



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2019 | Cilt 2 | Sayı 2**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2019 | Volume 2 | Issue 2**

kuje@kocaeli.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 2 **2019 | Volume 2 | Issue 2**

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ *Kocaeli Üniversitesi Rektörü* Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ *Eğitim Fakültesi Dekanı* Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi* Assist. Prof. Dr. Levent DURDU *Computer Education and Instructional Technologies*

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli *41380 İzmit Kocaeli*
Türkiye *Turkey*

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**

<http://dergipark.gov.tr/kuje> <http://dergipark.gov.tr/kuje>

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 2 **2019 | Volume 2 | Issue 2**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 2 **2019 | Volume 2 | Issue 2**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Okul Öncesi Eğitimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Prof. Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ <i>Early Childhood Education</i> Kocaeli University
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi</i> Karadeniz Teknik Üniversitesi	Prof. Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education</i> Karadeniz Technical University
Prof. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Prof. Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Eğitim Yönetimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Eğitim Yönetimi</i> Dokuz Eylül Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU <i>Educational Administration</i> Dokuz Eylül University
Doç. Dr. Sibel KAYA <i>Sınıf Eğitimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA <i>Elementary Education</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration</i> Kocaeli University
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Türkçe Eğitimi</i> Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK <i>Turkish Language Teaching</i> Niğde Ömer Halisdemir University
Doç. Dr. Zeynel KABLAN <i>Eğitim Programları ve Öğretim</i> Kocaeli Üniversitesi	Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN <i>Curriculum and Instruction</i> Kocaeli University

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**

2019 | Cilt 2 | Sayı 2 **2019 | Volume 2 | Issue 2**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

- Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL
Zihin Engelliler Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI
Matematik Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN
Zihin Engelliler Eğitimi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER
Eğitimde Ölçme Değerlendirme
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN
Sınıf Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim GÖKDAŞ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Adnan Menderes Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY
İngiliz Dili Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Meral ŞEKER
İngiliz Dili Eğitimi
Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Şenay Özen ALTINKAYNAK
Okul Öncesi Eğitimi
Kafkas Üniversitesi
- Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ
Guidance and Psychological Counseling
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Computer Education and Instructional Technologies
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI
Mathematics Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Eskişehir Osmangazi University
- Assist. Prof. Dr. Fatih KEZER
Measurement and Evaluation in Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN
Elementary Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Computer Education and Instructional Technologies
Aydın Adnan Menderes University
- Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY
English Language Teaching
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Meral ŞEKER
English Language Teaching
Alanya Aleaddin Keykubat University
- Assist. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK
Early Childhood Education
Kafkas University

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2019 | Cilt 2 | Sayı 2 **2019 | Volume 2 | Issue 2**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Prof. Dr. Yusuf CERİT <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Yusuf CERİT <i>Bolu Abant İzzet Baysal University</i>
Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Banu İNAN KARAGÜL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Tülay SARAR KUZU <i>Başkent Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tülay SARAR KUZU <i>Başkent University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR <i>Bolu Abant İzzet Baysal University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK <i>Düzce Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ender KAZAK <i>Düzce University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ <i>Giresun Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Gizem UYUMAZ <i>Giresun University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Gonca USTA <i>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Hatice Gonca USTA <i>Sivas Cumhuriyet University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Hülya ÇEVİRME <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Hülya ÇEVİRME <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Orhan KOCAMAN <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Orhan KOCAMAN <i>Sakarya University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Osman Nejat AKFIRAT <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Osman Nejat AKFIRAT <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Sezen ARSLAN <i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Sezen ARSLAN <i>Van Yüzüncü Yıl University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Sezen SEYMEN BİLGİN <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Sezen SEYMEN BİLGİN <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Suna CANLI <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Şenel GERÇEK <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Şenel GERÇEK <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ümit SAHRANÇ <i>Sakarya University</i>
Dr. Ayça DİNÇER <i>Çukurova Üniversitesi</i>	Dr. Ayça DİNÇER <i>Çukurova University</i>
Dr. Tijen TÜLÜBAŞ <i>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi</i>	Dr. Tijen TÜLÜBAŞ <i>Tekirdağ Namık Kemal University</i>
Dr. Yaser ARSLAN <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Dr. Yaser ARSLAN <i>Kocaeli University</i>

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi 0-0 Kocaeli University Journal of Education
İkinci Cilt İkinci Sayısı Volume Two Issue Two

Araştırma Makaleleri Research Articles

Münevver YAŞI

Salt-İngilizce sınıflarına farklı bir yaklaşım: Türkiye'deki lise öğrencilerinin anadil kullanımı ve Salt-İngilizce sınıflarına yönelik tutumları 91-105 A different take on English-Only classrooms: High school learners' use of mother tongue and their attitudes towards the English-Only classrooms in Turkey

Tülay SARAR KUZU, İlknur KARŞI

Farklı branş öğretmenlerinin Türkçenin akademik başarıdaki rolüne yönelik farkındalığı 106-119 Awareness of different branch teachers on the role of Turkish in academic success

Ömer GÜL

Güç mesafesi algısı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması 120-133 The study of validity and reliability of power distance scale

Pınar KIR

İngilizce öğretmeni seçiminde Praxis diğer dilleri konuşanlara yönelik İngilizce (ESOL) sınavı ile Türkiye Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) karşılaştırmalı geçerlik analizi 134-142 The comparative validity analysis of Praxis English to Speakers of Other Languages (ESOL) test and Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS) for selecting English language teachers

Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak 2018 yılında yayın hayatına başladık ve şu anda ikinci cilt ikinci sayımızla karşınızdayız. Birinci sayımızın yayınlanmasının ardından dergimiz için e-ISSN numarası tahsisi gerçekleştirdik. İkinci sayının yayınlanmasını takiben dergimizde yayınlanan tüm makalelere DOI numarası atama işlemleri gerçekleştirilmiştir. DergiPark'ın da TR-Dizin başvuru süreçleriyle uyumlu hale getirdiği şartları uygulamaya başladık. Örneğin, bu sayımızla birlikte tüm yazarların ORCID ID bilgisini zorunlu olarak talep ediyoruz ve ilgili makalenin kapak sayfasında yer veriyoruz. İki yıllık toplamda 4 sayılı deneyim ve sürekliliğin verdiği güvenle 2020 yılı içerisinde TR-Dizin başvurumuzu da gerçekleştirmeyi planlıyoruz. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede tüm süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla ifade edebiliriz.

Dergimizin ikinci cilt ikinci sayısının ilk çalışması Kocaeli Üniversitesinden Münevver Yahşi tarafından kaleme alınan "Salt-İngilizce sınıflarına farklı bir yaklaşım: Türkiye'deki lise öğrencilerinin anadil kullanımı ve Salt-İngilizce sınıflarına yönelik tutumları" başlıklı araştırma makalesidir. İlgili çalışma İngilizce olarak yayınlanmıştır. İkinci çalışma Başkent Üniversitesinden Tülay Sarar Kuzu ve İlknur Karşı tarafından kaleme alınan "Farklı branş öğretmenlerinin Türkçenin akademik başarıdaki rolüne yönelik farkındalığı" başlıklı araştırma makalesidir. Sayımızın üçüncü çalışması Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi'nden Ömer Gül tarafından kaleme alınan "Güç mesafesi algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması" başlıklı araştırma makalesidir. Sayımızın dördüncü ve son çalışması, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesinden Pınar Kır tarafından kaleme alınan "İngilizce öğretmeni seçiminde Praxis diğer dilleri konuşanlara yönelik İngilizce (ESOL) sınavı ile Türkiye Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) karşılaştırmalı geçerlik analizi" başlıklı araştırma makalesidir.

Dergimizin dördüncü sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

TR-Dizin başvurumuzu da gerçekleştireceğimiz üçüncü cilt birinci sayımızda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 2

Sayfa: 91-105



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 2

Page: 91-105

Salt-İngilizce sınıflarına farklı bir yaklaşım:
Türkiye'deki lise öğrencilerinin anadil kullanımını ve
Salt-İngilizce sınıflarına yönelik tutumları

A different take on English-Only classrooms: High
school learners' use of mother tongue and their
attitudes towards the English-Only classrooms in
Turkey

Münevver YAŞI, <https://orcid.org/0000-0002-9351-3467>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, munevveryahsi@hotmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

06 Şubat 2019

Düzeltilme Tarihi

28 Mayıs 2019

Kabul Tarihi

01 Temmuz 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Yaşı, M. (2019). A different take on English-Only classrooms: High school learners' use of mother tongue and their attitudes towards the English-Only classrooms in Turkey. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-105.

<http://dx.doi.org/10.33400/kuje.523588>

ÖZ

Bu makale, lise öğrencilerinin Türkiye'de yabancı dil öğreniminde anadil kullanım miktarları ve salt İngilizce kullanımına yönelik tutumlarına ilişkin bir çalışmanın sonuçlarını sunmaktadır. Katılımcılar Türkiye'nin kuzeybatı bölgesindeki farklı devlet liselerine devam eden ve İngilizce seviyeleri orta derece olan toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı; İngilizce derslerinde (a) öğrencilerin farklı muhataplar arasındaki Türkçe kullanım miktarını, (b) öğrencilerin belirli bağlamlarda Türkçe kullanım miktarlarını, (c) öğrencilerin salt İngilizce kullanımına ilişkin tutumlarını ve (d) öğrencilerin belirli bağlamlarda salt İngilizce kullanımına yönelik tutumlarını incelemektir. Temel veri toplama aracı anket iken birincil veri formunu desteklemek için katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme de yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin yalnızca İngilizce kullanımına yönelik tutumları incelendiğinde yabancı dile azami şekilde maruz kalmanın önemli olduğuna inandıkları için öğretmenin her koşulda yalnızca İngilizce konuşması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Fakat aynı zamanda anadilin de İngilizce öğrenimi sırasında kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Anadilin kullanım alanları incelendiğinde ise öğrencilerin en çok dilbilgisi açıklamaları ve test veya ödevlerin detayları ile ilgili talimatlar verilirken anadilde açıklamaya ihtiyaç duydukları görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları ise yabancı dili öğrenme sürecini kolaylaştırmasının yanı sıra, anadil kullanımının eleştirel bir bakış açısı ile kimlik sorunuyla ilişkilendirildiğini göstermiştir. Öğrencilerin Türkçe'ye geçiş ihtiyaçları ile ilgili diğer yorumlar da tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıfta salt İngilizce kullanımı, ana dil kullanımı, Türk öğrenciler

ABSTRACT

This article presents the results of a study on intermediate high school learners' mother language use and their attitudes towards the only-English use in foreign language learning in Turkey. The participants of the study are 30 students who attend to different state high schools in the North-western region of Turkey. The study aims to investigate (a) learners' amount of Turkish language use among specific interlocutors, (b) learners' amount of Turkish language use in specific contexts, (c) learners' attitudes towards only target language use, and (d) learners' attitudes towards only target language use in specific contexts. The main data collection instrument is a questionnaire, while a semi-structured interview is conducted to supplement the primary form of data. According to the results of the questionnaire, the learners state that teachers should speak only in English in almost all circumstances, as the learners hold the belief that the maximum exposure to the foreign language is important. However, they also state that the mother tongue should be used during English language instruction when necessary. Such a necessity for the use of mother tongue is felt by learners during grammar explanations and instructions about the details of tests or assignments. Moreover, the results of the semi-structured interviews show that the use of mother tongue is associated with the identity issue from a critical perspective as well as a facilitator of the L2 learning process. Further interpretations about students' needs to shift to Turkish are also offered.

Keywords: The use of only English language in the class, use of L1, Turkish learners

INTRODUCTION

The “English-only” use in the foreign language classrooms has been perceived as one of the preconditions for learning English in the ELT arena since the rejection of the use of GTM (Grammar Translation Method) and the introduction of the Reform Movement in the 19th century (Richards & Rodgers, 2001). The methods such as Direct Method and Audiolingual Method following the Reform Movement, which focuses on oral language production and inductive grammar teaching, prohibit the use of L1 (mother tongue) and advocate exposure to the input provided by a native speaker in order to develop native-like language proficiency (Cook, 2001). Additionally, Lado (1958) introduces the term of “Contrastive Analysis” to the language teaching research, which advocates the monolingual use of English by claiming that the use of L1 interferes with L2 (foreign language) acquisition.

However, the phenomenon of using the only target language in the class has changed over the years and ultimately become “unfashionable” (Atkinson, 1987: 241). Various researchers (Atkinson, 1987; Auerbach, 1998; Cook, 2001; Tang, 2002; Storch & Wigglesworth, 2003; Swain & Lapkin, 2000) challenge the justifications for the use of only target language, which, as a result, leads to discussions on the presence of the mother tongue and alternative takes on its use during the foreign language learning process in terms of both pedagogical and ideological concerns. From a pedagogical standpoint, humanistic methods such as CLT (Communicative Language Teaching) recommend the sagacious use of mother tongue (Larsen-Freeman, 2000) rather than completely forbidding it. Moreover, the ways in which L1 could be applied to foster L2 learning in the class continue to be a wide research topic and have led to suggestions for various techniques such as comprehension check or eliciting in L1 (Atkinson, 1987; Harbord, 1992). From a critical point of view, Auerbach (1998) considers the monolingual attitude in the classroom as an ideological one and deconstructs the unequal power relationship between the mother tongue and the foreign language of the learner.

This changing attitude towards L1 use leads to studies which investigate the teachers’ (Harbord, 1992; McMillan & Rivers, 2011) and learners’ attitudes (Arenas-Iglesias, 2016; Kavaliauskienė, 2009; Rolin-Ianziti & Varshney, 2008; Schweers, 1999; Tsukamoto, 2012; Varshney & Rolin-Ianziti, 2006) towards L1 use in L2 context. In the local context, Turkey, while there are numerous studies that investigate the teachers’ attitudes towards L1 use (Kafes, 2011; Kayaoğlu, 2012; Sali, 2014; Şenel, 2010; Tunçay, 2014; Üstünel & Seedhouse, 2005; Yavuz 2012) there are few studies that focus on learners’ perspectives towards the use of mother tongue in foreign language classrooms (Debreli & Oyman, 2016; Oflaz, 2009; Paker & Karaağaç, 2015; Taşkın, 2011). In parallel with the mentioned studies, this study focuses on the areas where learners need to shift to their L1. However, unlike other studies, it also examines the learners’ attitudes towards only target language use according to the specific contexts. In that sense, this study could shed light on the question of whether English-only classrooms should be reinforced when the learners’ attitudes and needs are considered.

LITERATURE REVIEW

Reasons for the Avoidance of L1

Cook (2001) and Auerbach (1998) examine the possible justifications of using L1 in the classroom by providing English teaching and learning methods promoting the use of L1. While Cook (2001) mostly explains the reasons for avoidance or banning of the L1 during language learning from pedagogical point of view, Auerbach (1998) examines forbidding of L1 from a political point of view by explaining the dominance of the monolingual English teaching propaganda over pedagogical implementations.

Cook (2001) lists three reasons that justify the use of only target language in the classroom. The first one is about the false association between first and second / foreign language acquisitions. He states that looking at the L1 acquisition process of children, as children do not use another

language, native languages of the learners are banned during L2 learning process. However, he clearly criticizes the inappropriate comparison between the L1 and L2 acquisition by referring to the clear-cut differences in the cognitive and emotional developments of the first and second language learners. Plus, the overall objective of L2 learning is simply reduced to the ability of speaking as a native speaker, which is quite essentialist and places the non-native learners in an inferior position from a critical point of view (Auerbach 1998, Cook, 2001). The second reason is related to the compartmentalization of the brain, which refers to the hypothesis that human brain stores the different languages in separate places. The assumed counterproductive effect of L1 on the L2 development is justified with the Contrastive Analysis (Lado, 1958), which anticipates the inter-language errors based on the interference of L1. Cook (2001) goes on to state that L2 users are more open to creative thinking without producing stereotypes. Therefore, such a non-compartmentalized point of view towards bilingualism could promote the use of L1 in L2 learning process. He emphasizes that L1 plays a key role in L2 learning and L2 use as a means of scaffolding among learners for negotiation of meaning and the use of L1 as a mediating tool for meaning construction in another language. The third reason for avoiding L1 is related to need for the sufficient second language use in the classroom. Accepting the importance of showing and using English purposefully in the class by creating a mutual classroom language in English, Cook (2001) states that the situation does not necessarily prevent the use of L1 in the class.

Auerbach (1998) approaches the reasons of avoidance of L1 use in L2 context from a political view and re-examines the use of L1 in the L2 classroom with a critical attitude towards the promotion of monolingual English education in ESL classroom in her article by emphasizing the underlined power relations and political concerns in the society and their effects on the language teaching approach and pedagogy. She overtly states that English in teaching ESL has an ideological political ground which shapes the pedagogical implementations by considering the idea of prohibiting the L1 in the class for fostering foreign language development as a pedagogical hypothesis proposed by the leading force of British neo-colonial practices for dominating other communities.

There is a Room for L1: Advantages of the L1 Use in L2 Setting

Studies which investigate the positive effect of L1 use in L2 context can be examined in pedagogical and political categories. There are various studies (Tang, 2002; Storch & Wigglesworth, 2003) investigating the pedagogical implementations of L1 use in terms of the amount of L1 use, the reasons to turn to L1 and teacher and students' attitudes towards using L1 as well as the ones which criticize the English-only classrooms by referring to learners' identity and anxiety (Auerbach, 1998; Osburne & Harss-Covaleski, 1991).

Storch and Wigglesworth (2003) investigate the role of L1 in the L2 learning context from a socio-cultural point of view. Twenty-four university students are grouped into 12 pairs and the researchers focus on the 6 group that share the same L1. All pairs complete one reconstruction task and a short joint composition task. Their dialogues during complementation of the tasks and the interviews conducted with them are recorded. The results show that students mostly turn to L1 for task managements such as requirements of the task in the joint compositions, while they use L1 mostly for discussing the meaning of words and grammatical structures in the reconstruction task. In the light of these results, Storch and Wigglesworth (2003) suggest that some use of L1 in the language lessons could have a supportive and facilitative role on the development of L2. Tang (2002) also agrees with the attitudes of the teachers and the students towards the use of L1 in the lessons by stating that 10 percentage of the lessons could be in native language in order to foster the development of English through explaining culturally-specific concepts, assist classroom management, compensate comprehension breakdowns resulting from English instruction.

Looking into the reasons for using L1 in the classroom in these studies, it can be claimed that students mostly turn to their native language for task managements such as requirements of the task in the joint composition, discussing the meaning of words and the grammatical structures,

for understanding stories or a making vocabulary research. Therefore, these studies confirm the efficient role of L1 in terms of providing clarity in unfamiliar concepts via L1 explanations and supportive role of L1 during the L2 learning process. As a result, all these researchers justify the use of L1 in L2 context but in a cautious manner. They clearly state their concerns about the advocating the use of L1, which in turn could hinder the second language learning process.

However, Auerbach (1998) does not agree with the idea of “minimizing” the L1 use in the classroom and she approaches the issue from a broader perspective. Rather than only offering suggestions about classroom implementations, she also discusses the content of the materials, teacher qualifications and learners' autonomy for deciding the language of the classroom under the umbrella term of “power relations” and “native speakerism”. While deconstructing the power inequality and linguistic imperialism in terms of using L1 in the classroom and teacher qualifications, she refers to the studies of D’Annunzio (1991) and Hemmindinger (1987) which emphasize the necessity of the L1 –especially for adult learners who have minimum literacy– in order to get the learners emotionally engaged with learning process. The results of these two studies based on the language development of nearly illiterate refugees show that bilingual approach to initial ESL prevents culture shock and regulates the affective filter of the learners more effectively than a monolingual enforcement of English which excludes the learners in the classroom both psychologically and ethnographically. As learners are forced to express their feelings in simple structured sentences in English rather than having a chance to apply their native language while showing their emotional reactions, this situation makes them feel isolated and excluded from the community.

Likewise, Osburne and Harss-Covaleski (1991) oppose the belief that bilingual instruction beyond the beginner level is necessarily the leading factor of over-use of L1 that interferes the second language acquisition. The result of this study shows that there is no qualitative or quantitative difference between the compositions written directly in English and those written in the native language of the learner and then translated into English. Moreover, using translation activities in the class prompts learners to actively participate in the lessons by using their native language for metalinguistic purposes such as talking about English grammatical structures. In addition to the role of L1 in fostering the development of English, they claim that the curriculum and the content should be based on the learners’ daily problems to improve their critical thinking skills. This is harder of an achievement through monolingual instruction, as it forces the learners to feel stuck in the simplest way of expressing themselves, which prevents the development of critical skills. Language choice in the multilingual classes should be decided with the participation of the learners to the decision-making process, which challenges power relationships favouring the authority of the teacher. Looking at the hegemony of English in a monolingual propaganda, Auerbach (1998) criticizes the promotion of native-speakerism which reduces the qualifications of being teacher to having a pedagogical formation and being a native speaker of English: He claims that non-native teachers who share the same native language with their students can anticipate the difficulties better during the acquisition process and help their students in both languages.

Learners’ Attitudes towards L1 Use

Considering the advantages of using L1 and its positive effect on the learners’ L2 acquisition process from both pedagogical and political perspectives, there is a need to have a deep understanding of learners’ attitudes towards L1 as they are the ones who are exposed to the pedagogical implementations of these studies. For this purpose, Schweers (1999) conducts a study with EFL students and their teachers in a Spanish context to investigate their attitudes toward using L1 in the L2 classroom. His results indicate that the majority of students and teachers agree that Spanish should be used in the EFL classroom. Similarly, Tang (2002) conducts a study to seek the frequency of L1 use and the purposes of turning to L1 by looking at the perception of 20 teachers and 100 students towards its use in the classroom via classroom observation, interviews with three teachers whose classes are observed, and different

Münevver Yahşi

Salt-İngilizce sınıflarına farklı bir yaklaşım: Türkiye’deki lise öğrencilerinin anadil kullanımı ve Salt-İngilizce sınıflarına yönelik tutumları

questionnaires for teachers and students. The results show that a high percentage of the students and the teachers who participated in the study think that Chinese should be used in the classroom. According to students, Chinese is most necessary to explain complex grammar points and to help define some new vocabulary items. Kavaliauskienė (2009) also aims at examining students' perceptions of the use of mother tongue and translation in various linguistic situations. The findings demonstrate that all learners need a support of mother tongue in English classes, but the amount of the native language needed depends on students' proficiency in English. In addition, there are researchers (Arenas-Iglesias, 2016; Rolin-Ianziti & Varshney, 2008) who create a link between the use of L1 and its effect on the anxiety level of the learners. Arenas-Iglesias (2016) states that having to speak only in English causes the learners to experience negative feelings. The fact that both students and the teacher can interact in the same language seems to lower students' anxiety levels. Similarly, Rolin-Ianziti and Varshney (2008) state that L1 has a positive impact on anxiety and motivation level of the learners.

