki çeşitli araştırmalar öğretmen adaylarının veya lisansüstü öğrencilerin lisans/lisansüstü öğretim programlarında yer alan bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutum ve düşüncelerinin dersin kazanımları, içeriği, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme teknikleri gibi çeşitli boyutlar açısından istenen düzeyde olumlu olmadığını ortaya koymakta ve iyileştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Akgün, 2012; Ayaydın ve Kurtuldu, 2010; Çetin ve Dikici, 2014; Tomakin, 2007). Bu açıdan, yukarıda sunulan önerilerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve lisansüstü eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunacağı ve özellikle derslerin ana uygulayıcıları olan öğretmen eğitimcilerine ışık tutacağı söylenebilir. Ayrıca bu önerilerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarından sorumlu YÖK'teki politika belirleyicilere de öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan ve iki saatlik kuramsal bir ders olarak öngörülen Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersinin iyileştirilmesi bakımından ışık tutacağı ifade edilebilir. Bu açıdan, meslek bilgisi kapsamındaki bu dersin haftalık ders saati artırılarak kazanımları ve içeriği gözden geçirilebilir ve aktif öğrenme yöntemleri ile zenginleştirilmesi teşvik edilerek hem kuramsal hem de uygulamalı bir ders olarak öngörülmesi sağlanabilir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak ayrıca öğretmen eğitimcilerinin akademik yetkinlik, bilimsel araştırma sürecine yönelik disiplinli bir tutuma sahip olma, iletişime açık olma, etkili bir rehberlik sağlama ve yenilikleri takip etme gibi tutum özellikleri bakımından öğretmen adaylarına veya lisansüstü öğrencilere rol model olmaları önerilebilir. Bunların yanı sıra, TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje kapsamında gerçekleştirilen bu durum çalışmasında, örneklemin 2006 yılı veya sonrasında kurulmuş Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisansüstü öğrenimlerine devam eden katılımcılardan seçildiği ve özellikle bu üniversitelerin öğretim üyesi sayısı ve niteliği, lisansüstü eğitim programlarının yeterliği, fiziksel ve teknolojik altyapı gibi çeşitli açılardan önemli ihtiyaçlara sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda elde edilen sonuçların önemli olduğu ve bu üniversitelerdeki mevcut lisansüstü eğitim uygulamalarına öneriler sunacağı söylenebilir. Bu açıdan, yeni kurulan üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretim üyesi sayısının artırılması ve bilimsel araştırma yetkinliği/tutumu yüksek olan öğretim üyelerinin bilimsel araştırma yöntemleri ve benzeri dersleri vermeleri, öğretim üyelerinin bilimsel araştırma süreci konusunda öğrencileri teşvik edecek öğrenme yöntemlerini kullanmaları, sınıf içi etkileşimi teşvik etmeleri, öğrencilere iyi bir rehberlik sağlamaları, akademik ve teknolojik güncel gelişmeleri takip etmeleri ve ayrıca bu üniversitelerin fiziksel ve teknolojik altyapılarının zenginleştirilerek güçlendirilmesi önerilebilir. Araştırmanın örnekleminde yer alan ve lisansüstü öğrenimlerine devam eden katılımcıların lisans/lisansüstü ders deneyimlerine kıyasla daha kısa süreli bir eğitim olmasına rağmen bu eğitimden önemli derecede yararlandıklarını ifade etmelerinden hareketle, benzer nitelikteki eğitimlerin lisansüstü öğrenim görmeyen öğretmenler için de olumlu sonuçlar verebileceği söylenebilir. Bu ve benzeri eğitimlerin öğretmenleri *araştırmacı öğretmen* rolüyle teşvik ederek bilimsel araştırma bilgi, beceri, tutum-inançlarının desteklenmesi bakımından güçlendireceği ve bu sayede öğretmenlerin okul ya da sınıf içerisindeki durumları sistematik bir sorgulama ile daha iyi anlamalarına, okul temelli tabandan yapılanmaları güçlendirmelerine ve sınıf içerisindeki eğitim öğretim ihtiyaçlarına daha etkili çözümler geliştirebilmelerine katkıda bulunacağı ifade edilebilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimine ve lisansüstü eğitime ek olarak, araştırmadan elde edilen sonuçların öğretmenlerin araştırma yapma bilgi, beceri ve tutumlarının desteklenmesi amacıyla MEB tarafından geliştirilecek hizmet içi eğitim programlarına da ışık tutabileceği düşünülmektedir. Beceri ve tutum-inanç gibi özelliklerin bireylerde uzun bir süre içerisinde geliştiği göz önünde bulundurulduğunda araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların proje süresince geliştiklerini ifade ettikleri beceri ve tutum-inanç özelliklerinin süreklilik içerisinde ve uzun süreli olarak desteklenmesi önemlidir. Bu araştırmada incelenen proje TÜBİTAK tarafından belirlenen bir süre çerçevesinde yoğunlaştırılmış bir program ile beş gün içerisinde gerçekleştirilmiş olup gelecekte düzenlenecek benzer nitelikteki hizmet içi eğitim programlarının daha uzun bir süre içerisinde ve projenin uygulanması önerilebilir.