In the local context, Turkey, there are few studies which have parallel results with the previous ones mentioned above. In her case study, Taşkın (2011) compares the attitudes of the learners, teachers and teacher trainers towards the teacher's use of L1 in the L2 class. She finds that there is an inconsistency among these three groups. When teachers stress the minimum use of L1, learners favour it in the classroom and view it as a means to reach their aims. On the other hand, teacher trainers and administrators advocate the English-only policy of the preparatory school. Oflaz (2009) also emphasizes that mother tongue is an inseparable part of language teaching and there is no significant difference between teachers and students' views concerning the use of mother tongue in the classrooms. He underlines the necessary and facilitating role of the first language of learners on the language instruction. Similarly, Paker and Karaağaç (2015) conduct a study with English instructors and students. The results reveal that L1 is a crucial part of language teaching in terms of facilitating different functions such as rapport building or topic negotiation. Also, both teachers and students are found to be aware of the need of mother tongue.

To understand the background of the controversy among the researchers who advocate either monolingual or bilingual instruction, this paper looks at the possible reasons for avoiding the use of L1 in language learning context from pedagogical (hypothesis related to the L2 acquisition) and political (western hegemony with the promotion of native speakerism and monolingual English teaching) aspects. However, the prohibition of L1 is challenged by various studies which, as mentioned above, put forward the possible advantages of using L1 such as fostering L2 development, having a shared understanding of the meaning, providing metalinguistic awareness on the use of L2, clarifying abstract or unfamiliar concepts, and sustaining classroom management. In the light of the previous studies, this study seeks to answer these questions:

1. What are the learners' L1 use percentages during foreign language instruction?
 - 1.1. What are the learners' L1 use percentages while speaking with different interlocutors?
 - 1.2. What are the learners' L1 use percentages while speaking in specific contexts?
2. What are the learners' attitudes towards only English use in the class?
 - 2.1. What are the learners' attitudes towards only English language use in specific contexts?

METHODOLOGY

Participants

There are 30 participants in total. 25 of them are intermediate learners who attend to a state science high school in the North-western region of Turkey, while 5 of them attend a state high school. 21 of them are female while 9 of them are male. All of them are native Turkish speakers. In addition to English, there are beginner learners of Arabic, French, Japan, German, Italian, Korean, Azerbaijani languages in the class, although the official foreign languages in the

curriculum are English and German. Students' mean of the total English learning time is 8 years. 80% of the students are highly or moderately motivated, with high motivation topping the list at 48% while only 12% of the learners is lowly motivated. Table 1 shows the numbers and percentages of their reasons to learn English.

Table 1: Numbers and percentages of reasons to learn English

	Number	Percentage (%)
School requirement only	1	3
Personal interest in the language	5	16
School requirement and personal interest in the language/culture	15	50
Have a better job	8	26
To achieve a global unity	1	3
TOTAL	30	100

As can be seen in the Table 1, half of the learners' reasons to learn English stem from school requirement and personal interest in the language. Interestingly, 26% of them state in the other column that they learn English to have a better job, which is higher than only personal interest in the language. In addition, 68% of the learners state that they regularly seek out opportunities to use or hear the L2 outside of their class although the totally agree and totally disagree options are evenly divided with the 32 per cent. Not surprisingly, 68% of them intend to pursue advanced study of the L2/ or work abroad for their future career while only 8% of them do not want to do that.

Data Collection Instruments

Questionnaire and semi-structured interview are used to collect the data. An adapted version of the questionnaire in the Levine's study (2003) is conducted to 25 of the participants. It consists of four sections: a) demographic information about the participants, b) intermediate high school learners' Turkish use percentages in specific classroom contexts and with different interlocutors, c) their' attitudes towards the only use of English and d) their attitudes towards only English language use in specific contexts. Data is analysed by looking at the frequencies of each statement that the learners answer. Structured interview is conducted with 5 students who do not answer the questionnaire. The major source of data used in this study is obtained via the analysis of the questionnaire. As the structured interview is used to supplement the primary form of data, only specific parts of the interview are transcribed for further interpretations.

FINDINGS

Learners' L1 Use Percentages during Foreign Language Instruction

The percentages of using Turkish among different interlocutors

As can be seen in the Figure 1, nearly third-quarter (72%) of the students estimate that their teacher speaks in Turkish about the 0-20% of the time in the lesson. Except for the one student, rest of the class states that their teacher speaks in English during the more than half of the lesson in total. When asked their percentage of the comprehension when their teacher talks in English, more than half of the students (56%) state that they understand what their teacher is saying in English about 80-100% of the time, and %88 of them understand at least the half of their teacher's utterances in total. Therefore, it can be said that the teacher speaks only in English most of the time and student comprehension is over fifty percent.

All students agree that their teacher make expectations regarding the use of English in the classroom explicit by discussing them. Also, except for one student, all students agree that their

teacher spends class time working through or discussing communicative strategies that will help them communicate in the English. However; in spite of the teacher's effort to make them speak in the foreign language, when looking at the student interaction with the teacher, only %32 of the learners use Turkish to communicate with their teachers about %0-20 time in the class while %28 of them rarely use English to talk with their teacher. When students have difficulty in understanding any point and need an explanation, 56% of them ask for an explanation in English about more than half of the time in the class while the situation is the opposite for the %40 of them. The percentages decrease when students speak with the teacher out of class. There is no student who states that she/he speaks with the teacher about 0-20% of the time in Turkish out of the class while %96 of them speak less than half of the time in English out of the class.

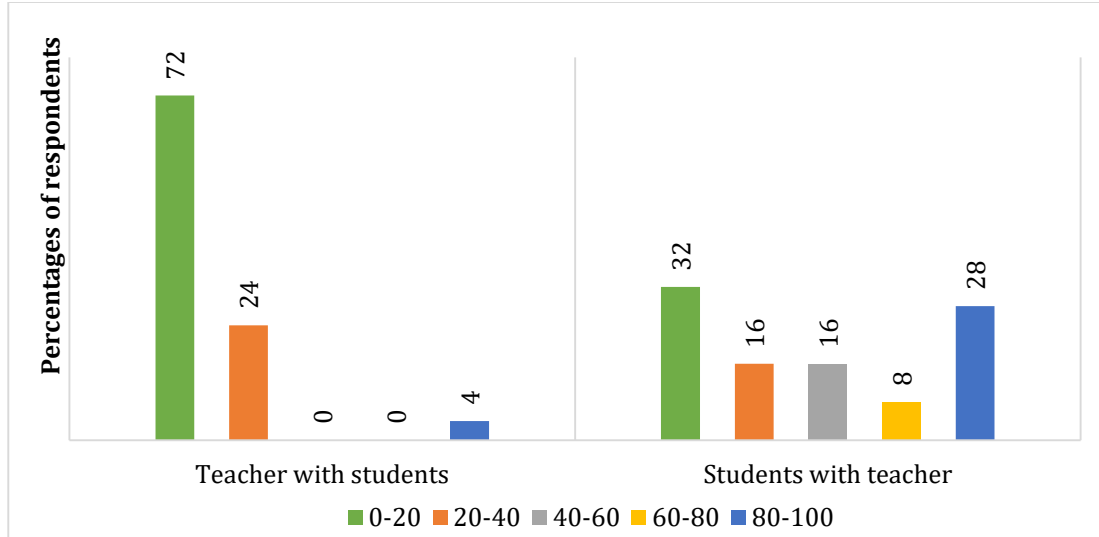


Figure 1. The percentages of using Turkish among different interlocutors

The highest percentages of Turkish use are found in the instances of student-student interactions. During the task completion process, more than three-quarters (76%) of the learners state that they immediately shift to Turkish while working with a partner or group. When they request for an explanation from their friends, they either use English (56%) or Turkish (52%). There is no significant difference between them. However, it is clear that there is a contrast in terms of the total amount of teacher-student and student-student interactions.

The percentages of using Turkish in specific contexts

Figure 2 represents graphically the students' use of Turkish in three classroom communicative contexts. Turkish is used the most for communication about tests, quizzes, and assignments (52%) and grammar (52%), and less for theme/topic-based communication (44%). In detail, however, the total percentages of learners who speak under and above the average is slightly different, which means that students do not necessarily speak much more English during theme-based communication. For the discussions about grammar and tests, it can be said that learners' use of Turkish is evenly divided, and it is above the average. Therefore, it can be claimed that they need L1 for grammar explanation and details about tests, quizzes, and other assignments (how much will be covered, format of test sections, etc.).

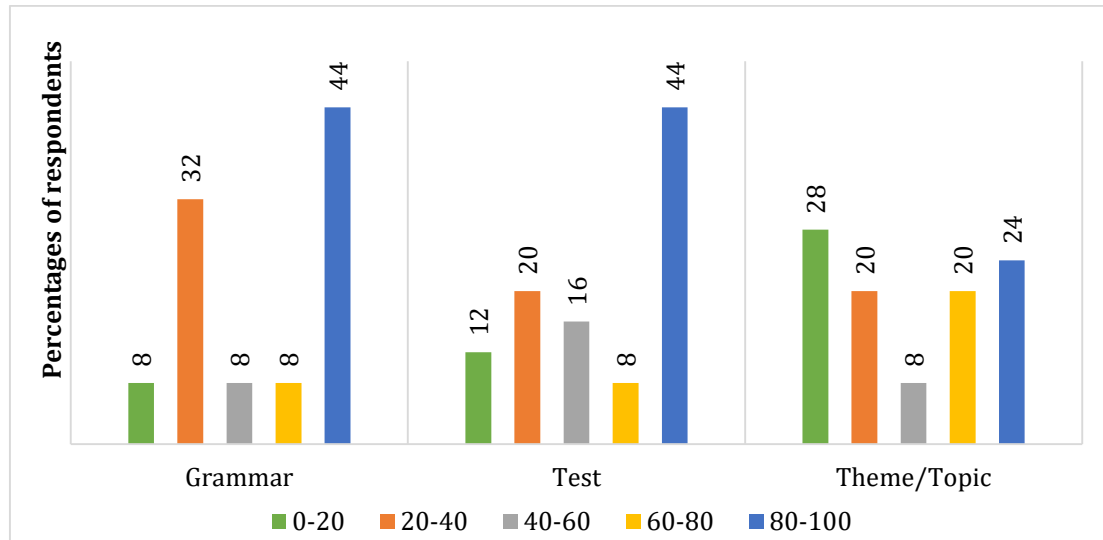


Figure 2. The percentages of using Turkish in specific contexts

Learners' Attitudes towards the Only English Use in the Class

Except for the one student who is neutral, rest of the participants agree that the more they use English in the classroom, the better they will be at communicating in English. However, it does not mean that they advocate the only use of English in the classroom. When their answers about the statement that "there is no situation in which the first language should be used in the classroom" are analysed, it is found that 36% of the learners disagree with this statement while 28% of them agree with the idea of monolingual English classrooms. The percentage of the learners who are neutral (32%) is more than the ones who advocate the English-only classrooms. In total, only slightly more than one-quarter of the learners favour monolingual instruction in the class. Similarly, when asked how they would feel if the teacher forbidden the use of L1 in the class during the interview with one of the learners, one student answers as follow:

T: How would you feel if I informed you about forbidding the use of Turkish at the beginning of the lesson?

S3: I would feel anxious because I would hesitate if there would be some words that I could not remember during the lesson

T: Let's assume that there was a topic that you were really interested in. However, you did not know how to say it in English, and it was forbidden to speak in Turkish. How would you feel?

S3: I would eat my heart out

T: Then should a teacher allow the use of L1 in the class?

S3: Absolutely yes. We must ask something when we do not understand or remember easily.

It is possible to say, as Piasecka (1986), Bolitho (1983) and Swain and Lapkin (2000) state, that bilingual instruction allows learners to use language for negotiation of meaning instead of focusing on the production of predictable outcomes. When learners are supposed to speak, think, and react only in English, they hesitate to participate in the lesson and negotiation for the meaning.

Learners' Attitudes towards the Only English Language Use in Specific Contexts

Figure 3 shows students' attitudes towards the only foreign language use in different contexts, which are grammar explanation, teacher instruction about activities, classroom management including course policies, attendance, or any administrative information and teachers' constant use of English regardless of students' shifts to Turkish. As can be seen in the Figure 3, students mostly disagree with the English-only approach during the grammar explanation (56%). They

need Turkish scaffolding for the grammar explanation. Classroom management is the second least agreed one for only use of English. 28% of the learners would like to shift to Turkish about the topics independent from the content of the lesson. Apart from that, 68% of the learners agree with the teachers' instructions about activities being only in English, and 60% of them agree with the statement that teacher should always speak in English no matter how students shift to Turkish. The result related to the teacher's constant use of English is parallel with learners' beliefs about the amount of the English to be exposed to during the acquisition process and learners' estimates of their teachers' percentage of using English during the lesson.

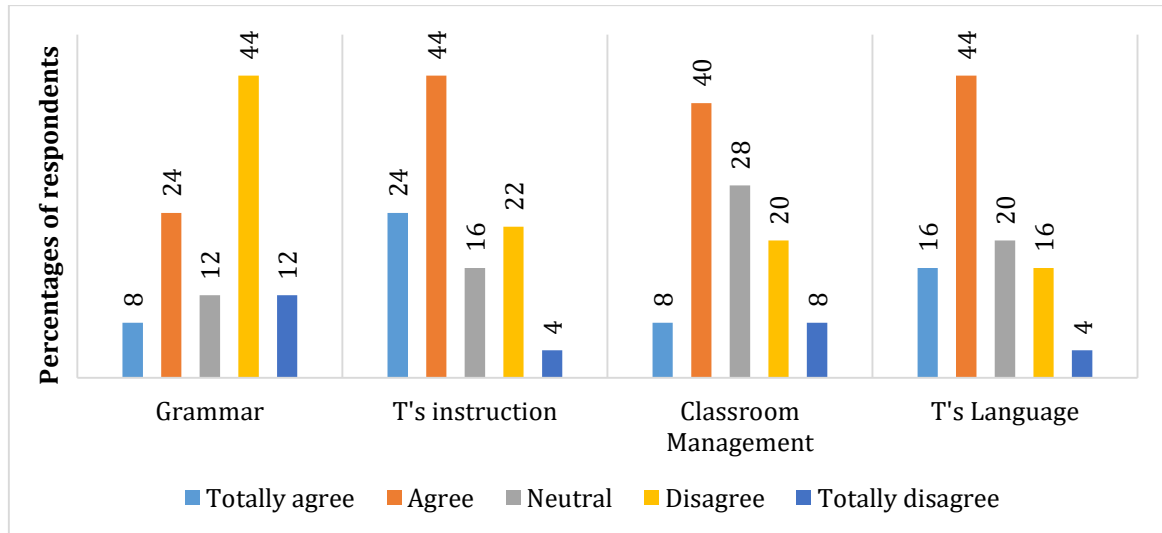


Figure 3. Learners' percentages of the only English language use in different contexts

Another interpretation of learners' attitudes towards monolingual English instruction could be related to their identity issue rather just L2 acquisition process. From a critical point of view, another example from the interview is worth to discuss:

T: How would you feel if I informed you about forbidding the use of Turkish at the beginning of the lesson?

S1: To be honest, I would be angry.

T: Why?

S1: Because I am not an English person. I cannot express my every feeling like an American or English does. There would be moments that I need to shift to Turkish.

Parallel with the explanation the linguistic imperialism in terms of using L1 in the classroom (Cummins, 2007), when learners are forced to express their feelings in simple structured sentences in English rather than having a chance to apply their native language while showing their emotional reactions, they could feel isolated and excluded from the community.

DISCUSSION and CONCLUSION

This study is conducted to investigate the high school learners' attitude towards English-only instruction in the class. At first, the percentages of L1 use among different interlocutors are examined. The results show that L1 is used the most when students speak with other students, less by students when speaking with their instructors, and even less by the teacher when speaking to students. In accord with Guthrie (1984), Macaro (2001), and Nzwanga (2000), it appears that the teacher uses the TL a great deal of the time overall.

According to the reported amounts of L1 use in different communicative contexts, findings show that the Turkish language is used mostly for communication about tests, quizzes, and assignments.

L1 use for grammar instructions has also a common occurrence, whereas English is preferred for theme/topic-based communication. This shows that students' need L1 for grammar explanations and test instructions. While this result differs from the study of Schweers (1999) which states that neither learners nor teachers prefer the L1 instruction for tests or grammatical explanations, the results concerning the amount of L1 use among different interlocutors and contexts are parallel with the study of Levine (2003).

The results of the learners' attitudes towards the only target language use in the class show that 96% of the learners believe that the more English they use in the classroom, the better they will be at communicating in English. It is parallel with the assumption that "standards of English will decline if other languages are used for any significant amount of instructional time" (Cummins, 2007, p. 225). However, only 28% of them agree with the idea of monolingual English classrooms, which shows that students need their mother tongue during L2 interaction and their attitude towards target language use does not match with reality. In that sense, this study confirms the need for the L1 use as suggested in various studies investigating the pedagogical implications of L1 use (Tang, 2002; Schweers, 1999; Swain & Lapkin, 2000).

As for the contexts where learners specifically disagree with bilingual instruction, the results show, in accordance with the study of Schweers (1999), that more than half of the learners advocate the English-only attitude during the entire lesson no matter how often students shift to Turkish. Students' insistence on the teachers' monolingual attitude towards English could be related to their belief about the maximum amount of exposure to the target language. During the interview, one of the students explain the situation as follows:

T: Should teachers always speak in English?

S2: Yes, when they speak in English, I feel better. We always speak in Turkish in our country. It is better when we listen and speak English in here.

As English is taught as a foreign language in Turkey, their exposure to English is quite limited. In most cases, the teacher is the only source of the spoken data of English. That could be the reason why they want their teachers to speak only in English. However, when it comes to their needs about L1 use in specific contexts, results show that they need Turkish scaffolding for grammar explanation and instructions about the details of test or assignments. The results are parallel with the studies (Tang, 2002; Storch & Wigglesworth, 2003) which state that students mostly turn to their native language for task management such as requirements of the task in the joint composition, discussing the meaning of words and the grammatical structures, for understanding the story or making vocabulary research. Such a need of the learners as found in this study to shift to Turkish is also advocated in the socio-cultural learning theory. Swain and Lapkin (2000) emphasize the role of the "collaborative dialogue" either in L1 or L2 on the co-construction of various theories related to the foreign language itself, which in turn creates a mutual understanding among learners. Atkinson (1987) also states that the mother tongue does not violate the foreign language learning process necessarily if it is used cautiously and on purpose.

In addition, learners' need to shift to Turkish could have also critical implications beyond pedagogical ones. As one of the students states that she is a bilingual person and should not be forced to react only in English, the English-only propaganda puts the learner's mother tongue into an inferior position, as this approach considers L1 as a negative factor that should be banned during the L2 interaction, which could cause to impede their identity investment process (Auerbach, 1993; Cummins, 2007). In that sense, for the future implications, as Eldridge (1996) states that there may not a negative correlation between the language proficiency level and the use of mother tongue, this study suggests that rather than perceiving L1 use as a temporary resource for only lower level students, it should also be perceived as a norm for the bilingual learners who should not be restricted to express themselves only in one language, as well as a pedagogical tool to foster the L2 acquisition process.

This study examines the 30 intermediate high school learners' mother language use and their attitudes towards the only-English use in the North-western region of Turkey. The data is collected through a questionnaire while a semi-structured interview is used to back up the main data collection tool. The results show that although learners believe that maximum exposure to the foreign language is important and they advocate that teachers should speak only in English; the mother tongue also should be used for grammar explanation and instructions about the details of tests or assignments. The results of semi-structured interviews show that the use of mother tongue is associated with the identity issue from a critical perspective as well as a facilitator of the L2 learning process.

Limitations of the Study

In this study, the proficiency level of the participants is intermediate. Therefore, the outcomes of the study could not be generalized for other proficiency levels. To understand if there is a correlation between learners' proficiency level and their amount and reasons to use mother tongue, there is a need for more comprehensive studies which examine the different age groups' use of mother tongue.

REFERENCES

- Arenas-Iglesias, L. M. (2016). *Students' opinions about the use of L1 in an intermediate level course* (Master's thesis, University of St Mark and St John).
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource?. *ELT journal*, 41(4), 241-247.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL quarterly*, 27(1), 9-32.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- Debreli, E., & Oyman, N. (2016). Students' Preferences on the Use of Mother Tongue in English as a Foreign Language Classrooms: Is It the Time to Re-Examine English-Only Policies?. *English Language Teaching*, 9(1), 148-162.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT journal*, 50(4), 303-311.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT journal*, 50(4), 303-311.
- Guthrie, E. M. L. (1984). Six cases in classroom communication: A study of teacher discourse in the foreign language classroom. In J. P. Lantolf & A. Labarca (Eds.), *Research in second language learning: Focus on the classroom* (pp. 173-194). Norwood, NJ: Ablex.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT journal*, 46(4), 350-355.
- Kafes, H. (2011). A neglected resource or an overvalued illusion: L1 use in the foreign language classroom. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(2), 128-140.
- Kavaliauskienė, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *ESP world*, 8(1), 2-8.
- Kayaoğlu, M. N. (2012). The use of mother tongue in foreign language teaching from teachers' practice and perspective. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 25-35.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' code-switching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *Modern Language Journal*, 85, 531-548.
- McMillan, B. A., & Rivers, D. J. (2011). The practice of policy: Teacher attitudes toward "English only". *System*, 39(2), 251-263.
- Nzwanga, M. A. (2000). A study of French-English code-switching in a foreign language college teaching environment. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus.
- Oflaz, Ö. (2009). Teachers and students' views on using mother tongue in ELT classrooms (a case study at Gaziantep University). Unpublished master's thesis, University of Gaziantep.
- Osborne, A., & Harss-Covaleski, S. (1991). Translation in the ESOL composition class. Unpublished manuscript, Central Connecticut State University, Britain.

- Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 111-119.
- Piasecka, K. (1988). The bilingual teacher in the ESL classroom. In S. Nicholls & E. Hoadley-Maidment (Eds.), *Current issues in teaching English as a second language to adults* (pp. 97-103). London: Edward Arnold.
- Rolin-Ianziti, J., & Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *Canadian modern language review*, 65(2), 249-273.
- Sali, P. (2014). An analysis of the teachers' use of L1 in Turkish EFL classrooms. *System*, 42, 308-318.
- Schweers, W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6-9.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?. *TESOL quarterly*, 37(4), 760-769.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language teaching research*, 4(3), 251-274.
- Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40(1), 36-43.
- Taşkın, A. (2011). *Perceptions on using L1 in language classrooms: A case study in a Turkish private university* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Tsukamoto, M. (2012). Students' perception of teachers' language use in an EFL classroom. Retrieved from http://ir-lib.wilmina.ac.jp/dspace/bitstream/10775/2438/1/d2011_08.pdf
- Tunçay, B. (2014). *Teachers' attitudes towards and practices of L1 use in EFL classroom* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Şenel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1), 110-120.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325.
- Varshney, R., & Rolin-Ianziti, J. (2006). Student perceptions of L1 use in the foreign language classroom: Help or hindrance?. *Journal of the Australasian Universities Language and Literature Association*, 2006(105), 55-83.
- Yavuz, F. (2012). The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4339-4344.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

İngilizce derslerinde salt yabancı/hedef dil kullanımı ve sınıf içinde anadil kullanımının yasaklanması, Doğrudan Yöntem (Direct Method) ve Sesli Dil Yöntemi (Audio-lingual Method) gibi sözlü dil üretimi ile dolaylı yoldan gramer eğitimine odaklanan ve bu bağlamda yalnızca anadili İngilizce olan bir kaynaktan sağlanan yabancı dil verisine maruz kalmanın önemini vurgulayıp sınıf içinde anadil kullanımını yasaklayan dil öğretim yöntemlerinin popülerleşmesi sonucunda yabancı dil öğrenimi için bir önkoşul olarak algılanmıştır (Richards & Rodgers, 2001). Fakat yabancı dil gelişimi için sınıfta yalnızca yabancı/hedef dil kullanılması gerektiği olgusu yıllar içinde değişmiş ve sonuç olarak bu olgu “modası geçmiş” olarak nitelendirilmiştir (Atkinson, 1987: 241). Buna bağlı olarak sınıf içinde yalnızca yabancı dil kullanımına ilişkin sunulan gerekçelere meydan okuyan birçok çalışma yayınlanmaya başlanmış ve bu çalışmalar hem pedagojik hem de politik açıdan yabancı dil öğretimi sürecinde anadilin varlığı ve alternatif kullanım alanları ile ilgili münazaralara yol açmıştır. Pedagojik bir bakış açısından bakıldığında İletişim Dili Öğretimi (Communicative Language Learning) gibi insancıl yöntemler, anadilin tamamen yasaklanması yerine hedefe yönelik bir şekilde kullanılmasını önermekte iken politik açıdan Auerbach (1998) eleştirel bir bakış açısı ile sınıfta salt yabancı dil kullanılmasının öğrencinin anadili ile yabancı/hedef dil arasındaki ideolojik bir güç dengesizliğinin vurgulanmasına ve bu durumun öğrencide kimlik sorununa yol açtığına değinmiştir. Anadil kullanımının lehine değişen bu görüşler İngiliz Dili Öğretimi araştırma sahasında da öğretmenin (Harbord, 1992; McMillan & Rivers, 2011) ve öğrencinin (Arenas-Iglesias, 2016; Kavaliauskienė, 2009; Rolin-Ianziti & Varshney, 2008; Schweers, 1999; Tsukamoto, 2012; Varshney & Rolin-Ianziti, 2006) sınıf içinde anadil kullanımına yönelik tutumlarını araştıran birçok çalışmaya ışık tutmuştur. Yerel bağlamda ise öğretmenlerin anadil kullanımına yönelik tutumlarını araştıran çok sayıda çalışma olsa da (Kafes, 2011; Kayaoğlu, 2012; Sali, 2014; Şenel, 2010; Tunçay, 2014; Üstünel ve Seedhouse, 2005; Yavuz 2012) yabancı dil sınıflarında öğrencilerin anadil kullanımına yönelik bakış açılarına odaklanan az sayıda çalışma vardır (Debreli ve Oyman, 2016; Oflaz, 2009; Parker ve Karaağaç, 2015; Taşkın, 2011). Söz konusu çalışmalara paralel olarak bu çalışma da öğrencilerin anadile geçiş yapma ihtiyacı hissettikleri alanlara odaklanmaktadır. Ancak, diğer çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma aynı zamanda öğrencilerin belirli bağlamlara göre sadece yabancı/hedef dil kullanımına yönelik tutumlarını da incelemektedir. Bu sebeple bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin tutumları ve ihtiyaçları dikkate alındığında sınıfta salt İngilizce kullanılması gerektiği olgusunun desteklenmesi gerekir gerekmediğine ışık tutabilir.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye’deki lise öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde anadil kullanımlarını ve salt İngilizce kullanımına yönelik tutumlarını araştırmak için yapılmıştır. Çalışmanın amacı; İngilizce derslerinde (a) öğrencilerin farklı muhataplar arasındaki Türkçe kullanım miktarını, (b) öğrencilerin belirli bağlamlarda Türkçe kullanım miktarlarını, (c) öğrencilerin salt İngilizce kullanımına ilişkin tutumlarını ve (d) öğrencilerin belirli bağlamlarda salt İngilizce kullanımına yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaçla anadili Türkçe olan, 25 tanesi Türkiye'nin kuzeybatı bölgesindeki bir devlet fen lisesine, 5 tanesi de devlet lisesine devam eden toplamda 30 katılımcı çalışmaya katılmıştır. Verilerin toplanmasında anket ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Katılımcıların 25 tanesine Levine'nin (2003) çalışmasında kullandığı anket formunun uyarlanmış bir versiyonu uygulanmıştır. Anket, a) katılımcılar hakkında demografik bilgiler, b) lise öğrencilerinin anadillerini belirli koşullarda ve farklı muhataplarla kullanma yüzdeleri, c) İngilizce kullanımına yönelik tutumları ve d) belirli bağlamlardaki salt İngilizce kullanımına yönelik tutumları olmak üzere toplamda dört bölümden oluşmaktadır.

Veriler öğrencilerin cevapladığı her ifadenin sıklığına bakılarak analiz edilmiştir. Anketi cevaplamayan 5 öğrenci ile de yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan başlıca veri kaynağı anket analizi ile elde edilmiştir. Yapılandırılmış görüşme, birincil veri biçimini

Münevver Yahşi

Salt-İngilizce sınıflarına farklı bir yaklaşım: Türkiye’deki lise öğrencilerinin anadil kullanımı ve Salt-İngilizce sınıflarına yönelik tutumları

desteklemek için kullanıldığından, görüşmenin yalnızca belirli bölümleri analiz için yazılı ortama aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, lise öğrencilerinin anadil kullanımlarını ve salt İngilizce kullanımına karşı tutumlarını araştırmak amacıyla yapılmıştır. İlk önce, farklı muhataplar arasındaki anadil kullanım yüzdeleri incelenmiştir. Sonuçlara göre anadilin en çok öğrencilerin kendi arkadaşlarıyla, daha az olarak öğrencilerin öğretmenleriyle ve en az da öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurarken tercih ettikleri bir iletişim aracı olduğu saptanmıştır. Guthrie (1984), Macaro (2001) ve Nzwanga'nın (2000) çalışmaları ile uyumlu olarak, öğretmen İngilizce'yi genel olarak çokça kullanmaktadır.

Farklı bağlamlarda bildirilen anadil kullanım miktarlarına göre, bulgular Türkçe'nin çoğunlukla testler, sınavlar ve ödevler hakkında iletişim için kullanıldığını göstermektedir. Dilbilgisi talimatlarında anadil kullanımı görülürken, tema / konu tabanlı iletişim için İngilizce'nin tercih edildiği görülmüştür. Bu, öğrencilerin gramer açıklamaları ve test talimatları için anadillerine ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ne öğrencilerin ne de öğretmenlerin testler veya gramer açıklamaları için anadilde talimat tercih etmediklerini belirten Schweers'in (1999) çalışmasından farklı olsa da farklı muhataplar ve bağlamlar arasında anadil kullanımı miktarına ilişkin sonuçlar Levine'nin çalışmasına paraleldir (2003).

Öğrencilerin sınıfta salt İngilizce kullanımına yönelik tutumlarının sonuçları, öğrencilerin %96'sının sınıfta ne kadar İngilizce konuşulursa yabancı dilde o kadar iyi iletişim kuracaklarına inandıklarını göstermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre bunun temel sebebinin İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği bir ortamda öğretmenin ve sınıf ortamının hedef dilin kullanıldığı temel kaynak olarak algılanmasında rolü olduğu ve bunun da zaten sınıf dışında İngilizce'nin pratik edilebileceği kısıtlı ortamlar olduğu için sınıf içinde azami düzeyde yabancı dile maruz kalmanın gerekliliğiyle ilgili bir tutuma yol açtığı görülmüştür. Buna paralel olarak, öğrencilerin farklı bağlamlarda salt İngilizce kullanımına yönelik tutumları incelendiğinde katılımcılardan yarısından fazlasının her ne sebeple olursa olsun öğretmenin her zaman yabancı dilde konuşması gerektiğini savundukları saptanmıştır. Ancak, anadilin sınıf ortamında komple yasaklanıp yalnızca İngilizce kullanımına izin verilmesi hususunda ise bu öğrencilerden yalnızca %28'i anadilin yasaklanması gerektiğini savunmuştur. Bu durum da öğrencilerin hedef dil kullanımına yönelik tutumlarının gerçeklerle örtüşmediğini ve yabancı dilde etkileşim sırasında ana dillerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu anlamda, bu çalışma anadil kullanımının pedagojik etkilerini araştıran çeşitli çalışmalarda da önerildiği gibi yabancı dil öğrenimi sırasında anadil kullanımına duyulan ihtiyacı doğrulamaktadır (Tang, 2002; Schweers, 1999; Swain & Lapkin, 2000).

Pedagojik bakış açısına ek olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenimi sırasında Türkçe'ye ihtiyaç duymalarının katılımcılar tarafından eleştirel bir bakış açısıyla da ele alındığı yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerden birisi kendisini "çift dilli" olarak tanımlamış ve yabancı dil öğrenimi sürecinde anadili İngilizce olan biri gibi sadece yabancı dilde kendisini ifade etmeye zorlanmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Auerbach (1993) ve Cummins (2007) ile paralel olarak, sınıfta salt İngilizce kullanılması gerektiğini savunan bir propagandanın, anadilin yabancı dil gelişimine zarar veren ve engellenmesi gereken bir faktör olarak algılanmasına sebep olduğu için öğrencinin anadilini yabancı dile kıyasla daha alt bir konuma soktuğu, bu durumun da öğrencinin kimlik gelişimi sürecini olumsuz etkilediği öne sürülebilir.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 2

Sayfa: 106-119



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 2

Page: 106-119

Farklı branş öğretmenlerinin Türkçenin akademik başarıdaki rolüne yönelik farkındalığı

Awareness of different branch teachers on the role of Turkish in academic success

Tülay SARAR KUZU, <https://orcid.org/0000-0002-9417-4110>

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tkuzu@baskent.edu.tr

İlknur KARŞI, <https://orcid.org/0000-0003-1465-9386>

Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, karsilknur@gmail.com

Bu çalışma, 8-9 Kasım 2018 tarihlerinde Kocaeli Üniversitesi'nde düzenlenen SOS-NAT 2018 Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yeni Yaklaşımlar & Eğilimler Kongresi'nde sunulan bildiriden geliştirilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
29 Nisan 2019

Düzeltilme Tarihi
22 Eylül 2019

Kabul Tarihi
18 Ekim 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Sarar Kuzu, T., & Karşı, İ. (2019). Farklı branş öğretmenlerinin Türkçenin akademik başarıdaki rolüne yönelik farkındalığı. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 106-119. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.559006>

ÖZ

İletişimin temel aracı olan dilin doğru kullanımı, toplumun önemli bir kesiminde, yalnızca Türkçe öğretmenleri ile dilcilerin sorunu gibi görülmektedir. Oysa dil, her alanda ve yaşamın her boyutunda, herkes için, sağlıklı iletişim kurmak açısından yaşamsal öneme sahiptir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri anadilleri ile geliştirildiğinden, doğru ve etkin dil kullanımı genel akademik başarı açısından da ayrıca büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi dışında kalan ders öğretmenlerinin, öğrencilerin anadili yeterlilikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki konusunda farkındalıklarını ortaya koymaktır. Çalışma nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan ve rastgele seçilmiş belirlenen 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğretmenleri ile 2017- 2018 öğretim yılı güz dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında esneklik ve sorulara alınan yanıt oranlarında tamlik sağlanabilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler doküman analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Çalışma grubuna uzman görüşü alınarak hazırlanan 5 soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin dilin işlevini ve akademik başarıdaki rolünü belli sınırlar içinde değerlendirdikleri; dil yeterliliği konusunda okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine odaklandıkları; düşünmenin, fikir üretmenin ve paylaşmanın dil ile gerçekleştiği konusunda yeterli dikkat ve farkındalığa sahip olmadıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçmede yalnızca doğru cevabı seçip işaretledikleri çoktan seçmeli test kullanmalarının öğrencilerin metin üretme ve çözümlemesine ortam ve olanak sağlamadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle hem ders sürecinde hem de öğretilenlerin ölçme ve değerlendirilmesinde, her alanda, söze dayalı dilin kullanımına özen gösterilmesinin ve öğrencide dil yanlışları konusunda dikkat uyandırılmasının öğrencinin akademik başarısına olumlu etki edebileceği değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil kullanımı, Farklı Branşlar, İletişim, Öğrenme, Türkçe

ABSTRACT

The correct use of language, which is the main tool of communication in society, is seen only as the problem of Turkish teachers and linguists. However, language is of vital importance in terms of establishing healthy communication in all areas and in every dimension of life. Since the students' comprehension and narrative skills are developed with their mother tongue, the correct and effective use of language is of great importance for general academic achievement. The aim of this study is to reveal the awareness of the teachers who are outside the Turkish course on the relationship between their mother tongue proficiency and their academic achievement. The study was planned as a qualitative study and it was carried out with the 5th, 6th, 7th and 8th grade teachers, who were assigned randomly by the Ministry of National Education. Semi-structured interview method was applied to provide flexibility in collecting data and to ensure completeness in response rates. Data obtained from teacher interviews were interpreted by document analysis method. 5 questions were asked to the study group and the findings obtained from the answers to these questions were interpreted; it was seen that teachers' language and language functions were evaluated within certain limits. It is neglected that thinking, thinking, and sharing are realized through language. Teachers focus on reading, reading comprehension and writing skills on language proficiency. In addition, it was observed that the measurement and evaluation tests applied to the students did not allow the students to produce and analyze text, and they were subjected to measurement and evaluation by making selections only in multiple choice tests. From this point of view, it is thought that both the teaching of the lesson and the use of language in the measurement and evaluation of the teachings can have a direct effect on the academic success of the student.

Keywords: Communication, Different branches, Effective communication, Learning, Turkish, Language use

GİRİŞ

Dilin özelliğine ve işlevine ilişkin pek çok tanım mevcuttur. Bu tanımlardan birisi “Dil, dilbilimciler tarafından, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlanmıştır” şeklindedir (Beyreli, Çetindağ, Celepoğlu 2011). İnsanın öğrenmesi yaşam boyu sürer. “Öğrenme çok içerikli bir kavram olup görme, işitme, dokunma, tat ve koku duyuları ile algılanan uyarıların beyinde ilişkilendirilme, tekrarlama gibi birden çok beyin işlemi sonucu gerçekleşir” (Bingöl, 1997). Bu süreçte araç öncelikle anadilidir. Birey anadili ile düşünür, anadili ile anlar, anlatır. Yeni fikirler üretir, bu fikirlerini en rahat ve anlaşılır şekilde anadilini kullanarak diğer insanlarla paylaşır. Akademik bağlamda öğrenme ve öğretme bu paylaşımın simetrik görünen anlama ve anlatma şeklinde iki ayrı boyutu ile mümkün olur.

Akademik yaşamda, öğrenci açısından bakıldığında yani öğrenme söz konusu olduğunda anlama boyutu öne çıkmaktadır. “Öğrenme konusundaki kuram ve yaklaşımlar temelde iki başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan ilki koşullanma (çağırışım) yoluyla öğrenmedir ve uyarıcı – uyarılan ilişkisinden yola çıkarak öğrenme kavramını açıklamaya çalışır. İkinci yaklaşım ise zihinsel öğrenme aktivitelerinin tamamını içine alan ve öğrenme sürecini kas seviyesinden zihin seviyesine çıkaran kognitifçi yaklaşımdır” (Arık, 1995). Burada dilin düşünme konusunda araç olma işlevi söz konusudur.

Etkili bir öğrenme ve öğretme için anlaşılabilirliğin, kendini doğru ifade edebilmenin, bilgiyi doğru aktarabilmenin, dolayısıyla dili doğru ve etkili kullanmanın önemi büyüktür. Aktarılan ve öğretilen bilgi ne olursa olsun bunun alıcıya doğru ulaşmasındaki başat öge dildir; çünkü bilgiler ve düşünceler dil aracılığıyla bir bütünlük ve dizgesellik içerisinde sunulur. Bu bağlamda tam ve doğru anlamanın öneminden söz edilebilir. “Tam anlama ‘bir duygu ve düşüncenin kendi akışı içinde kesintiye uğramadan anlaşılması’, doğru anlama ise ‘bize anlatılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılmasıdır” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2003).

Türkçe öğretimi programlarında yer alan dinleme ve okuma öğretimi etkinlikleri ağırlıklı olarak anlama stratejilerini geliştirmeye yöneliktir. Bu durumda belleği ve düşünme gücünü destekleyen örgütlenme ve öğrenme stratejileri önem kazanmaktadır. Senemoğlu (1999) sözcüklerin, basit ilişkilerin, ilkelerin ve olguların hatırlanması ve öğretilmesinde bellek destekleyici; daha karmaşık öğrenme hedeflerine (kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) ulaşmak için de not tutma, özetleme, ana hatları belirleme, bilgiyi şemalaştırma ve tablolaştırma gibi örgütlenme stratejilerini kullanmayı önermektedir.

Dilin sözü edilen önem ve işlevlerinden hareketle, öncelikle öğretim ortamlarında bilgi kaynağı ve aktarıcılarında biri olan öğretmenlerin dilin öneminin farkında olması gerekir. Bir diğer deyişle, her şeyden önce bu konuda öğretmenin bilinçli, özenli, duyarlı, yeterli olması ve bununla ilgili farkındalığının yüksek düzeyde olması beklenir. Aksi halde öğrenciden anlayamadığı bir konuda akademik başarı göstermesi beklenemez.

Görüleceği üzere bu sorumluluk yalnız Türkçe öğretmenlerine yüklenemez. Türkçe dersi dışındaki alanlarda eğitim veren tüm öğretmenlerin de öncelikle kendilerinin; sonra da öğrencilerinin dil yeterliliklerinin farkında olması, dili etkili ve doğru kullanma konusunda onlara örnek olması, onları yönlendirmesi ve gerekirse yaptırım uygulayarak bu konuda öğrencilerde farkındalık oluşturmaya katkıda bulunması gerekir. Çünkü, Kuzu’nun (2008) belirttiği gibi “düşünceleri açık, doğru ve etkili bir biçimde aktarabilmek sistemli düşünmeyi gerektirir. Bu beceriyi kazanan bireyler ancak; amaca uygun metinler oluşturmayı, diğer bir deyişle düşüncelerini sınırlayarak amaca uygun düzenlemeyi, öznel bakış açısıyla düşünce üretmeyi, yazım kurallarını yaşama geçirmeyi ve böylece dilin kurallarına uygun olarak özgürce kendini ifade etmeyi başarabilirler. Tüm bunlar genel akademik başarıyı doğrudan etkileyecektir.”