## Kaynakça/References

- Akgün, L. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin öğretmen adaylarının algı ve beklentileri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 21-30.
- Ateş, S. (2005). Öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve kontrol etme yeteneklerinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 21-39.
- Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132.
- Ayaydın, A. ve Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 1-8.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *TSA*, 12(2), 119-142.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38. doi:10.5961/jhes.2011.004.
- Babkie, A. M., & Provost, M. C. (2004). Teachers as researchers. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 260-268. doi:10.1177/10534512040390050201.
- Becker, B. J., Kennedy, M. M., & Hundesmarck, S. (2003, Nisan). *Communities of scholars, research, and debates about teacher quality*. Sözel bildiri, American Educational Research Association Konferansı (AERA), Chicago.
- Biçer, M., Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 327-342 doi:10.14222/Turkiyat33.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5<sup>th</sup> ed.). The USA: Pearson Education.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 203-220. doi:10.1080/13803610701626127.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453-464.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camuzcu Aşıroğlu, S. (2016). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumları ile bilimsel araştırma dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 72-84. doi:10.29065/usakead.232429.
- Cerit Berber, N. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına bakışı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 142-159.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. İçinde M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Ed.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 1050-1093). New York, NY: Routledge/Taylor Francis and The Association of Teacher Educators.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11. doi:10.3102/0013189X019002002.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside teacher research and knowledge*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 19-36. doi:10.1080/1360312980010103
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. doi:10.3102/0013189X028007015
- Crawford, K., & Adler, J. (1996). Teachers as researchers in mathematics education. İçinde A. J. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & C. Laborde (Ed.), *International handbook of mathematics education* (s. 1187-1205). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 75-84.
- Çetin, A. ve Dikici, R. (2014). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981-994.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*.  
[https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/evaluatingteacher-effectiveness\\_0.pdf](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/evaluatingteacher-effectiveness_0.pdf) adresinden elde edildi.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-55. doi:10.14507/epaa.v11n33.2003.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25. doi:10.3102/0013189X031009013
- Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century: New lives, old truths. İçinde X. Zhu, & K. Zeichner (Ed.), *Preparing teachers for the 21<sup>st</sup> century* (s. 21-38). Berlin Heidelberg: Springer.
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers’ attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 395-402.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç ve çeşitleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Mayıs, 2012), 3-20.
- Elliot, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. İçinde J. Elliot (Ed.), *Reconstructing teacher education* (s. 15-19). London: Falmer Press.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*.  
[http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf) adresinden elde edildi.
- Goldhaber, D. (2007). Everyone’s doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness? *The Journal of Human Resources*, 42(4), 765-794.
- Gopinathan, S., Tan, S., Yanping, F., Devi, L., Ramos, C., & Chao, E. (2008). *Transforming teacher education: Redefined professionals for 21<sup>st</sup> century schools*.  
<https://www.nnstoy.org/download/preparation/Transforming%20Teacher%20Education%20Report.pdf> adresinden elde edildi.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267-271.
- Hargreaves, A. (1995). Revisiting voice. *Educational Researcher*, 25, 12-19. doi:10.3102/0013189X025001012

- Iliško, D., Ignatjeva, S., & Mičule, I. (2010). Teachers as researchers: Bringing teachers' voice to the educational landscape. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(1), 51-65. doi:10.2478/v10099-009-0046-x
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (Classic ed.). London and New York, NY: Routledge.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 109-127.
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310. doi:10.1080/13803610701640235
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Küçük, M. ve Çepni, S. (2005). Implementation of an action research course program for science teachers: A case for Turkey. *The Qualitative Report*, 10(2), 190-207.
- Küçükoğlu, A., Taşgın, A. ve Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme: Eğitim bilimleri bölümü örneği. *TSA*, 17(3), 11-24.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews* (1<sup>st</sup> ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Long, D., & Riegler, R. P. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62(4), 447-475.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- May, W. T. (1993). "Teachers as researchers" or action research: What is it, and what good is it for art education? *Studies in Art Education*, 34(2), 114-126.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 357-382. doi: 10.1080/03057640500319065
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). *TEDP: Temel eğitime destek projesi "öğretmen eğitimi bileşeni": Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13161921\\_YYretmenlik\\_MesleYi\\_Genel\\_\\_YETERLY\\_KLERi\\_onaylanan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLY_KLERi_onaylanan.pdf) adresinden elde edildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden elde edildi.
- Metin, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Nartgün, Z., Uluman, M., Akın, Ç., Çelik, T. ve Çevik, C. (2008, Eylül). *Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterliklerinin incelenmesi*. Sözel bildiri, 17. Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257. doi:10.3102/01623737026003237
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation). (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> adresinden elde edildi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.



- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 77-90.
- Postholm, M. B. (2009). Research and development work: Developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research*, 17(4), 551-565. doi:10.1080/09650790903309425
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute.
- Robinson, V. (2003). Teachers as researchers: A professional necessity? *SET: Research Information for Teachers*, 1, 27-29.
- Sarı, M. (2006). Teacher as a researcher: Evaluation of teachers' perceptions on scientific research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 880-887.
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-20.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 343-353.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 37-65.
- Uçgun, D. ve Ünal, E. (2015). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 85-94.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316. doi:10.1080/01411920902919257
- van Zee, E. H. (1998). Preparing teachers as researchers in courses on methods of teaching science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(7), 791-809. doi:10.1002/(SICI)1098-2736(199809)35:7<791::AID-TEA8>3.0.CO;2-G
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122. doi:10.3102/00346543073001089
- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012, Haziran). *Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi*. Sözel bildiri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci üzerine/Yazar: TEDMEM*. <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine> adresinden elde edildi.
- Yıldırım, A., İlhan, N., Şekerci, A. R. ve Sözbilir, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, anlama ve uygulamalarda kullanma düzeyleri: Erzurum ve Erzincan örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 81-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. doi:10.1177/00224871830340030