Bu çalışmada, farklı alanlardaki ders yürütücülerinin; dilin etkili ve doğru kullanımının, öğretilmek istenenlerin daha anlaşılır, kolay kavranabilir ve sistemli öğretilmesinin, öğretilenlerin kalıcılığına etkisi konusundaki farkındalığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu bağlamda diğer alan öğretmenlerinde farkındalık yaratma özelliğiyle alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu bilinçle davranacak öğretmenlerin öğrencilerinin, Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasının yalnızca Türkçe derslerinin konusu ve sorunu olduğu şeklindeki mevcut algısının değişmesine de katkı sağlayabileceği varsayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin kurallı ve etkin kullanımı üzerine eğitim almış Türkçe öğretmenleri dışında kalan farklı alan öğretmenlerinin, öğretim aracı olarak dilin doğru ve etkili kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına katkısı konusundaki farkındalıklarını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Çalışma, nitel bir çalışma olarak planlanmış olup verilerin toplanmasında esneklik sağlaması, sorulan sorulara karşı öğretmenlerin verdiği anlık tepkilerin gözlemlenebilmesi ve sorulara alınan yanıt oranlarında tamlik sağlanabilmesi amacıyla bireysel, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2009, Büyüköztürk, 2015). Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler doküman analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanması sürecinde güvenilirliğin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018–2019 öğretim yılında, Ankara ilinde yer alan 3 ortaokulda görev yapan çeşitli alanlardan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin alanları ve sayıları sırasıyla; Matematik (6) , Fen ve Teknoloji (4), Sosyal Bilgiler (3), İngilizce (3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2) ve Bilgisayar (2)'dir. Çalışma grubuna bu alanların her birinden çeşitli yaş ve cinsiyette öğretmenler dâhil edilmiştir. Bu sayede örneklemin temsil ediciliği arttırılmıştır.

Tüm farklı branş öğretmenlerine ulaşmanın güçlüğü sebebiyle çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme ve tipik durum örnekleme yöntemleri izlenmiştir. Ölçüt (kriter) örnekleme; önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. (Baltacı, 2018). Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Tipik durum örneklemesinde ise tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıda benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2005). Bu noktada tipik durum, evreni temsil yeteneği olan ve temel özellikleri bakımından evrenden farklılaşmayan durumları ifade etmek için kullanılmaktadır (Marshall & Rossman, 2014). Araştırmacının bir kültürü veya toplumsal olguyu, bu kültür veya olguya yabancı olan kişilere aktarmak için tipik durumları kullanması önemlidir (Miles & Huberman, 1994).

Verilerin Toplanması

Dilin etkili ve kurallı kullanımının akademik başarıya etkisinin belirlenmesi amacıyla farklı alan öğretmenlerine, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun ve iç geçerliğin sağlanması amacıyla iki alan uzmanı görüşü alınarak oluşturulan şu 5 soru yöneltmiştir.

- Sizce dilin en önemli üç kullanım amacı nedir?
- Alanınızda ders anlatırken kullandığınız sözcüklerin anadilinde olması anlamayı ve öğrenmeyi nasıl etkilemektedir?
- Beden dilinizi, ses tonunuzu ve vurguyu derslerde işlevsel olarak ne şekilde kullanıyorsunuz? Bu konuda öğrencilere örnek olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- Öğrencilerin dil yeterliliklerinin sınavlara nasıl yansıtıldığını düşünüyorsunuz?

- Öğrencilerin dil ve anlatımıyla ilgili herhangi bir yaptırımınız var mı? Dil kullanımını puanlamaya ne şekilde katıyorsunuz?

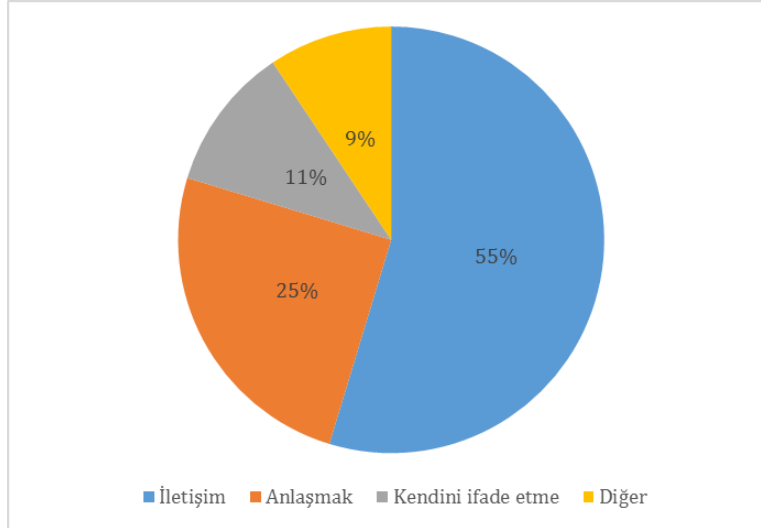
BULGULAR

Dilin En Önemli Üç Kullanım Amacına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Şekil 1’de görüleceği üzere, görüşme yapılan öğretmenlerin %91’i dilin en önemli kullanım amacının iletişim ve anlaşma olduğunu ifade etmiştir. 2. ve 3. kullanım amaçları için de sırasıyla; kendini ifade etme, anlama, dinleme, yazma, tanıtım gibi amaçlar belirtilmiştir. Öğretmenlerin sadece %15’i iletişim ve anlaşmadan sonra gelmek üzere, düşünce üretmenin de dil kullanılarak yapıldığını belirtmiştir. Öğretmenlere yöneltilen “Sizce dilin en önemli üç kullanım amacı nedir?” sorusuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Dilin en önemli üç kullanım amacına yönelik öğretmen görüşleri

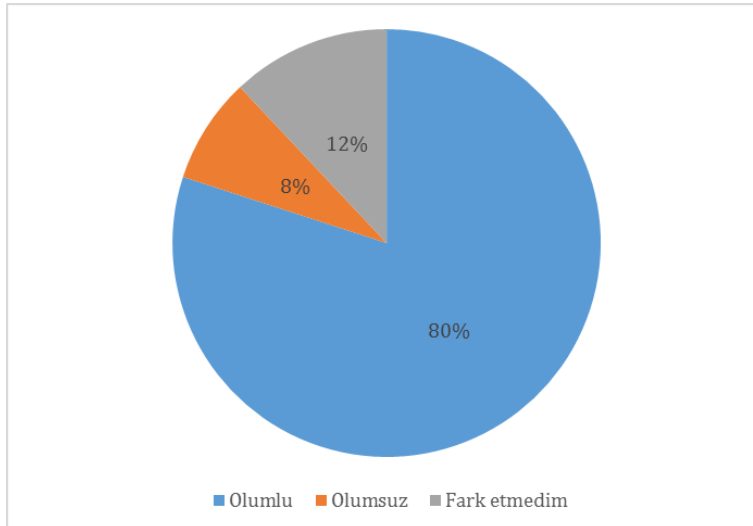
Öğretmen	Özet
Ö1	Anlama, problem çözme, iletişim
Ö2	İletişim, yorumlama, düşünme
Ö3	Anlaşma, duygu ve düşünce aktarma
Ö4	İletişim kurmak, anlamak, duygu aktarımı
Ö5	İletişim, fikir üretme
Ö6	Konuşma, yazma, dinleme
Ö7	Düşündüğünü ifade etme, kendini ifade etme, okuduğunu anlama
Ö8	Anlaşma, tanıtım, rahatlık
Ö9	Kendini ifade, iletişim, düşünme
Ö10	İletişim, duygu ve düşünce yaratmak ve aktarmak
Ö11	İletişim, sorun gidermek, mutluluk
Ö12	İletişim, kendini ifade, anlamak
Ö13	Anlaşmak
Ö14	İletişim, kavrama, prozodi
Ö15	İletişim, iletişim, iletişim
Ö16	İletişim, tanıtım, kendini ifade
Ö17	Duyguları anlatmak, iletişim kurmak, kültürü yaşatmak
Ö18	Kendini ifade etme, şarkı söyleme, ders anlatma
Ö19	Karşılıklı anlaşmak, ifade özgürlüğü, kültür öğrenme
Ö20	İletişim, kendini ifade, anlaşmak



Şekil 1. Dilin en önemli 3 kullanım amacına yönelik görüşler

Kullanılan Kelimelerin Anadilde Olmasının Anlamaya ve Öğrenmeye Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri ders anlatımında kullanılan kelimelerin Türkçe olmasının öğrenmeyi ve anlamayı etkilemesine yönelik soruya ilişkin cevaplardan elde edilmiştir. Şekil 2'de görüleceği gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin %80'i yabancı kelimelerin ve terimlerin Türkçeleştirilerek açıklanmasının dersi kolaylaştırdığı ve öğrenmeyi olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenler; özellikle fen ve teknoloji ve matematik derslerinde karşılaşılan yabancı kökenli kelimelerin çokça geçtiği konuları anlatırken oldukça zorlandıklarını ifade etmektedir. Örneğin; bir Matematik öğretmeni bu durumu "Reel, rasyonel, irrasyonel sayıların bizim öğrencimizde bir karşılığı olmuyor; bu yüzden özellikle bu konuları anlatırken zorluk çekiyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak; görüşme grubunda yer alan bir Fen ve Teknoloji öğretmeni, yabancı kelimelerin anlaşılabilmesi için sürekli farklı materyaller bulup kullanmak zorunda olduklarını, öğrenmenin gerçekleşmesi için kullandıkları kelimenin öğrencide bir karşılığının bulunması gerektiğini ifade etmiştir.



Şekil 2. Kullanılan kelimelerin anadilde olmasının anlamaya ve öğrenmeye etkisine yönelik görüşler

Şekil 2'ye bakıldığında; olumsuz görüş bildiren %8'lik öğretmen grubu evrenselleşmiş kelimelerin (terimlerin) Türkçeleştirilmesinin derse katkı sağlamayacağını ve konuya adapte olmayı zorlaştıracağını belirtmişlerdir. Şekil 2'ye göre, ders anlatımında kullanılan kelimelerin öz Türkçe

olmasının öğrenmeye ve anlamaya katkısı üzerine herhangi bir düşüncesi olmayanların oranı % 12'dir. Öğretmenlere yöneltilen "Alanınızda ders anlatırken kullandığınız kelimelerin anadilde olması anlamayı ve öğrenmeyi nasıl etkiliyor?" sorusuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Ders anlatırken kullanılan kelimelerin anadilde olmasının anlamaya ve öğrenmeye etkisi

Öğretmen	Özet
Ö1	Olumlu etkiliyor, kelime anadilde olunca anlamlandırmak ve anlamak kolaylaşıyor. Latince terimleri anlamakta zorlanıyorlar.
Ö2	Olumlu yönde etkiliyor.
Ö3	Dikkat etmedim.
Ö4	Olumlu etkileniyor. Türkçe kelimeler daha rahat kavranıyor.
Ö5	Daha anlaşılabilir olmayı sağlıyor. Öğrenciler daha rahat kullanıyor.
Ö6	İngilizce öğretirken anadilde kullanım mümkün olmuyor.
Ö7	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri düşük olduğu için ders içinde sürekli kelime anlamlarını soruyorlar.
Ö8	Anadilde çevrilmiş kelimeler karışıklığa yol açabiliyor.
Ö9	Çok olumlu etkiliyor. Çünkü karşı tarafın anlayabildiği ölçüde anlatabiliriz.
Ö10	Anadilde sözcük kullanımı çözümlenmeye ve anlamaya daha müsait olduğu için çocuğun hafızasını güçlendiriyor ve kelimeyi, dolayısıyla konuyu kavrayan çocuktan bu sayede direkt ve doğru yanıtlar ve dönütler alabiliyoruz.
Ö11	Genellikle olumlu fakat terimler ve evrenselleşmiş kelimeler çevrilmemeli.
Ö12	Anadilde türetilmiş kelimeler öğrencilerin yaratıcılıklarını ve anlamalarını kolaylaştırıyor fakat yeni oluşumlar için yabancı kökenli kelimeler dile yerleşmeden Türkçeleri oluşturulmalı.
Ö13	Olumlu etkiler.
Ö14	Anlama ve telaffuzu olumlu etkiliyor. İletişimde netlik sağlıyor.
Ö15	Genel olarak olumlu fakat uydurma olmamalı, yeni kelimeler dile girmeden çevrilerek direkt olarak Türkçesi öğretilmeli.
Ö16	Yabancı kökenli kelimeleri ana dile çevirdiğimizde çok daha kolay anlaşılıyor. Kavram anlaşılmadan konu anlaşılmayacağı için yabancı kelimelerde önce kelimeyi açıklayıp dersi anlatabiliyoruz.
Ö17	Doğrudan olumlu etkiler.
Ö18	Olumlu etkiler.
Ö19	Anadilde kelime kullanımı anlamayı çok kolaylaştırıyor.
Ö20	Farklı dillerdeki kelimelerin Türkçede karşılığı olabilecek kelimeleri anlatmadan öğrencilere konuyu özümsetemiyoruz.

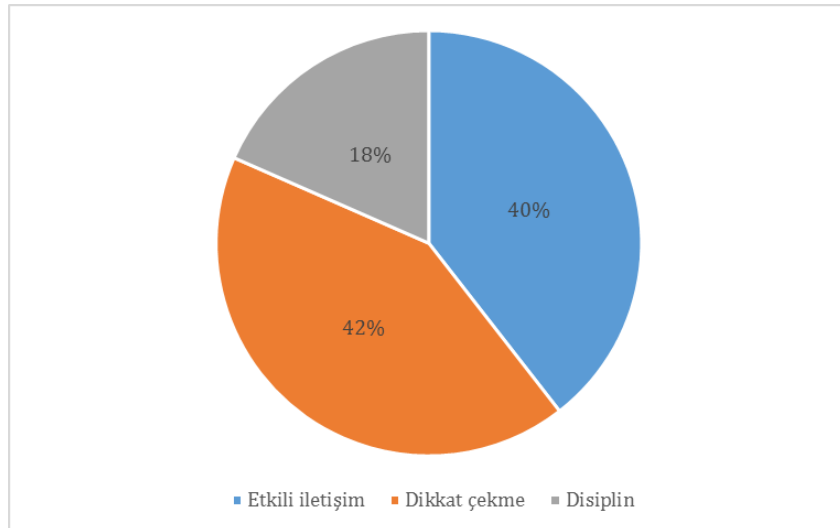
Beden Dili, Ses Tonu ve Vurgu Kullanımına Yönelik Görüşlerden Elde Edilen Bulgular

Derslerde beden dili, ses tonu ve vurgunun kullanılması ve bu konuda örnek olunmasıyla ilgili yöneltilen soruya büyük oranda, sesin ve bedenin konuşmada etkili kullanılmasının sınıf hâkimiyetini kolaylaştırdığına yönelik cevaplar verilmiştir. Şekil 3'te görüleceği gibi, öğretmenlerin % 82'si bürün öğeleri kullanımının öğrenci ile etkileşimi arttırdığı ve dikkat çekmeye fayda sağladığını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin %18'lik kısmı ses tonu ve vurguyu etkili iletişimden ziyade sınıfta etkililik ve disiplin için kullandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen "Beden dilinizi, ses tonunuzu ve vurguyu derslerde işlevsel olarak ne şekilde kullanıyorsunuz? Bu konuda öğrencilere örnek olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Beden dili, ses tonu ve vurgunun derslerde işlevsel olarak kullanımına yönelik görüşler

Öğretmen	Özet
Ö1	Sesimi yükseltip alçaltarak, şive yapıp ilgi çekerek ders anlatırım.
Ö2	Bunlar iletişimde kullandığımız öğeler, iletişimi etkiler.
Ö3	Ses tonumu ve mimiklerimi aktif kullanarak disiplin sağlıyorum.
Ö4	Önemli konularda ses tonumu yükseltir ve tekrarlar yaparım. Öğrencilere konuyu kavratmaya çalışırım. Ses tonunun konu anlatımında önemli olduğunu düşünüyorum.
Ö5	Örnek olduğumu düşünerek etkili kullanmaya çalışıyorum.
Ö6	Sistem telaffuza çok müsait değil, ben kullanıyorum fakat öğrencilerden yazılı ve okumaya yönelik dönüt alıyorum.
Ö7	Sürekli ayakta ve aktif ders anlatırım. Beden diline çok önem veririm.
Ö8	Ses tonunu, beden dilini, gözle iletişimi kullanıyorum. Vücut dili anlamayı kolaylaştırıyor. Disiplin için de kullanıyoruz.
Ö9	Beden dilimi aktif kullanırım.
Ö10	Bir tiyatrocucu gibi beden dili ve mimikleri kullanırım. İlgi çekerek ders anlatırım.
Ö11	Kesinlikle harikayım.
Ö12	Ses tonumu ve beden dilimi kullanırım, göz teması kurarım.
Ö13	Örnek olduğumu düşünüyorum, ses tonumu etkili kullanıyorum.
Ö14	Beden dilimi ve mimiklerimi çok kullanırım. Dersi oyunlaştırarak eğlenceli ve etkili hale getiririm.
Ö15	Dikkat çekmek için önemli ya da farklı yerlerde sesimi değiştiririm.
Ö16	Genellikle dersi ayakta anlatırım. Ses tonumu anlatacaklarımı sınıfa duyurmak için etkili ve yüksek kullanırım.
Ö17	Dikkat toplamak ve ilgi çekmek için kullanırım.
Ö18	Ders içinde sevinç, kızgınlık gibi duygularımı sınıfa aktarmak için beden dilimi ve ses tonumu kullanırım.
Ö19	Örnek olduğumu düşünmüyorum fakat etkili kullanmaya çalışırım. Göz teması kurmaya ve sınıfta sürekli hareket etmeye özen gösteririm.
Ö20	Sınıfta dikkati toplamak ve sınıfı susturmak için çokça kullanırım.



Şekil 3. Beden dili, ses tonu ve vurgunun derslerde işlevsel olarak kullanımına yönelik görüşler

Öğrencilerin Dil Yeterliliklerinin Sınavlara Yansımaya Yönelik Bulgular

Öğrencilerin dil yeterliliklerinin sınavlara nasıl yansıdığı sorusuna Tablo 4'te görüleceği üzere öğretmenler, dil becerilerinin ölçmeyi oldukça etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Genel olarak

öğrencilerin; okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve sözlü anlatımda zayıf olduğunu bildiren öğretmenler, bu konunun ölçmede oldukça gözlenebilir olduğunu ifade etmektedir. Sistemin, yerleştirme sınavlarında çoktan seçmeli test uyguluyor olması sebebiyle öğretmenleri de çoktan seçmeli sorularla bir ölçme yapmaya yönelttiği birçok öğretmen tarafından özellikle belirtilmiştir. Bu sebeple öğretmenler açık uçlu sorularla ölçme yapmadıklarını belirtmekle birlikte, çoktan seçmeli sorularda öğrencilerin okuduklarını anlayamama, yorumlayamama ve problem çözememe sorunlarının altını çizmiştir. Öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerin dil yeterliliklerinin sınavlara nasıl yansıdığını düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin dil yeterliliklerinin sınavlara nasıl yansıdığına yönelik görüşler

Öğretmen	Özet
Ö1	Öğrencilerin geneli problemleri anlamıyorlar ve bu yüzden çözemiyorlar. Bu da akademik başarılarını düşürüyor.
Ö2	Dikkat etmedim.
Ö3	Yansıyor.
Ö4	Öğrencileri bu konuda yeterli bulmuyorum. Çok az kelimeyle konuşuyorlar. Yazmaktan yoruluyorlar.
Ö5	Çok yansıyor. Öğrencilerin dil yeterliliği konusunda en büyük eksik okuduğunu anlama.
Ö6	Öğrenciler dili doğru kullandığı ölçüde sınavlarda başarı sağlıyor.
Ö7	Öğrenciler dil konusunda çok yetersiz. Sınavlarda bilgiyi kavrama ve yorumlamaya yönelik sorular soruyoruz ve çok zorlanıyorlar.
Ö8	Öğrenciler çoktan seçmeli sorularda iyi fakat konuşmada başarısızlar. Konuşurken öğrencilerde korku ve endişe oluyor.
Ö9	Test sınavlarda çok yansımıyor fakat okuduğunu anlama ve problem çözme (matematik problemleri) konusunda sıkıntı yaşıyoruz.
Ö10	Anadil ne kadar yeterli ve doğru kullanılıyorsa diğer derslerde anlama ve öğrenme o kadar kolay oluyor.
Ö11	Harften gelen okuma sistemi bütüncül bakmayı engelliyor. Kelimeyi anlamayan çocuk cümleyi de anlamıyor. Heceden okuma öğrenen öğrencilerde anlama ve algılama daha yüksekti.
Ö12	Dilini güzel kullanan öğrenci dersi daha iyi anlıyor ve daha çabuk öğreniyor. Kelime hazinesi, düşünme kapasitesi ve ilişki kurma dili iyi kullanan öğrencilerde daha iyi oluyor.
Ö13	Öğrenciler dil yeterliliği ve cümle kurma konularında çok eksikler.
Ö14	Dilden çok derse hazır gelmek başarıyı etkiliyor.
Ö15	Dilde yeterlilik başarıyı etkiliyor.
Ö16	Dili anlamayan, çıkarımlar yapamayan hiçbir dersi anlayamaz.
Ö17	Genellikle test yaptığımız için sınavlarda göremiyorum fakat sözlü iletişimde de öğrencilerin ifade gücü çok düşük.
Ö18	Genellikle test yapıyoruz.
Ö19	Öğrenciler dil yeterliliği konusunda çok zayıf. Çok az kelimeyle konuşuyorlar. İfade ve yorum konusunda yetersizler.
Ö20	Genellikle test yapıyoruz.

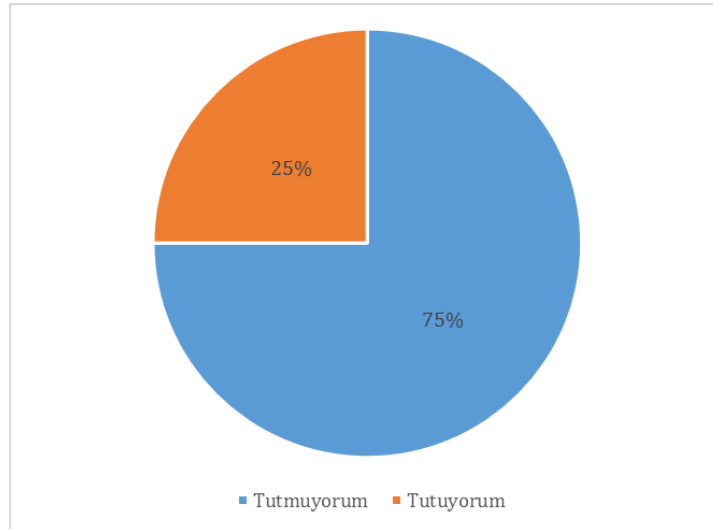
Öğrencilerin Dil ve Anlatımına Yönelik Yaptırımlara İlişkin Bulgular

Sınavlarda öğrencilerin dil konusunda uyarılması ve dil kullanımının puanlamaya tabi tutulması ile ilgili soruya, Şekil 4’te görüleceği gibi, öğretmenlerin %75’i dil kullanımını puanlamaya tabi tutmadığı cevabını vermiştir. Buna gerekçe olarak, uygulanan testlerin çoktan seçmeli olması gösterilmiştir. Buna rağmen, dil kullanımını puanlamadığını belirten öğretmenler, bu puanlamayı gerekli gördüklerini; çünkü bu tür puanlamanın, öğrencilerin hatalarının farkında olmalarını sağlayacağını ve kullandıkları dili düzeltmeye teşvik edeceğini belirtmişlerdir. Dil kullanımını önemseyerek puanlamaya tabi tuttuğunu belirten öğretmenlerin oranı %25’tir. Bu kitlenin büyük çoğunluğunu yabancı dil öğretmenleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlere yöneltilen “Öğrencilerin dil ve anlatımıyla ilgili herhangi bir yaptırımınız var mı? Dil kullanımını puanlamaya ne şekilde tabi tutuyorsunuz?” sorularına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin dil ve anlatımına yönelik yaptırımlara ilişkin bulgular

Öğretmen	Özet
Ö1	Tutmamız gerekiyor fakat bunu da puanlamaya dâhil edersek hiç puan alamayacaklarını düşünüyorum.
Ö2	Evet tutuyorum. Noktalama işaretleri, düzenli ve güzel yazıyı dikkate alıyorum.
Ö3	Tutmuyorum, çoktan seçmeli test uyguluyorum.
Ö4	Hayır.
Ö5	Tutuyorum. Bunu önemsiyorum.
Ö6	Buna dikkat etmiyorum fakat sorularımı okuduğunu anlamaya yönelik hazırlıyorum.
Ö7	Dil kullanımını, cümlelerin anlaşılır olmasını puanlamaya tabi tutuyorum fakat noktalama ve yazım yanlışlarını tutmuyorum.
Ö8	Tutmuyorum, sınavları çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma şeklinde düzenliyorum.
Ö9	Tutmuyorum fakat gerektiğini düşünüyorum.
Ö10	Tutmuyorum fakat soruları oluştururken anlaşılır ve doğru yazmaya dikkat ediyorum.
Ö11	Tutuyorum.
Ö12	Hayır, çünkü çoktan seçmeli test uyguluyorum.
Ö13	Hayır, fakat puanlanması gerektiğini düşünüyorum.
Ö14	Tabii bu konuyu önemsiyorum.
Ö15	Tutmuyorum çünkü dil kullanımını kötü olduğu için anlamakta bile zorlanıyorum. Puanlarsam öğrencilerin aleyhine olur.
Ö16	Tutmuyorum.
Ö17	Test yaptığımız için tutamıyoruz.
Ö18	Hayır.
Ö19	Tutuyorum. Bunun kesinlikle yapılması gerektiğini düşünüyorum. Dikkat uyandırılmadığı sürece düzelme gözlenemez.
Ö20	Hayır, fakat tutulması gerektiğini düşünüyorum.



Şekil 4. Öğrencilerin dil yeterliliklerinin sınavlarda değerlendirilmesine yönelik görüşler

TARTIŞMA ve SONUÇ

Akademik başarı, öğrenme ve öğretme süreçlerinde dilin doğru kullanımıyla etkili, faydalı ve kalıcı hale gelir. Kimseden yeterince anlamadığı ya da yanlış anladığı bir konuya ilgi duyması ve başarı göstermesi beklenemez. Bu başarı ve ilginin oluşturulmasında önemli bir yer tuttuğu kabul edilen dilin öğretme aracı olma işlevinin, farklı alan öğretmenlerince nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla yürütülen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlere dil kullanımının en önemli üç amacını belirtmeleri için yöneltilen sorudan elde edilen bulgu, farklı alan öğretmenlerinin dili büyük ölçüde iletişim, aktarım aracı olarak gördükleri şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin dilin bilişsel süreçleri başlatan öge olması ile dilin algılama ve düşünceleri oluşturmadaki öneminden söz etmedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin %91'i dilin önemini iletişim ve kendini ifade etme gibi sözlerle açıklamaktadır. Dilin bilişsel süreçlerin tamamında etkin olduğu, düşünceleri aktarmanın, öncesinde de oluşturmanın dille gerçekleştiği konusunda farkındalıklarının olmadığı anlaşılmaktadır. Bu da öğretmenlerin, dilin doğru ve etkili kullanımının düşünmeyi, anlamayı ve anlatmayı, dolayısıyla da öğrenmeyi doğrudan etkilediğinin yeterince farkında olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yine öğretmen görüşlerinden Türkçeleşmiş kelimelerin, özellikle Türkçe terimlerin anlamayı ve öğrenmeyi oldukça kolaylaştırdığı sonucu çıkarılmıştır. Alanyazında karşılaştığımız bazı çalışmalarda Türkçe köklerden türetilen terimlerin konunun anlaşılmasında daha etkili olduğu belirtilmiştir. Kelimeler yalnızca anlatmaya değil, anlamaya da yardımcı olur. Kelimelerin anlamını bilmeden okunanların ya da söylenenlerin anlamının bilinmesi imkânsızdır. (Melanlioğlu, 2008). Araştırmalar; ses, biçim, anlam ve sözdizim özellikleri sebebiyle Türkçenin sistemli olma özelliğiyle; rahat öğrenilme, çözümlenme, yeni terim, bilgi ve fikirler üretmeye oldukça yatkın bir dil olduğunu göstermektedir. "Türkçe, bağlamsal düşünme mantığı ile oluşturulmuş bir dildir" (Onan, 2008). "Türkçenin bir dilbilgisi kitabını okumak, bu dili öğrenmek niyetinde olmayanlar için bile gerçek bir zevktir. Türlü dil bilgisel biçimlerin belirtilmesindeki ustalık, ad ve eylem çekimi sistemindeki düzenlilik ve bütün dil yapısındaki saydamlık ve kolayca anlaşılabilme yeteneği, insan zekâsının dil aracıyla beliren üstün gücünü kavrayabilenlerde hayranlık uyandırır. Araç olarak, Türk dilindeki duygu ve düşüncenin en ince ayrımlarını belirtebilme, ses ve biçim öğelerini baştan sona dek düzenli bir sisteme göre birbiriyle bağdaştırıp dizileme gücü, insan zekâsının dille gerçekleşen bir başarısı olarak belirir. Türk dilinde her şey saydamdır, apaçıktır" (Müller, 1891). Ders anlatımında kullanılan kelimelerin, algılama ve terimi doğru kodlama noktasında anadilde türetilmiş olmasının önemli olduğu yönündeki öğretmen görüşleri Müller'in bu görüşüyle de desteklenmiştir.

Öğretmenlerin; ders anlatımında beden dili ve bürün öğeleri kullanımının iletişime ve öğrenmeye etkileri konusundaki farkındalıklarının değerlendirmesi amacıyla çalışma grubuna yöneltilen sorudan elde edilen bulgular yorumlandığında ulaşılan sonuç şöyledir: Öğretmenler beden dilini özellikle de bürün öğelerini ve bu öğeler aracılığıyla sağlanan anlaşılabilirliği ne kadar önemserse, öğrencilerin derse ilgi ve başarıları da o kadar artmaktadır. Görüşmelerden anlaşıldığına göre öğretmenler ders anlatımında beden dilini ve bürün öğelerini önemsemekte ve bu öğeleri; güdüleme, iletişimin etkililiği veya ilgi çekmekten çok disiplini ve sınıfa hakimiyeti sağlamak amacıyla bilinçli olarak kullanmaktadır. Sınavlar aracılığıyla öğrencilerin dil yeterliklerinin farkında olma durumlarını saptamak amacıyla öğretmenlere yöneltilen sorudan elde edilen bulgulara bakıldığında şu sonuca ulaşılmıştır: Öğretmenler merkezi yerleştirme sınavlarının etkisiyle çoktan seçmeli teste yönelmekte, bu nedenle dil kullanımını gerektiren açık uçlu sorularla nitelikli bir ölçme ve değerlendirme yapamamaktadır. Öğretmenler kullandıkları ölçme aracının sınırlılığı gerekçesiyle öğrencilerin yalnızca okuduğunu anlama seviyelerini görebildiklerini, dolayısıyla dil yeterliklerini tümüyle gözlemleyemediklerini belirtmektedirler. Öğrencilerin dil kullanımındaki özensizliği de bu nedene bağlanabilir. Yazmaya ve konuşmaya teşvik edici bir ders ortamının bu bağlamda öğrencilerin derse ilgisine ve dolayısıyla akademik başarısına önemli katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Buradan hareketle, öğrencilere sözel metin üretme ve çözümleme yoluyla ölçme değerlendirme yapılabilecek bir sınav sistemine geçilmesi önerilebilir.

Çalışma grubuna yöneltilen son soru; dil kullanımının puanlamaya katılmasıyla ilgilidir. Bu soruyla öğretmenlerin dil kullanımına vermesi gereken önemin vurgulanması amaçlanmıştır. Öğretmenler bu soruda da ölçme ve değerlendirme araçlarının sınırlılığını öne sürerek dil kullanımını puanlamaya katmadıklarını belirtmişlerdir. Puanlama; bir dış isteklendirme unsuru olarak eğitim bilimi açısından tercih edilmese de, en azından başlangıçta, dilin önemine dikkat çekme ve bilinç uyandırma amacıyla kullanılabilir.

Tüm bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin dili ve dilin işlevlerini belli sınırlar içinde değerlendirmekte olduğu görülmüştür. Bu nedenle sorulara “Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri çok düşük”, “Konuşma ve yazma becerileri çok düşük” şeklinde genel ve sınırlı cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler, bu yetersizliklerin Türkçe derslerinde düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Oysa dil, tüm ders alanlarını ilgilendiren bir olgudur. Bu yönüyle Türkçe dersi ve dil bilgisi alanının çok ötesinde; anlaşmanın, öğrenmenin ve akademik başarının temelinde öğretim alanının tüm paydaşları için dilin doğru kullanımı bir gerekliliktir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın kümesi 2018–2019 öğretim yılında, Ankara ilindeki 3 ortaokulda görev yapan çeşitli alanlardan 20 öğretmenle sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise tüm farklı alan öğretmenlerine ulaşmanın güçlüğü sebebiyle çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme ve tipik durum örnekleme yöntemlerinin seçimiyle ilgilidir.

REFERENCES

- Arık, A. (1995). *Öğrenme psikolojisine giriş*. İstanbul: Der.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 231-274.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Kuzu, T. (2008) Üniversiteler için Türk dili ders kitabı. GÜZEL A. (Ed.), *Anlama ve Anlatma içinde* (s.278-289). Ankara.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Onan, B. (2009) Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4, 83-92.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 30-45.
- Müller, M. (1899). Lectures on the Science of language I, s. 421 (Çev.) Dilaçar A. , (1964) Türk Diline Genel Bir Bakış, TDK, 39-40.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Senemoğlu, N. (2001) *Öğrenme ürünleri ve eğitim. İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Learning takes a lifetime. Within this period, the way of learning is primarily native language. Individuals think, understand and speak in their native language. They come up with ideas and shares their ideas simply and understandably with others through their native language. In an academic context, learning and teaching make up two distinct dimensions of this sharing, which seem symmetrical. In this case, for effective learning and teaching, the importance of comprehensibility, expressing yourself well, conveying knowledge accurately, thus the ability to use the language properly and effectively are indisputable facts. Whatever is taught, the most significant element is language in reaching it. Therefore, at first, it is expected that the source of information in learning environment and the teachers who are one of the main transmitters of it should be aware of the importance of language. For this, first of all, teachers must be conscious, sensitive and qualified themselves on this point and also their awareness about it must be sufficient, otherwise it would be inappropriate to expect academic achievement in a subject that students are not able to understand.

Method

The aim of this study is to determine the awareness of the teachers from different branches about the influence of using Turkish language accurately and effectively on students' academic achievement.

The study was planned as a qualitative study and it was carried out with the 5th, 6th, 7th, and 8th grade teachers who work in the secondary schools of Ministry of National Education. In order to provide flexibility in the data collection and completeness in the response rates, semi-structured interview method was used. The data obtained from the teachers' interviews were interpreted by document analysis method. Five questions below were prepared by taking expert opinions to the study group and the findings obtained from the answers to these questions were interpreted.

- What do you think the three most important purposes of the language are?
- How does it affect understanding and learning that the words you use in your branch while teaching are in your native language?
- How do you use your body language, tone and emphasis of voice functionally in classes? Do you think that you are a very good example in this sense?
- How do you think students' language proficiency reflects in exams?
- Do you have any sanctions regarding the language and expression of your students? To what extent do you require linguistic performance in scoring?

Discussion and Conclusion

Learning and teaching, these two elements that are the basis of academic achievement, become permanent, useful and efficient through accurate use of language. No one can be expected to be interested in the subject that he has not understood or he has misunderstood, or successful in it. In this study where we have conducted in order to reveal how different branch teachers perceive the function as a means of teaching of the language that we accept as having an important place in the creation of success and interest, we have concluded the results below.

It was seen that the participant teachers were not able to express the importance of language as an element that starts cognitive processes through perception and thinking. The vast majority of the teachers explained the importance of language through words such as communication and self-expression. It has been understood that language is effective in all cognitive processes and that it has not been sensed that coming up with an idea is achieved through language before transferring knowledge-ideas. It can be interpreted that the teachers are not aware that accurate and effective use of language directly influences thinking, understanding and thus learning.

It was concluded that Turkish words, especially Turkish terms, make learning and teaching easy, based on these findings. It has been pointed out that the terms derived from Turkish words roots are more effective in understanding the subject in some studies that we have come across in the literature.

As it is understood from the interviews, the teachers have taken activities of prosody elements into consideration and have used these elements by knowing the importance in communication. However, at this point, it has been seen that the purpose is to provide class dominance instead of motivation, effectiveness and drawing attention.

The teachers pointed out that they could only see students' the levels of understanding what students read, thus they could not observe exactly their language competencies. In this respect, it can be said that the testing system should be replaced with a testing system that is able to measure students' levels in spoken language. It is claimed that a learning environment that encourages writing and speaking contributes significantly to students' interest in classes and thus their academic achievement.

Another question addressed to the working group is about scoring the use of language. With this question, it has been aimed at determining and emphasizing the importance the teachers attach to the use of language and language. Asserting assessment and evaluation instrument in this question, the teachers stated that they did not include the use of language in scoring. It can be claimed that grading, although it is preferred as an external motivation from the point of view of educational science, can be used, at least in the beginning, to attract attention and raise consciousness to the importance of language.

When all the findings were interpreted, it was seen that the teachers evaluated the language and functions of it within certain limits. Therefore, they gave general and limited answers to the questions such as "the level of understanding what students read is very low" "speaking and writing skills are very low". The teachers present an opinion that these shortcomings should be corrected and improved in Turkish lessons. However, language is the element that initiates thinking. From this aspect, beyond Turkish lesson and the field of grammar, accurate use of language is a must for all the stakeholders of teaching branches at the basis of agreement, learning and academic achievement.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 2

Sayfa: 120-133



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 2

Page: 120-133

Güç mesafesi algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik
çalışması

The study of validity and reliability of power distance
scale

Ömer GÜL, <https://orcid.org/0000-0001-8635-224X>

Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, omer3468@hotmail.com

Bu çalışma, yazarın "Okullardaki güç mesafesinin lider üye etkileşimine etkisi" isimli tezinden türetilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
26 Ekim 2019

Düzeltilme Tarihi
20 Aralık 2019

Kabul Tarihi
23 Aralık 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Gül, Ö. (2019). Güç mesafesi algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 120-133. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.638591>

ÖZ

Eşitsizlik her toplumda kısmen de olsa görülmekte olup, aile, sosyal hayat, kamusal alan, eğitim örgütleri ya da iş hayatı gibi toplumun birçok değişik kurumlarında ortaya çıkabilmektedir. Toplumun değişik kurumlarında ortaya çıkan bu eşitsizlik toplumun bazı fertlerini daha güçlü kılmaktadır. Toplumdaki fertlerin birbirleri ile eşit olmadığı anlayışına dayanan güç mesafesi kavramı, bir ülkenin kurum ve kuruluşlarında daha az güce sahip üyelerin gücün eşit dağıtılmadığını kabul etme düzeyini ifade etmektedir. Örgüt içerisinde gücün eşit olmayan dağılımından kaynaklanan güç mesafesi örgütsel yaşamda önemli bir kavram olup, karar alma, iletişim, etkileşim gibi örgütsel süreçler açısından oldukça önemli bir kavramdır. Bu bağlamda, bu araştırmada çalışanların güç mesafesi algılarını tespit etmeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta olan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği sınanmış olup açıklayıcı faktör analizi 401 öğretmen ile, doğrulayıcı faktör analizi ise 601 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda ölçeğin, katılım, hiyerarşi ve erişim olmak üzere 23 madde ve 3 boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans oranı %56.65 olup, bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin DFA analizi sonucunda uyum değerleri, $x^2/sd = 2.8$, $RMSEA=.06$, $NNFI=.93$; $CFI=.94$, $RMR=.05$; $GFI=.91$ ve $AGFI=.90$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin, pilot uygulama sonrası yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach Alfa değerinin .91 olduğu, alt boyutlarda ise katılım boyutunda $\alpha=.92$, ulaşım boyutunda $\alpha=.88$, hiyerarşi boyutunda ise $\alpha=.83$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, DFA için 601 katılımcıdan toplanan verilerle yapılan güvenilirlik analizinde ise, ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .94 olduğu, boyutlarda ise katılım alt boyutu $\alpha=.91$, ulaşım alt boyutu $\alpha=.89$, hiyerarşi alt boyutu $\alpha=.81$ ve olarak tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmenlerin okuldaki güç mesafesi algılarını ölçmek için kullanılacak geçerli ve güvenilir veriler elde edilebilecek bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Güç, Güç mesafesi, Örgütsel güç mesafesi

ABSTRACT

Inequality is seen in many societies and can occur in many different institutions of the society such as family, social life, public sphere, educational organizations or business life. This inequality in different institutions of the society makes some members of the society stronger than others. The concept of power distance, which is based on the understanding that individuals in society are not equal to each other, expresses the level of acceptance of the fact that less power is not distributed equally in a country's institutions and organizations. The power distance that stems from unequal distribution of power within the organization is an important concept in organizational life and it is a very important concept in terms of organizational processes such as decision making, communication and interaction. In this context, this study was carried out to develop a scale to determine employees' perceptions of power distance. The study group consists of primary, secondary and high school teachers working in the Ministry of National Education. The construct validity of the scale was tested by using exploratory and confirmatory factor analyzes. As a result of factor analysis, it was revealed that the scale had 23 items and 3 dimensions: participation, hierarchy and access. The variance ratio explained by these three factors was 56.65% and this structure was confirmed by DFA. At the end of the DFA analysis, the fit values of the scale were $x^2 / sd = 2.8$, $RMSEA = .06$, $NNFI = 93$; $CFI = 94$, $RMR = .05$; $GFI = .91$ and $AGFI = .90$. In addition, as a result of the reliability analysis, it was found that Cronbach alpha internal consistency values for the scale was .92 after exploratory factor analysis. It was also found that Cronbach alpha internal consistency values for the scale was .94. after confirmatory factor analysis. As a result of the study, a valid and reliable scale was developed which can be used to measure teachers' perceptions of power distance at school.

Keywords: Power, Power distance, Organizational power distance

GİRİŞ

Güç mesafesi kavramı, ismini sosyal psikolog Mauk Mulder'in yaptığı bir çalışmadan almaktadır. Hofstede'nin geliştirmesi sonucunda ortaya çıkan bu kavram yöneticiler ile çalışanlar arasındaki duygusal mesafeyi ifade etmektedir (Hofstede vd. 2010, s. 55). Toplumdaki fertlerin birbirleri ile eşit olmadığı anlayışına dayanan güç mesafesi kavramı, bir ülkenin kurum ve kuruluşlarında daha az güce sahip üyelerin gücün eşit dağıtılmadığını kabul etme düzeyini ifade etmektedir (Hofstede vd. 2010, s. 61). Güç mesafesi, birey ya da grupların güç, otorite, prestij, statü, zenginlik ve servet açısından sınıflandırılmasıdır (Matveev ve Del Villar, 2014, s. 47).

Bir toplumda bireyler arasındaki eşitsizlik değişik şekillerde ve biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca, bu eşitsizliğin sebepleri de farklı farklı olabilir. Bir toplumda insanlar, fiziki özellikleri, zihinsel kapasiteleri, ekonomik statüsü, eğitim seviyesi, ait olduğu sosyal sınıf, içerisinde doğup büyüdüğü aile, meslek ve statü gibi değişik yönlerden ayrışabilirler. Mesela, bir toplumda değişik meslek grupları (siyasetçi, sanatçı, sporcu, iş adamı, bilim insanı) farklı güçlere, statülere, ayrıcalıklara sahip olabilirler. Dolayısıyla bütün toplumlarda az ya da çok bir takım sosyal eşitsizliklerin olması beklenebilir. Bu eşitsizlikler, toplumda bazı birey ve grupları, diğerlerinden daha güçlü, diğerleri üzerinde egemen kılmaktadır. Bu durum, ailede, okulda, kamu yönetiminde, örgütlerde ve toplumsal hayatın değişik kademelerinde gözlenebilmektedir (Şişman, 2011, s. 65).

Güç mesafesi, bireyin kendisini otoriteye ne kadar uzak yahut yakın algıladığını ifade etmektedir. Bireyin kendisini otorite olarak kabul edilen kişilere, otoritenin sahip olduğu güç ve statüden dolayı ne kadar uzak yahut yakın algıladığının ifadesidir. Hofstede ve diğerleri (2010, s. 61) güç mesafesini yüksek güç mesafesi ve düşük güç mesafesi olmak üzere iki başlık altında ele almaktadır. Düşük güç mesafesi olan toplumlarda çalışanların yöneticilere bağımlılığı ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki duygusal mesafe düşüktür. Çalışanlar rahatlıkla yöneticilere yaklaşabilir ve onlarla ters düşebilirler. Ancak yüksek güç mesafesi olan toplumlarda çalışanların yöneticilere bağımlılığı esastır ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki duygusal mesafe yüksektir. Çalışanlar yöneticilere yaklaşmak ve onlarla ters düşmek istemezler.

Yüksek güç mesafesinin hâkim olduğu kültürde çalışanlar kararlara katılma konusunda isteksizdir. Amirlerinin kendilerinin yerine karar vermesini ve onlara pasif bir şekilde takip edebilecekleri yönergeler vermesini tercih ederler. İşler, çalışanlara sınırlı takdir hakkı veren, dar ve sıkı bir şekilde tayin edilmiştir. İletişim dikey bir biçimde aşağıya doğru gerçekleşir, yatay iletişim hiç gerçekleşmez ya da çok az gerçekleşir. Bütün iletişim solgun, durgundur. Güç mesafesi ast-üst arasında geniş bir iletişim uçurumu oluşturur, çünkü alt kademede çalışanların kendi görüşlerini dillendirmesi ya da söylemesi oldukça zordur. Aynı zamanda güç mesafesi yöneticilere astlar üzerinde sınırsız güç ve kontrol vermektedir. Çalışanlar, sırasıyla, sorgulamayan ve itaatkâr bir tutum sergilemektedir. Dahası yaşlı ve kıdemli çalışanlar, yeterliliklerinden değil kurumdaki uzun görev sürelerinden, kıdeminden ötürü genç çalışanlardan saygı görürler. Güç mesafesi yüksek kültürlerde, kararlar despot ve otokrat bir biçimde birkaç tepe yönetici tarafından alınır. Yüksek güç mesafesinin olduğu örgütlerde, yönetimin almış olduğu kararlara alt kademe çalışanlarının çok az direnç ve itirazı olduğu için kararlar hızlı alınır ve uygulanır. Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde, iletişimin zayıf olması ve bilgi paylaşımının olmaması gibi, alt kademe çalışanlardan girdinin olmaması yüzünden alınan kararların kalitesi düşüktür. Yüksek güç mesafesi olan örgütler etik olmayan davranışlara meyillidirler. Çünkü tepe yöneticiler alt kademe çalışanlara ya da daha geniş örgütlere karşı, almış oldukları kararları savunamazlar ya da doğrulayamazlar. Etik olmayan davranış ya fark edilmez ya da üstü örtülür. Ve son olarak, yüksek güç mesafesinin olduğu bir örgütte, yöneticiler denetlemeye, yönlendirmeye meyillidir ve alt kademeden yukarıya çok az karar gider. Bu yüzden üst kademe yöneticiler rutin kararların içinde boğulurlar (Khatri, 2009, s. 2).

Güç mesafesinin yüksek olduğu durumlarda, yöneticiler ve çalışanlar birbirini eşit olarak görmemekte olup, hiyerarşik sistem bu var olan eşitsizlik üzerine kuruludur. Örgütler gücü birkaç kişinin elinde toplayarak gücü merkezileştirmektedir. Çalışanlar ne yapacaklarının kendilerine söylenmesini bekler. Birçok denetçi personel mevcuttur. Üst kademedekilerle alt kademedekiler

arasında geniş bir maaş farkı vardır. Çalışanlar eğitimsizdir ve el işleri ofis işlerine göre daha düşük statüde algılanır. Yöneticiler ayrıcalıklıdır ve yöneticiler ile çalışanlar arasındaki iletişimi sadece yöneticiler başlatabilir. Çalışanların gözünde ideal yönetici, çalışanların kendisini yanında rahat hissettiği ve saygı duyduğu müşfik bir otokrat ya da babacan bir yöneticidir. Çalışanlar ve yöneticiler arasındaki ilişki çoğunlukla duygu yüklüdür (Hofstede vd. 2010, s. 73).

Tablo 1: Güç mesafesi düşük ve yüksek topluluklar arasındaki farklılıklar

Düşük Güç Mesafesi	Yüksek Güç Mesafesi
Hiyerarşi rollerin eşitsizliği anlamına gelir ve düzeni sağlamak için vardır.	Hiyerarşi üst kademe ile alt kademeler arasında var olan eşitsizliği yansıtır.
Ademi merkezizetçilik popülerdir.	Merkezileşme popülerdir.
Denetleyen birkaç tane çalışan vardır.	Çok fazla denetçi çalışan vardır.
Tepe yönetim ile alt kademe çalışanları arasında az maaş farkı vardır.	Tepe yönetim ile alt kademe çalışanları arasında maaş farkı vardır.
Yöneticiler kendi tecrübelerine ve çalışanlara güvenirler.	Yöneticiler amirlere ve resmi mevzuata güvenirler.
Alt kademedeki çalışanlar kendilerine danışılmasını beklerler.	Alt kademedeki çalışanlar ne yapacaklarının söylenmesini beklerler.
Yönetici becerikli bir demokrattır.	Yönetici koruyucu, müşfik bir otokrattır.
Ast-üst ilişkileri faydacıdır.	Ast-üst ilişkileri duygusaldır.
Ayrıcalıklar ve statüyü ifade eden semboller uygun görülmez.	Ayrıcalıklar ve statüyü ifade eden semboller normal ve popülerdir.
El işleri, masa işleri ile aynı statüdedir.	Beyaz yakalı işleri mavi yakalı işlerinden daha kıymetlidir.

Not. G. Hofstede, G.J. Hofstede ve M.Minkov'un Cultures and Organizations, Software Of The Mind (Hofstede vd., 2010, s. 76) adlı çalışmasından alınmıştır.

Gücün eşit olmayan dağılımını olağan karşılayan bireylerin güç mesafesi yüksek iken, bu durumun normal olmadığını düşünen bireylerin güç mesafesi düşük şeklinde ifade edilebilir. Güç mesafesi düşük olan bireyler ayrıcalıkları ve statü göstergelerini hoş karşılamazken, güç mesafesi yüksek bireyler tarafından yönetici için ayrıcalıklar beklenir ve bu durum popülerdir (Uslu ve Ardic, 2013, s. 317).

Düşük güç mesafesinin olduğu durumlarda ise, çalışanlar ve yöneticiler birbirlerini eşit olarak görmektedir. Hiyerarşi sadece rollerin eşitsizliği olarak algılanır ve kolaylık için vardır. Roller değişebilir ve bugün çalışan olan birisi yarın yönetici olabilir. Düz hiyerarşik piramitleri ve sınırlı denetçi personeli ile örgütlerde âdemi merkezizetçi bir yapı söz konusudur. Çalışan ve yönetici arasındaki maaş farkı yüksek değildir. Çalışanlar kalifiye elemanlardan oluşur ve yüksek beceri gerektiren el işleri düşük beceri gerektiren ofis işlerinden daha yüksek bir statüye sahiptir. Yöneticilerin çalışanlara oranla daha ayrıcalıklı bir konumda olması istenmez. Herkes aynı park yerini, aynı tuvaleti, aynı kantin ve kafeteryayı kullanır. Çalışanlar yöneticilere rahatlıkla ulaşabilmekte olup, ideal yönetici becerikli ve saygı duyulan bir demokrattır. Çalışanlar kendi işlerini etkileyen bir karar alınırken kendilerine danışılacağını bekler ancak nihai kararın da yönetici tarafından verileceğini de kabul ederler. Statü, konum ifade eden semboller istenmez ve genç yöneticilere yaşlı yöneticilere göre daha çok değer verilir (Hofstede vd. 2010, s. 74).

Güç mesafesi, bireyleri, grupları, organizasyonları ve ulusları eşitsizliklerin kaçınılmaz olarak ya da işlevsel olarak kabul edildiği dereceye göre farklılaştıran bir değerdir. Güç mesafesinin anlaşılması özellikle kurumsal araştırmalarda önemlidir, çünkü güç tüm ilişkiler için temeldir, hiyerarşik organizasyonlarda doğaldır ve birçok örgütsel süreç ve sonucu etkiler (Daniels ve Greguras, 2014, s. 1).

Yüksek güç mesafesi kültürü, örgütlerde dengesiz güç dağılımı ve örgütlerdeki ayrıcalıklı hiyerarşik yapılar üzerinde durur. Birkaç kişinin büyük gücü söz konusu iken geri kalan çoğunluk çok az bir güce sahiptir ve güç kişisel bir özellik olarak görülmektedir. Düşük Güç Mesafesi kültürü ise, herkesin tek bir düzlemde olduğu yatay ilişkilere değer verir. Statü ifade eden semboller ve

ayrıcılıklar kabul görmez. Eğer bir yönetici güç veya otoriteye sahip ise çalışanlara saygı duymalı ve gerektiğinde bu gücün faydalarını mümkün olduğunca paylaşmaya çok dikkat etmelidir. Karar verirken herkes söz hakkına sahiptir ve her bir birey ya da grup bu hakların ihlalinde bundan şikâyet etme özgürlüğüne ve hakkına sahiptir. Neyin adil olup olmadığı konusunda çok güçlü bir hassasiyet vardır ve çalışanlar kendilerine adil bir biçimde davranılmadığını düşündükleri vakit şikâyette bulunma ve durumlarını iyileştirmek için müzakere etme konusunda özgürdürler (Hofstede vd., 2002, s. 142).

Yüksek güç mesafesi durumunda üstler ve astlar, birbirleriyle eşit olmadıklarını baştan kabul etmektedirler. Bu tip örgütler daha merkezîdir. Hiyerarşik yapı, yüksek bir piramit şeklindedir ve bu örgütlerde yukarıya doğru iletişim zayıf olmaktadır. Hiyerarşik sistem, bu eşitsizlik üzerine kurulmuş gibidir. Astların söylenenleri yapmaları beklenmekte, yapmadıkları/yapamadıkları denetçilerin tarafından tespit edilirse, ya ödülün mahrum bırakılmakta veya cezalandırılmaktadırlar. Maaş sistemleri, en üst ve en alt arasında büyük uçurumlar olacak şekilde düzenlenmektedir. Üstlere maaş haricinde, özel oda, makam aracı, lojman gibi ayrıcalıklar verilmektedir. Düşük güç mesafesi durumunda ise, astlar ve üstler birbirlerini eşit kabul etmektedirler. Hiyerarşik sistemin sadece rollerin bir eşitsizliği olduğu, kolaylık için bu şekilde düzenlendiği ve rollerin değişebileceği kabul edilmektedir. Örgütler merkezi değil, hiyerarşi yayvan bir piramit şeklinde ve denetçi personel sayısı kısıtlıdır. Üst ve ast arasındaki maaş aralığı fazla değildir, çalışanlar oldukça kalifiyedir. Üstler için ayrıcalıklar istenmeyen bir durumdur ve herkesin aynı tuvalet, garaj ve kafeteryayı kullanması beklenmektedir. Üstlere, astlar tarafından kolayca ulaşılabilen ve patronlar demokratik bir yönetim tarzı sergilemektedir (Çelik, 2007, s. 39).

Hofstede Türkiye'yi güç mesafesinin yüksek olduğu ülkeler arasında değerlendirmektedir (Hofstede vd., 2010, s. 58). Bu yüksek güç mesafesinin okullar ve okul yönetimine yansımalarına baktığımızda, okullarda merkezi bir yapının olduğu ve gücün belli kişilerde toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, merkez teşkilatından gelen talimatlar doğrultusunda hareket etmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde neler yapacağı, öğreteceği konular, yapacağı yazılı ya da sözlü sınavlar, katılacağı kurullar, uyacağı kurallar vs. merkez teşkilatının belirlemiş olduğu yönetmelikler dâhilinde gerçekleşmektedir. Okul müdürü bu yönetmeliklerin icracı makamı ve öğretmenler de uygulayıcısıdır. Öğretmenler küçük esnetmelerle bu yönetmelikler dâhilinde görevlerini yerine getirirler. Türk eğitim sisteminde okul müdürünün kapısından başlayan dikey bir hiyerarşi olup, çok fazla yönetici bulunmaktadır. Bu hiyerarşik yapıya göre öğretmenlerin üst kademe yöneticilere saygı göstermesi beklenir. Ayrıca okul içi kararlar genellikle yönetmelikler çerçevesinde, okul idaresince alınmaktadır. Okullarda okul gelişim ekibi, okul karar alma kurulu gibi kurullar olsa da çoğunluğu evrak üzerindedir ve uygulamada okul müdürleri okul içi kararları alır ve uygularlar. Öğretmenler de alınan bu kararlara genellikle uyarlar. Öğretmen sınıf içerisinde, öğrencilerin saygı duyduğu ve kısmen çekinip korktuğu bir figür olup eğitim-öğretim süreci tamamen öğretmen merkezlidir.

Güç Mesafesi ve Aile Hayatı

Birçok insan doğumdan hemen sonra rol model olarak aldığı aile büyüklerinden içinde doğup büyüdüğü alenin zihin kodlarını edinir. Güç mesafesinin yüksek olduğu ailelerde çocuklar ebeveynlerine itaat ederler. Hatta bazen çocuklar arasında bile otorite vardır. Küçük çocukların kendisinden büyük olan kardeşlerine itaat etmeleri beklenmektedir. Anne-babaya ve büyüklere karşı saygılı olmak temel erdem olarak görülmektedir. Anne-babanın otoritesi anne-baba hayatta olduğu sürece devam etmektedir. Anne-baba ihtiyarlandığında çocukların anne-babalarını finansal olarak desteklemeleri beklenmekte olup çoğunlukla anne-babalar yaşlılık dönemlerinde çocukları ile birlikte yaşamaktadırlar. Düşük güç mesafesi olan ailelerde ise başkalarına karşı davranışlar insanların yaşlarına ve statüsüne bağlı değildir. Çocuklar büyüdüklerinde anne-babasıyla arkadaş gibi ya da onlarla eşit statüde kendilerini görmeye başlarlar ve önemli kararlar verirken anne-babasının iznini ya da tavsiyesine ihtiyaç duymazlar. İdeal bir ailede aile üyeleri birbirine karşılıklı olarak bağlıdır. Anne-babalar yaşlandığında çocuklarının kendilerini maddi açıdan

desteklemelerini beklemezler onlarla birlikte yaşama gibi bir beklenti içerisinde de olmazlar (Hofstede vd. 2010, s. 67).

Güç Mesafesi ve Eğitim Hayatı

Birçok toplumda bugün çocuklar birkaç yıl boyunca okula gitmektedir, bazı gelişmiş toplumlarda okul süresi bir gencin hayatının 20 yılından fazlasına denktir. Okulda çocuk kendi zihin kodları geliştirmektedir. Öğretmenler ve sınıf arkadaşları içinde buldukları kültürün değerlerini bu öğrenciye telkin etmektedir. Güç mesafesinin yüksek olduğu eğitim ortamlarına bakıldığında anne-baba ve çocuk ilişkisindeki eşitsizlik eğitim hayatında da öğretmen-öğrenci eşitsizliği şeklinde devam etmektedir. Öğretmenlere saygı duyulur hatta öğrenciler öğretmenden korkarlar. Eğitim süreci öğretmen merkezlidir, öğretmenler takip edilecek entelektüel patikaların sınırlarını belirlerler. Sınıfta sıkı bir disiplin vardır ve bütün diyalogları öğretmenler başlatır. Öğrenciler sınıfta sadece öğretmen müsaade ettiği zamanlarda konuşmaktadır. Okul dışında bile olsalar öğretmenlere karşı gelinmez ve öğretmenler eleştirilemez. Bu düzende öğrencinin öğrenme kalitesi öğretmenin mükemmelliğine bağlıdır. Güç mesafesinin düşük olduğu eğitim ortamlarında ise öğrenci merkezli bir eğitim söz konusudur ve öğrenciler kendi entelektüel gidişatlarını belirlerler. Sınıfta, öğrenci istediği zaman konuşabilir ve anlamadığı şeyleri öğretmenine rahatlıkla sorabilmektedir. Öğretmenleri ile rahatlıkla tartışabilmekte, farklı düşündüklerinde bunu rahatlıkla dile getirebilmekte ve öğretmenini rahatlıkla eleştirebilmektedir. Öğrenci sınıfta yanlış bir davranış sergilediğinde öğrencinin anne-babası genellikle öğrencinin yanında ve öğretmenin karşısında yer alırlar (Hofstede vd., 2010, s. 69).

Güç Mesafesi ve Çalışma Hayatı

Güç mesafesi yüksek olan ülkelerde baskıcı, otoriter liderler daha çoktur. Halbuki güç mesafesinin düşük olduğu ülkelerde demokratik ve katılımcı liderler daha çok bulunmaktadır. Liderler ile izleyenleri arasındaki güç mesafesi ne kadar çoksa yönetim ve denetim birimleri anlaşmazlık ve sorunları çözmede o kadar zorlanmaktadır. Statü ve formalitelere az önem verilen düşük güç mesafesinin olduğu kültürlerde liderler ile izleyenleri arasındaki farklar çok azdır ve birbirlerine benzemektedir (Polat & Doyuran-Göktürk, 2005).

Birçok insan çalışma hayatına aile ve okuldaki eğitim ve öğrenme sürecinin ardından genç yaşlarda başlamaktadır. Ebeveyn-çocuk, öğretmen-öğrenci ve doktor-hasta arasındaki ikili ilişkilere bir yenisi eklenmektedir, patron-çalışın ilişkisi. Dolayısıyla ebeveynimize (özellikle babaya) ve öğretmenlerimize karşı sergilediğimiz, zihinsel kodlarımıza daha önce yerleştirdiğimiz, zihinsel programımızda var olan tutum ve davranışların aynısını patronumuza karşı göstermeye başlıyoruz. Güç mesafesinin yüksek olduğu çalışma ortamlarında yöneticiler ve çalışanlar birbirini eşit olarak görmemektedir. Hiyerarşik sistem var olan bu eşitsizliğe dayanmaktadır ve örgütler gücü mümkün olduğunca birkaç kişinin elinde tutarak merkezileştirmektedir. Çalışanlar ne yapması gerektiğinin yöneticiler tarafından kendisine söylenmesini beklemektedirler. Birçok denetleyici personel bulunmaktadır ve dikey hiyerarşi mevcuttur. Örgütün tepe yönetimi ile taban arasında ücret açısından çok büyük farklar vardır. Çalışanların eğitim düzeyi düşüktür. Çalışanların gözünde yönetici iyimser bir otokrat ya da iyi bir babadır. Düşük güç mesafesinin olduğu çalışma ortamlarında ise, çalışanlar ve yöneticiler kendilerini birbirine denk görmektedir. Hiyerarşi, sadece rollerin eşitsizliği anlamına gelmektedir. Roller değişebilir, birisi bugün çalışan iken yarın patron konumunda olabilmektedir. Örgütlerde merkezi bir yapı bulunmamakla birlikte yatay bir hiyerarşi söz konusu olup sınırlı sayıda denetleyici personel bulunmaktadır. Tepe yönetim ile çalışanlar arasında ücret fark oldukça düşüktür. Çalışanlar yüksek donanım ve becerilere sahip eğitilmiş bireylerden oluşmaktadır. İdeal yönetici ise saygı duyulan bir demokrattır. İşle ilgili kararlar alınırken çalışanların da görüşlerine başvurulması beklenir ancak son kararı yönetici vermektedir (Hofstede vd. 2010, s. 73-74).

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 yıllarında İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki resmi okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçek birbirinden farklı iki ayrı çalışma grubundan toplanan veriler ile Açıklayıcı ve Doğrulamalı faktör analizlerine tabii tutulmuştur. Pilot uygulamada 401 gönüllü öğretmenden gelen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılırken, Doğrulamalı Faktör Analizi, yapılan ikinci uygulamada 601 gönüllü öğretmenden gelen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan 401 öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 237'si (%59,1) kadın, 164'ü (%40,9) ise erkektir. Ayrıca öğretmenlerin 318'i (% 79,3) 1-10 yıl, 51'i (% 12,7) 11-20 yıl ve 32'si (% 8,0) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. DFA yapılan ikinci grup ise 601 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 300'ü (% 49,9) kadın, 286'sı (47,6) erkek olup 15'i (%2,5) ise cinsiyetini belirtmekten kaçınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 441'i(%73,4) 1-10 yıl, 109'u (%18,1) 11-20 yıl, 32'si (%5,3) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olup, 19 (%3,2) öğretmen ise kıdem yılını belirtmemiştir. Ölçme aracının güvenilirlik analizleri, 601 öğretmenden gelen nihai verilerle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Güç mesafesi ölçeğinin teorik yapısını şekillendirmek üzere güç mesafesi ile ilgili alanyazını incelendikten sonra uzman görüşleri de alınarak 76 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu havuzda birbirini tekrar eden ifadeler birleştirilmiş, anlaşılması güç olan ifadeler çıkartılmış ve 45 maddelik bir taslak form oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. 45 maddelik taslak form bir Türkçe öğretmeni ve üç Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine sunulularak gerekli anlatım bozuklukları ve dil hatalarının giderilmesi istenerek gerekli dilsel hatalar ve muğlak ifadeler düzeltilmiştir. Taslak form, kapsam geçerliği için eğitim yönetimi alanında doktorasını tamamlamış 5 uzmana sunulduktan sonra, uzmanların görüşleri doğrultusunda iki madde ilave edilmiş ve bazı maddeler birleştirilmiş ya da çıkartılmış ve 32 maddelik nihai form oluşturulmuştur. 5'li Likert biçiminde hazırlanan 32 maddelik nihai form 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) – 5 (Tamamen Katılıyorum) aralığında derecelendirilmiştir. 32 maddelik son halini alan ölçek anlaşılabilirlik ve kolay cevaplanabilirlik özelliklerinin sınanması bakımından 15 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri de göz önünde bulundurularak ölçeğe son hali verilmiş ve ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin katılım boyutundaki maddeler (2,4,5,7,8,15,16,19,20), ters kodlu maddeler olup ölçekten puan alırken bu maddeler ters kodlanmaktadır.

BULGULAR

Pilot Uygulama ve Açıklayıcı Faktör Analizi

Araştırmaya katılan kişilerin tepkilerini ölçmek, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği ve işlevselliği için oluşturulan 32 maddelik nihai formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan resmi ve özel okullarda görev yapan 401 öğretmene uygulanmıştır. 32 maddeden oluşan Güç Mesafesi Algısı Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek amacıyla 401 katılımcıya ön uygulama yapılmış olup bu uygulamada açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplanan verilerin Kaiser Meyer Olkin=.94 ve Bartlett ($p<.01$) test analizleri sonuçları ile faktör analizinin yapılabileceği görülmüştür. Araştırmada faktör yapısı incelenirken ölçeğin çok faktörlü bir yapıya sahip olduğu düşünülerek Varimax dik eksen döndürme tekniği tercih edilmiştir. Faktör analizi sonucunda, Tablo 2'den görülebileceği üzere ölçeğin öz değeri 1'den büyük üç alt boyuttan oluştuğu görülmüştür.

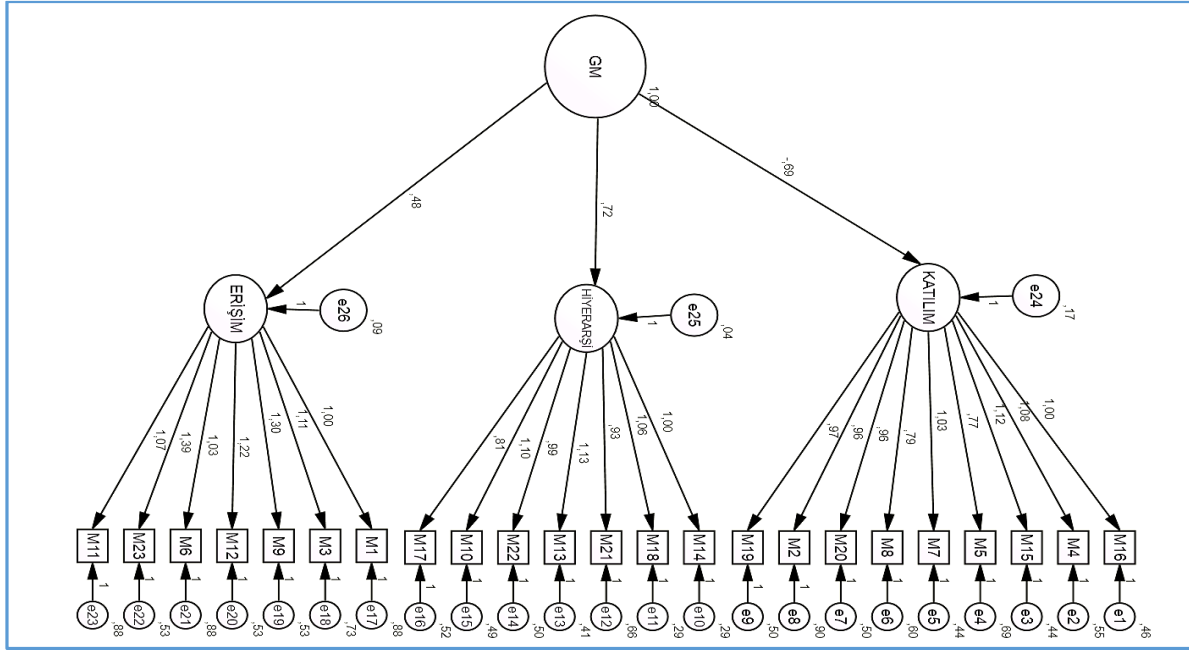
Tablo 2: Güç Mesafesi Algısı Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut
M16	,727		
M4	,727		
M15	,683		
M5	,676		
M7	,633	,392	
M19	,609	,334	
M8	,603		
M20	,567		
M2	,566		,304
M14		,824	
M18	,351	,786	
M21		,618	
M13		,604	
M22	,303	,584	
M10	,379	,581	,303
M17		,464	
M1			,678
M3			,678
M9	,302		,671
M12		,348	,636
M11			,617
M6			,605
M23		,342	,590
Öz Değer	4,59	4,02	3,74
Varyans Yüzdesi	19,97	17,48	16,28

Varimax Dik Eksen Döndürme Tekniği sonucunda ölçeğin 1. boyutu toplam varyansın %19,97 sini, 2. Boyut %17,48 ini, 3. Boyut ise %16,28 ini açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucunda öz değeri 1'den büyük 3 faktörde toplandığı, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Maddelerin faktör yüklerinin, .824 ile .464 arasında değiştiği görülmektedir. İki boyutta da yüksek faktör yüküne sahip olan dokuz madde ölçekten çıkartılmıştır. Çıkarılan bu maddelerden sonra ölçeğin üç boyutlu ve yirmi üç maddeli bir yapısının olduğu görülmüştür. 23 maddeden oluşan Güç Mesafesi Ölçeğinin dokuz maddeden oluşan birinci alt boyutu katılım, yedi maddeden oluşan ikinci alt boyutu erişim zorluğu ve yedi maddeden oluşan üçüncü alt boyutu ise hiyerarşi alt boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Geliştirilen Ölçeğin Uygulanması ve Doğrulamalı Faktör Analizi

Geliştirilen ölçek son halini aldıktan sonra uygulamaya geçilmiş ve 32 ayrı okulda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmış ve 601 katılımcıdan elde edilen veriler ile özgün ölçekte yer alan 23 madde ve saptanan üç faktörlü yapı ile bu çalışmada elde edilen verilerin ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. 601 katılımcıdan elde edilen veriler ile özgün ölçekte yer alan 23 madde ve saptanan üç faktörlü yapı ile bu çalışmada elde edilen verilerin ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen değerler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Güç mesafesi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

DFA ilişkin değerler incelendiğinde x^2 değerine ilişkin p değerinin manidar olduğu ($p < .01$) görülmüştür. Model serbestlik derecesine oranına göre ($x^2/sd = 2,8$) değerlendirildiğinde, elde edilen sonuca göre uyumun çok iyi olduğu görülmektedir. Örneklemin büyüklüğü de göz önünde bulundurulduğunda diğer değerlerin de kontrol edilmesinde fayda vardır. Bu bağlamda GM ölçeği için $RMSEA = .06$, $NFI = .91$, $NNFI = .93$, $NFI = .91$, $PNFI = .82$, $CFI = .94$, $IFI = .94$, $PGFI = .75$, $RFI = .91$, standardize edilmiş $RMR = .05$; $GFI = .91$ ve $AGFI = .90$ olarak tespit edilmiştir. Bu çerçevede sonuç olarak uyum indeksleri incelendiğinde modelin iyi bir uyum göstererek doğrulandığı ifade edilebilir (Meydan ve Şeşen, 2011; Klein, 1998; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2001).

Güvenirlilik Analizi

Güç Mesafesi Algısı Ölçeği için pilot uygulama sonrası yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .91 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri ise katılım boyutunda $\alpha = .92$, ulaşım boyutunda $\alpha = .88$, hiyerarşi boyutunda ise $\alpha = .83$ olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, DFA için 601 katılımcıdan toplanan verilerle yapılan güvenirlik analizinde ise, Güç Mesafesi Algısı Ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin .94 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik değerleri ise katılım alt boyutu $\alpha = .91$, ulaşım alt boyutu $\alpha = .89$, hiyerarşi alt boyutu $\alpha = .81$ ve olarak tespit edilmiştir. Bu değer, maddeler arasında yüksek derecede güvenirliğinin olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Güç mesafesi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizi

Ölçekler	N	Madde Sayısı	Alpha
Okulda Güç Mesafesi Ölçeği	601	23	.94
Katılım Alt Boyutu	601	9	.91
Erişim Zorluğu Alt Boyutu	601	7	.89
Hiyerarşi Alt Boyutu	601	7	.81

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin güç mesafesi algılarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş,

uzman görüşleri alındıktan sonra bazı maddeler çıkartılmış, bazı maddeler birleştirilmiş, uzmanların önerdiği maddeler ilave edilmiş ve nihai olarak 32 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. 32 maddeden oluşan güç mesafesi ölçeğinin son hali ile 401 öğretmenden veri toplanmış ve ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde üç boyutlu ve 23 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Daha sonra 3 boyutlu ve 23 maddeden oluşan güç mesafesi ölçeği ile 601 öğretmenden veri toplanmış ve pilot uygulamada elde edilen 3 boyut ve 23 maddeden oluşan bu yapı doğrulanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen değerler pilot uygulamadaki 3 boyut ve 23 maddeden oluşan bu yapıyı doğrulamıştır. Ortaya çıkan bu üç boyut katılım (2,4,5,7,8,15,16,19,20), erişim zorluğu (10,13,14,17,18,21,22) ve hiyerarşi (1,3,6,9,11,12,23) olarak isimlendirilmiştir.

Katılım, çalışanların örgütsel yaşamdaki eşit olmayan güç dağılımını benimsemesinden dolayı gücü elinde bulunduran otoritenin vermiş olduğu kararları kabul etmesi ve alt kademe çalışanların bu karar süreçlerine dâhil edilip edilmeme, görüş ve düşüncülerinin bu yönetsel süreçlerde temsil edilip edilmemesini ifade etmektedir. Hofstede vd. (2010, s. 76) güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda merkezîyetçi bir anlayışın olduğunu ve kararların gücü elinde bulunduran otoritelerce alındığını ve astların bu kararlara uyduğunu, çalışanların kararlara dâhil edilmediğini ifade etmektedir.

Hiyerarşi, alt kademe çalışanlar ile üst kademe arasındaki var olan eşitsizliği yansıtmaktadır. Hiyerarşi, düzeni sağlamak amacıyla örgüt içerisinde iş bölümü ve departmanların oluşumu sürecinde belli bölüm ve kademelerde sorumlu olan yöneticilerin konumlarının farklılaşması, yani var olan rollerin eşitsizliği anlamına gelmemekte olup, alt kademe çalışanlarla yönetim kademesi arasındaki, yöneticilerin statüsünden kaynaklanan ayrıcalıkları ve eşitsizliği ifade etmektedir.

Zira güç mesafesinin yüksek olduğu kültürlerde, insanlar hiyerarşik düzeni kabul eder ve seçkin (elit) sınıfa ayrıcalıklar tanıyarak bu eşitsizliği teşvik etmektedir (Mead ve Andrews, 2009, s. 38). Hofstede vd. (2010, s. 76) güç mesafesi yüksek olan örgütlerde merkezîyetçi bir yapının olduğunu, hiyerarşinin rollerin eşitsizliğinden öte olduğunu, beyaz yakalı işlerin mavi yakalı işlerinden daha kıymetli olduğunu ve statüyü ifade eden sembollerin ve ayrıcalıkların olduğunu ifade etmektedir.

Erişim zorluğu boyutu, gücün eşit olmayan dağılımının statü, ayrıcalıklar ve statüyü ifade eden sembollerin çalışanlar tarafından kabullenilmesi neticesinde çalışanların üstlerine kolay bir şekilde ulaşım ulaşamama durumunu ifade etmektedir.

Zira güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki mesafe daha az olup yönetici ile çalışan arasında direkt (dolaylı olmayan) ve daha sık bir irtibat söz konusudur. Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde ise, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki mesafe daha geniştir (Biafas, 2009, s. 107).

Ayrıca, güç mesafesi, bir örgütte daha güçsüz olan bireylerin, gücün eşit olarak dağıtılmadığını kabullenmeleri ile oluşan uzaklığı ifade etmektedir. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda gücü göstermek için statü önemli olup gücü gösteren statü ve semboller popülerdir (De Mooij ve Hofstede, 2002, s. 63). Ayrıca, düşük güç mesafesi olan toplumlarda ise çalışanların yöneticilere bağımlılığı ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki duygusal mesafe düşüktür. Çalışanlar rahatlıkla yöneticilere yaklaşabilir ve onlarla ters düşebilirler. Ancak yüksek güç mesafesi olan toplumlarda çalışanların yöneticilere bağımlılığı esastır ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki duygusal mesafe yüksektir. Çalışanlar yöneticilere yaklaşmak ve onlarla ters düşmek istemezler (Hofstede vd. 2010, s. 61). Güç mesafesinin yüksek olduğu kültürlerde, gücü elinde bulunduran aktörlerin sahip olduğu statü ve ayrıcalıklar güç sahibi aktörlere ulaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Sonuç olarak, Güç Mesafesi Ölçeği 23 madde ve 3 boyuttan oluşan bir yapı sergilemektedir. Ölçek Maddeleri "1-Kesinlikle Katılmıyorum" ile "5-Tamamen Katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, katılımcıların güç mesafesi algılarının yükseldiğini göstermektedir. Güç Mesafesi Ölçeğine yönelik bulgular göz önünde

bulundurulduğunda, ölçek araştırmacılara güç mesafesi algısını ölçmeye yönelik alternatif bir veri toplama aracı olması bakımından önemli bir eksikliği giderecektir.

REFERENCES

- Bialas, S. (2009). Power distance as a determinant of relations between managers and employees in the enterprises with foreign capital. *Journal of Intercultural Management*, 1(2), 105-115. <http://www.joim.pl/pdf/Bialas2.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, M. (2007). Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı -Bir uygulama-, Atatürk Üniversitesi SBE, İşletme ABD, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Daniels, M. A., & Greguras, G. J. (2014). Exploring the nature of power distance: implications for micro- and macro-level theories, processes, and outcomes. *Journal of Management*, 22(10), s. 1-28.
- De Mooij, M., & Hofstede, G. (2002). Convergence and divergence in consumer behavior: Implications for international retailing. *Journal of Retailing* 78(1), 61-69. doi: 10.1016/S0022-4359(01)00067-7.
- Gül, Ö. (2019). *Okullardaki güç mesafesinin lider üye etkileşimine etkisi*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*. London: Sage.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2002). *Exploring cultures; exercises, stories and synthetic cultures*. Yarmouth, Maine: Nicholas Brealey Publishing.
- Hofstede, G., & McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*, 38(1), 52-88. doi:10.1177/1069397103259443.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: Mc Graw Hill.
- Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organizations: Vision. *The Journal of Business Perspective*, 13(1), 1-10. doi: 10.1177/097226290901300101
- Kline, R. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guildford Press.
- Matveev, A. V., & Del Villar, C. P. (2014, June). Assessing intercultural communication competence of the Filipino and American managers. *GSTF Journal on Business Review (GBR)*, 3(3), 46-51. doi: 10.5176/2010-4804_3.3.323
- Mead, R., & Andrews, T. G. (2009). *International management*. West Sussex: Wiley Publication.
- Meydan, C., H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Polat, S., & Doyuran-Göktürk, Ş. (2005). *Avrupa birliğine katılım sürecinde okul müdürlerinin ulusal kültür profili*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. Ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Uslu, O., & Ardiç, K. (2013). *Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi XV, S. II, 2013.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inequality is seen in many societies and can occur in many different institutions of the society such as family, social life, public sphere, educational organizations or business life. This inequality in different institutions of the society makes some members of the society stronger than others. The concept of power distance, which is based on the understanding that individuals in society are not equal to each other, expresses the level of acceptance of the fact that less power is not distributed equally in a country's institutions and organizations. The power distance that stems from unequal distribution of power within the organization is an important concept in organizational life and it is a very important concept in terms of organizational processes such as decision making, communication and interaction. In this context, this study was carried out to develop a scale to determine employees' perceptions of power distance. The study group consists of primary, secondary and high school teachers working in the Ministry of National Education. The construct validity of the scale was tested by using exploratory and confirmatory factor analyzes. As a result of factor analysis, it was revealed that the scale had 23 items and 3 dimensions: participation, hierarchy and access. The variance ratio explained by these three factors was 56.65% and this structure was confirmed by DFA. At the end of the DFA analysis, the fit values of the scale were $\chi^2 / sd = 2.8$, RMSEA = .06, NNFI = 93; CFI = 94, RMR = .05; GFI = .91 and AGFI = .90. In addition, as a result of the reliability analysis, it was found that Cronbach alpha internal consistency values for the sub-dimensions of the scale were between .81 and .91. As a result of the study, a valid and reliable scale was developed which can be used to measure teachers' perceptions of power distance at school.

Method

The study group of the study consists of teachers working in official schools in Sultangazi district of Istanbul province in 2016-2017 and volunteering to participate in the research. The scale was subjected to exploratory and confirmatory factor analyzes with data collected from two different sample groups. The pilot application was conducted with exploratory factor analysis with data from 401 volunteer teachers, while the confirmatory factor analysis was performed with data from 601 volunteer teachers in the second application. The reliability analysis of the instrument was performed with final data from 601 teachers.

After reviewing the literature on power distance in order to shape the theoretical structure of the power distance scale, a pool of 76 items was formed by taking expert opinions. In this pool, repeated expressions were combined, expressions that were difficult to understand were removed and a draft form consisting of 45 items was presented to the expert opinion. A 45-item draft form was presented to a Turkish teacher and three Turkish Language and Literature teachers to correct the necessary errors in language and errors and corrected linguistic errors and ambiguous expressions. After the draft form was submitted to 5 experts who completed their doctorate in the field of educational management for the validity of the scope, two items were added and some items were combined or omitted and a final 32-item form was created. The 32-item final form, prepared in 5-point Likert form, is rated in the range 1 (Never Disagree) to 5 (Completely Agree). The final version of the 32-item scale was applied to 15 teachers in order to test the intelligibility and easy-to-respond features. Considering the opinions of the teachers, the scale was finalized and the scale was made ready for pilot implementation.

Results

As a result, the Power Distance Scale has 23 items and 3 dimensions. The scale items are scored in the range of "1-Strongly Disagree" to "5-Strongly Agree". The increase in the scores obtained from the scale indicates that the perception of power distance of the participants increased. Considering the findings of the Power Distance Scale, the scale will address a significant shortage of researchers as an alternative data collection tool for measuring power distance perception.

Discussion and Conclusion

In this study, which was conducted to develop a valid and reliable measurement instrument to measure teachers' perception of power distance, a pool of 45 items was created, after the opinions of experts, some items were removed, some items were combined, the items proposed by experts were added and finally a scale consisting of 32 items It was formed. With the final version of the power distance scale consisting of 32 items, data were collected from 401 teachers and exploratory factor analysis was performed. As a result of exploratory factor analysis, a three-dimensional scale consisting of 23 items was developed. Afterwards, data were collected from 601 teachers with the power distance scale consisting of 3-dimensional and 23 items and this structure consisting of 3-dimension and 23-items obtained in pilot application was tried to be verified. For this purpose, confirmatory factor analysis was performed and the values obtained confirmed this structure consisting of 3 dimensions and 23 items in the pilot application. The resulting three dimensions were called participation, difficulty in access and hierarchy.

EK 1: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ

Madde	Güç mesafesi ölçeği maddesi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
M1	Bu okuldaki hiyerarşi kendisini hissettirir.					
M2	Okul müdürü bütün öğretmenleri eşiti gibi görür.					
M3	Okul müdürü ile olan ilişkilerimiz oldukça resmidir.					
M4	Okul müdürü karar almadan önce öğretmenlerle istişarede bulunur.					
M5	Okul müdürü öğretmenler ile aynı fikirde olmasa bile çoğunluğun kararına uyarak hareket eder.					
M6	Okul müdürü öğretmenlerden daha ayrıcalıklı çalışma ortamlarına ve imkânlarına sahiptir.					
M7	Okul müdürü öğretmenleri ilgilendiren kararlar alırken öğretmenlerin taleplerini dikkate alır.					
M8	Okul müdürü öğretmenlerin hatalarına karşı hoşgörülüdür.					
M9	Okul müdürü tavır ve davranışları ile öğretmenlere ast-üst farkını hissettirir.					
M10	Okul müdürü, okulu kendi fildişi kulesinden yönetir.					
M11	Okul müdürü, öğretmen ve diğer çalışanlardan daha fazla imtiyaza sahiptir.					
M12	Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve çalışanlara karşı mesafeli davranır.					
M13	Okul müdürüne kolaylıkla ulaşmamızı engelleyen psikolojik duvarlar bulunmaktadır.					
M14	Okul müdürüne ulaşmak oldukça zordur.					
M15	Okulumuzda kararlar demokratik bir şekilde alınır.					
M16	Okulumuzda, faaliyetler planlanırken öğretmenlerin bilgi, deneyim, fikir ve önerileri dikkate alınır.					
M17	Öğretmenin en küçük hata yahut ihmali okul müdürü sert bir tavır sergiler.					
M18	Öğretmenler ile okul müdürü arasında, öğretmenlerin müdüre ulaşmasını zorlaştıracak tel örgüler vardır.					
M19	Öğretmenler, farklı görüş ve kanaatlerini rahatlıkla dile getirebilmektedirler.					
M20	Öğretmenler, işle alakalı herhangi bir şeyi okul müdürüne söylemekte zorlanmaz.					
M21	Öğretmenler, okul müdürünün makamına çıkmak zorunda kaldığında stres yaşar.					
M22	Öğretmenler, okul müdürünün tavırlarından dolayı kendilerini baskı altında hisseder.					
M23	Öğretmeler ile okul müdürü arasında hissedilir düzeyde bir mesafe vardır.					

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Cilt 2 | Sayı 1

Sayfa: 134-142



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2019 | Volume 2 | Issue 1

Page: 134-142

İngilizce öğretmeni seçiminde Praxis diğer dilleri konuşanlara yönelik İngilizce (ESOL) sınavı ile Türkiye Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) karşılaştırmalı geçerlik analizi

The comparative validity analysis of Praxis English to Speakers of Other Languages (ESOL) test and Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS) for selecting English language teachers

Pınar KIR, <https://orcid.org/0000-0002-8612-667X>

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, pkartal@fsm.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

16 Nisan 2019

Düzeltilme Tarihi

21 Mayıs 2019

Kabul Tarihi

24 Mayıs 2019

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Kır, P. (2019). The comparative validity analysis of Praxis English to Speakers of other languages (ESOL) test and Turkish public personnel selection examination (KPSS) for selecting English language teachers. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 134-142. <http://dx.doi.org/10.33400/kuje.579561>

ÖZ

Yabancı dil öğretmenlerine olan talebin artmasıyla birlikte, kurumlar işe alım süreçlerinde öğretmenlere farklı testler uygulamaya başladı. Bazı ulusal değerlendirme merkezleri, Türk Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi kendi sınavlarını geliştirirken, diğer kurumlar Praxis Diğer Dilleri Konuşanlara Yönelik İngilizce (ESOL) Sınavı gibi uluslararası testleri kullanmaktadır. Alandaki testlerin güvenilirliğini araştıran birçok çalışma olmasına rağmen, testlerin geçerliğini belli kriterlere göre inceleyen sadece birkaç çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma ESOL ve KPSS sınavlarını sistematik olarak gözden geçirerek farklı sınavların geçerliğini karşılaştırmayı ve sınavların geçerlik derecelerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, her iki sınav da dört geçerlik türüne göre analiz edilip, karşılaştırmalı nitel vaka çalışması yöntemi takip edilmiştir. Veriler internet sitelerinden toplanmış ve doküman analiz çalışması yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, her iki sınavın da geçerlik kriterleri açısından bazı benzerlikleri ve farklılıkları olduğunu göstermiştir. ESOL Sınavı tüm geçerlik türlerinde daha tutarlı maddeler sunarken, KPSS Sınavı birçok test geçerliği gereksinimini karşılamamaktadır. Bu sonuçlar, test merkezlerinin zaman ve pratiklik kısıtlamaları ve ayrıca sınav katılımcılarının sayısı ile açıklanabilir.

Anahtar Sözcükler: Geçerlik, Praxis diğer dilleri konuşanlara yönelik İngilizce (ESOL) Sınavı, İngilizce öğretmeni, KPSS, Uluslararası sınav

ABSTRACT

Along with the increasing demand for language teachers, institutions started to apply different tests to recruit teachers. While some of the national assessment centers develop their own tests such as Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS) for Selecting English Language Teachers, other institutions use international tests such as Praxis English to Speakers of Other Languages (ESOL) Test. Although there are many studies researching reliability of tests in the field, literature shows that there are only a few studies to determine a test's validity based on the validity specifications. Therefore, this study aims to compare and contrast validity of different tests, systemically reviewing ESOL Test and KPSS Test in order to find out whether they are valid or not. For this purpose, both tests were analyzed based on four types of validity. Comparative qualitative case study method was followed. The data were gathered from the websites and analyzed through document analysis study approach. The results of this investigation showed that both tests have some similarities and differences in terms of validity criteria. Whereas ESOL Test offers more valid test items in all validity types, KPSS Test does not meet many requirements of test validity. These results can be explained through the time and practicality constraints of test centers and also the number of test takers.

Keywords: English language teacher, International test, Praxis English to Speakers of Other Languages (ESOL) Test, Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS), Validity

INTRODUCTION

With the demands of globalization, English has become the lingua franca of the 21st century. Apart from the inner circle where English is spoken as the first official language (e.g., the UK, the USA) and the outer circle where English is spoken as the second language (e.g., Philippines, South Africa), English has increased its dominance in the outer circle where English is taught as a foreign language (e.g., Turkey, Germany). It has been acknowledged as the language of education, science, aviation, medicine, and trade all over the world and it created a common communication ground for all countries. In that sense, English language education has gained great importance from kindergarten to higher education institutions all over the world. Following this situation, the demand for English language teachers has increased. Both national and international institutions have developed some tests to use in the recruitment process of English language teachers. Praxis English to Speakers of Other Languages (ESOL) Test and Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS) for Selecting English Language Teachers are two examples of these tests. ESOL Test is an international test that institutions benefit during their recruitment process in all over the world. Likewise, Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS) for Selecting English Language Teachers is the Turkish national test that is used in the selection of English language teachers. To compare and contrast these tests, this study systemically reviews the data for those tests aiming to provide their validity degrees.

LITERATURE REVIEW

Praxis English to Speakers of Other Languages (ESOL) Tests

Praxis English to Speakers of Other Languages (ESOL) Test is a computer-delivered exam that aims to evaluate the pedagogical and linguistic knowledge of prospective English teachers who are going to work in primary and middle schools. ESOL Tests are applied in the international test centers such as universities and some other institutions. Candidates can apply to international centers to take the exam. The test takes 2 hours, including two sections. The first section contains 20 selected response listening questions. Questions cover oral grammar, vocabulary, and pronunciation. The second section includes 100 selected response questions. That part tries to measure the knowledge and skills of teachers under four main parts: Foundations of linguistics and language learning; planning, implementing and managing instruction; assessment and cultural and professional aspects of the job. Specifications of these main titles are explained in detail in the exam guide. Candidates can study for the exam following the instructions in the guide and solving the mock test.

Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS) for Selecting English Language Teachers

Turkish Public Personnel Selection Examination (KPSS) for Selecting English Language Teachers is a high-stake exam that aims to evaluate the pedagogical and linguistic knowledge of prospective English teachers. The test is used to decide to test taker's future workplace. The prospective English teachers are assigned to state schools in direct proportion to their test results. It is administered by the Turkish Ministry of National Education to select the English teachers who are going to work in public schools. The test is held in July every year. The test is written by Assessment Selection and Placement Center (OSYM). It was first initiated and used in 2013. The exam with 50 multiple choice questions including 16 linguistics, 14 literature, and 20 subject matter knowledge questions takes 75 minutes. To be able to take the test candidates should have completed four years of language teaching education in the Faculty of Education or they should be the seniors in the faculty.

Validity

Validity which is one of the most important features of a test determines whether the test measures the specific characteristics that it intended to measure (Hughes, 1989, p. 26). Cureton

(1951) suggests that validity is the fundamental feature of the test to show whether the test functions in the same way that it needs to function. It is acknowledged as the most critical component of the exam quality. Messick explains validity as “an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on scores or other modes of assessment” (Messick, 1989, p. 1).

High test validity indicates that the test is appropriate for its intended focus. A considerable number of high-stakes tests examine whether the test items are interrelated with the intended job or profession. If a test does not require the needs of validity, it does not demonstrate the results of the skills and knowledge required for the profession. American Psychological Association identified validity framework and the types of validity in 1954 for the first time (American Psychological Association, 1954). Then, Lado (1961) and Clark and Watson (1995) concerned with the importance of validity while developing each language test although they had shown an interest to few types of validity such as content validity. In 1980, Guion (1980) suggested “Holy Trinity” to define three forms of validity: criterion-related, content, and construct. His influential idea became more popular with Messick’s unitary validity model. Nonetheless, the main weakness of Messick’s model was its failure to create concrete examples for language testers. To solve this problem, Bahman and Palmer applied five qualities: construct validity, reliability, authenticity, interactiveness, and impact (Bachman & Palmer, 1996). In 1957, Loevinger discussed the importance of construct validity indicating its superiority over the other validity types. That was the alteration from the multiple types of validity to one type of validity. Today, validity is regarded as the essential notion as it shows how well prepared a test is. Exclusively, with the increasing number of language tests all over the world, validity is fast becoming a key instrument in language test development. It is accepted as the fundamental feature of each test.

Construct validity

Cronbach and Meehl first defined construct validity in 1955. After this date, construct validity attributed to the determination of main constructs of a test. It suggested how much a test measure the constructs that it claimed to measure. Shaw and Crisps (2011) defined construct validity as a bridge between the pre-learned knowledge and test performance. According to them, the test performance of a student and their curriculum-based theories should be steady and specifications of a test construct should be determined in the initial stages of testing. In 1986, Anastasi claimed the view that construct validity is the top category of both content and criterion-related validity and Smith (2005) approved her idea defining construct validity as an umbrella term that includes test validation processes.

Content validity

Content validity refers to the representativeness of test items following the defined curriculum and syllabus. To be able to have content validity, a test should cover all specific topics and structures intended to cover as it is the critical factor of participant performance. According to Hughes (1989), content validity should be developed at the early stages of test preparation. Also, he emphasizes that there is a significant positive correlation between content validity and washback effect.

Face validity

Face validity concerns with the medium of a test. Hughes states that a test has a face validity only if it reflects the skill that it aims to measure (Hughes, 1989, pg. 33) For instance, in a writing test, participants ought to compose an essay. In the case of high-stake tests, face validity is about how the people perceive the test. Hughes concludes that face validity is getting critical attention from the students, teachers, and academics as it affects many people. On the other hand, McDowell (1995) claims that face validity and washback effect are very similar to each other.

Criterion-related validity

Criterion-related validity refers to which degree a measure can be related to its potential outcomes. It tries to assess the relationship between criterion and candidates' ability. It is one of the most crucial validity types as it is used for calibration of a test for standards. It can be best treated under two headings: concurrent validity and predictive validity. Concurrent validity tends to correlate the score of a test to another score of an established test. Concurrent validity is determined when criterion and possible outcomes are determined at the same time. Predictive ability presents the potential future performance of a candidate based on their test results. Whether the candidates are going to be successful in their departments after taking the tests is about the predictive validity of the exam. If high achievers perform better in their jobs, this situation approves the high predictive validity of the test.

Qualitative validity

Lynch (2003, p.157) claims that common standards for quality does not meet the expectation of people in qualitative studies. The same situation can be transferred to the assessment process of tests. Although many tests offer the basic validity criteria, some points such as the real quality of test items do not satisfy the test takers and administrators in large scale exams. Especially, while comparing two tests qualitative validity is crucial. For this reason, the qualitative validity of the questions ought to be high.

METHOD

A qualitative comparative case study analysis was used to investigate test validation of two high stake tests to summarize phenomenology with grounded theory. To analyze the data, document analysis was adapted. Document analysis which is a qualitative research method offers an area for researchers to be able to interpret and assess the data (Bowen, 2009). As the document, mock exams, retired questions and webpages were checked and interpreted by the researcher on the basis of comparative analysis criteria.

FINDINGS and DISCUSSION

Construct Validity

Regarding the notions of construct validity, a test should measure the construct that it is intended to measure. Having receptive (listening and reading) and productive (writing and speaking) skills and being able to teach these skills to the students are the essential features of language teachers. Also, a competent language teacher should have in-depth planning, management, and assessment abilities. To be able to measure all these fundamental constructs, a test should have high construct validity, especially in high stake testing. In that sense, KPSS is different from ESOL Test in terms of construct validity. Regarding the notions of construct validity, ESOL Test measures listening, reading, planning, management and assessment constructs of English teachers. Nonetheless, an English teacher should be competent in each of the four skills (writing, reading, listening and speaking) and the test should measure all of them. ESOL Test assesses only receptive skills and does not examine any real-life teaching tasks. Professional aspects of the job are evaluated with multiple choice questions, which does not represent the full range of educational objectives. All these drawbacks decrease the construct validity of the exam. In contrast to ESOL Test, KPSS Test only includes 50 multiple questions. It does not measure any of the productive skills (listening and speaking) or professional aspects of the job like planning, measurement, and assessment in multiple choice questions. Due to these constraints, construct validity of the KPSS Test can be attributed as low. The best indication of teaching competence is to present classroom performance in the teacher recruitment process; still, none of the tests apply this process to their constructs.

Content Validity

Based on the definition of content validity, the content of tests should be relevant to English language teaching curriculum taught at universities. Also, the tests should require to be representative of all tasks and texts that students encountered during their undergraduate education. To generate a piece of evidence for the proposition of content validity in KPSS and ESOL Tests, the curriculum of English Language Teaching Departments both in Turkey and abroad were checked. Linguistics, English and American Literature, Language Acquisition, Language Teaching and Language Testing courses are the must undergraduate level courses in all national (e.g., Bogazici University, Foreign Language Teaching Curriculum) or international language teaching programs (e.g., University of Stuttgart, English Teaching Qualification Curriculum). By the investigation of curriculums and test contents, both of the tests were similar to each other regarding content validity as both tests include these topics in their content. As an example, both tests have questions measuring the knowledge of language acquisition as stated below:

Which of the following statements is not a characteristic of Broca's aphasia?

- Patients' utterances convey the meaning they wish to communicate.
- Patients have great difficulty in comprehending speech.
- Patients reveal speech production breakdown and phonological deficits.
- Patients' poor articulation results from the injuries of the front (anterior) part of the left side of the brain.
- Patients' speech is telegraphic because they omit function words and grammatical morphemes. (e.g., ÖSYM, 2015)

Mr. Levitt overheard a conversation in the teacher's lounge regarding bilingual education. One teacher remarked to another that a student's learning of a second language is much different than learning the first language. Which of the following would be an appropriate response by Mr. Levitt?

- Learning a second language is not different because it is essentially like learning new vocabulary words, which is done in any language
- Learning a second language is not much different than learning the first language; the language acquisition for L1 and L2 are very similar
- The acquisition of a second language is much different from learning the first language due to the advanced cognitive development of students
- The acquisition of the second language is much different for students because of the cultural assimilation required to become proficient in a new language (e.g., Praxis ESOL, mock exam)

Also, following the curriculum objectives, tests assess the knowledge of language testing with different question types as in the examples below:

A teacher is monitoring her class while the students are involved in a group activity exploring the size of angles in a set of triangles. She moves from group to group, pausing and watching the group dynamics. What the teacher is doing can best be described as:

- formal summative assessment.
- informal summative assessment.
- informal formative assessment.
- formal formative assessment. (e.g., Praxis ESOL, mock exam)

When we interpret scores from language tests as indicators of test-takers' language ability, a crucial question is, 'To what extent can we justify these interpretations?' The ---- refers to the extent to which performance on tests is consistent with the interpretations we make on the basis of a theory of abilities like proficiency, fluency and communicative competence. The ----, on the other hand, concerns whether a test actually samples the subject matter about which conclusions are to be drawn. If a course has ten objectives but only two are covered in a test, then this type of validity suffers.

Choose the option that completes the sentence.

- a) construct validity / criterion-related validity
- b) predictive validity / face validity
- c) concurrent validity / content validity
- d) predictive validity / criterion-related validity
- e) construct validity / content validity (e.g., ÖSYM, 2015)

Despite their similarity, ESOL Test has a more definite content and topic match with the university curriculums. ESOL Test has "planning, implementing and managing instruction; assessment and cultural and professional aspects of the job" parts in its content, which is more related and including with the curriculum, in addition to having linguistics and subject matter knowledge questions. However, the content of KPSS test including only linguistics, literature and subject matter knowledge cannot provide a comprehensive review of "planning, implementing and managing instruction; assessment and cultural and professional aspects of the educational job processes" due to the restricted number of questions." Concerning lack of some content covered in the university curriculum, content validity rate of KPSS Test is less than ESOL Test.

Face Validity

Regarding face validity, both tests have a significant rate of face validity. ESOL Test assesses listening skill with a listening recording and questions, and the other skills and teaching knowledge with a multiple-choice exam. All of these parts are perceived as a normal test design by candidates, which increases the face validity of the exam. However, the KPSS test only has multiple questions and looks like a multiple-choice test. It does not include any listening or writing part.

Criterion-Related Validity

Following criterion-related validity notions, KPSS test does not support the idea of criterion-related validity as it is a norm-referenced test. The points of teachers are determined by considering the standard deviation of participants in norm-referenced tests. Therefore, it is impossible to demonstrate the real criterion validity of the test related to the test results of participants. On the other hand, there is not an equivalent recruitment test in Turkey to compare concurrent validity. For predictive validity, the test does not guarantee the future success of teachers in their job, as it does not assess their real-life teaching performance. Nonetheless, ESOL Test is not a large-assessment test, so it does not have norm-referenced criteria. Each candidate's performance can be assessed regarding their test result relevant to the criterion. That increases the criterion-related validity of the test. For predictive and concurrent validity, ESOL Test lacks evidence like KPSS.

CONCLUSION

The comparison of two high stake exams reveals that KPSS Test is not a well-constructed high-stake assessment comparison to ESOL Test. Regarding four types of validity, the test does not offer any significant validity rate. Also, qualitative validity of the questions is very low. The test does not require the demands of a valid test both for prospective teachers and purpose. On the other hand, although ESOL Test supplies some criteria of validity types, it is not an ideal valid test as it does not assess all the elements of language teaching. It seems possible that these results are due to time and practicality constraints of test centers and also the number of test takers.

Finally, this study has a number of limitations. Firstly, the study has only investigated validity based on the curriculum and exam comparison. However, there was no participant interviewees to get feedback from. Also, the research has only qualitative data. Further studies can be triangulated with quantitative data and participants. Another limitation was about ESOL Test examples. As it is an online test, there were no retired questions available, so mock exams were taken into consideration.

REFERENCES

- American Psychological Association. (1954). Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques. *Psychological Bulletin*, 51, 201-238.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.309
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302. doi: 10.1037/h0040957
- Cureton, E. E. (1951). Validity. In: E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (621-694). Washington, DC: American Council on Education.
- Guion, R. M. (1980). On Trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, 11(3), 385-398. doi: 10.1037/0735-7028.11.3.385
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- McDowell, C. (1995). Assessing the language proficiency of overseas-qualified teachers: the English language skill assessment (ELSA). In G. Brindley (Ed.), *Language Assessment in Action* (11-27). Sydney: National Center for English Language Teaching and Research.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13-104). New York, NY: American Council on Education and Macmillan.
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests: A teacher's book*. Bristol, Inglaterra: Longmans, Green and Company.
- Lynch, B. K. (2003). *Language assessment and programme evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3, 635-694. doi: 10.2466/pr0.1957.3.3.635
- ÖSYM. (2015). 2015 Kamu personel seçme sınavı (KPSS) *Public Personel Selection Examination (PPSE)]. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Retrieved from <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/KPSS/KILAVUZ14062017.pdf>
- Shaw, S. and Crisp, V. (2011). Tracing the evolution of validity in educational measurement: Past issues and contemporary challenges. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 11, 14-17.
- Smith, G. T. (2005a). On construct validity: issues of method and measurement. *Psychological Assessment*, 17(4), 396-408. doi: 10.1037/1040-3590.17.4.396

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Praxis Diğer Dilleri Konuşanlara Yönelik İngilizce (ESOL) Sınavı ve Türk Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmen işe alım sınavlarına iki örnektir. Praxis ESOL Sınavı, kurumların işe alım sürecinde dünyanın her yerinde yararlanılan uluslararası bir sınavdır. Aynı şekilde, KPSS, Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin seçiminde kullanılan ulusal sınavıdır. Bu çalışma, mevcut sınavları ve sınavların geçerlik derecelerini karşılaştırmak için sınav verilerini sistematik olarak gözden geçirir.

Yöntem

Bu çalışmada fenomenolojiyi, temelli teoriyle özetlemek için iki yüksek riskli sınavın test geçerliği araştırılmış ve nitel bir karşılaştırmalı vaka çalışması analizi kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için doküman analizi uyarlanmıştır. Doküman olarak, örnek sınavlar, çıkmış sorular ve web sayfaları karşılaştırmalı analiz kriterleri temelinde araştırmacı tarafından kontrol edilip yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu çalışmanın sonuçları, Praxis ESOL ve KPSS’nin geçerlik türleri açısından bazı benzerlikleri ve farklılıkları olduğunu göstermiştir. Yapı geçerliği bakımından, KPSS, Praxis ESOL Sınavı’ndan farklıdır. Yapı geçerliği kavramlarına göre, ESOL Sınavı İngilizce öğretmenlerinin dinleme, okuma, planlama, yönetim ve değerlendirme yapılarını ölçer ancak beceri öğretimi değerlendirmesi yapmaz. ESOL Sınavı’nın aksine, KPSS Sınavı, üretken becerileri (dinleme ve konuşma) veya işin planlama, ölçme ve değerlendirme gibi profesyonel yönlerini çoktan seçmeli sorularda ölçmez. İçerik geçerliği ile ilgili olarak, müfredatların ve sınavın içeriğinin araştırılmasıyla, her iki sınavın da birbirleriyle aynı olduğu görülmüştür, çünkü her iki sınav içeriğinde öğretim programı konuları dahil edilmiştir. Benzerliklerine rağmen, ESOL Sınavı üniversite müfredatları ile daha kesin bir içeriğe ve konu eşleşmesine sahiptir. ESOL Sınavı, dilbilim ve konu bilgisi sorularına ek olarak, içeriğinde, dersle ilgili daha fazla olan ve müfredatla birlikte “öğretimi planlama, uygulama ve yönetme; işin değerlendirilmesi ve kültürel ve profesyonel yönleri” bölümlerine sahiptir. Yüz geçerliği ile ilgili olarak, KPSS Sınavı sadece çoklu sorulara sahiptir ve çoktan seçmeli bir test gibi gözükmemektedir. Herhangi bir dinleme veya yazma bölümü içermez. Bununla birlikte, ESOL Sınavı bir dinleme kaydı ve sorusu ile dinleme becerisini ve çoktan seçmeli bir sınavla diğer becerileri ve öğretme bilgisini değerlendirir. Kriter geçerliği kavramlarını takiben, KPSS Sınavı, norm referanslı bir sınav olduğu için kriter geçerliği fikrini desteklememektedir.

Tartışma ve Sonuç

İki yüksek riskli sınavın karşılaştırması, KPSS Sınavı’nın ESOL Sınavı ile iyi yapılandırılmış bir yüksek riskli değerlendirme olmadığını ortaya koymaktadır. Dört geçerlik türü ile ilgili olarak, sınav önemli bir geçerlik oranı sunmamaktadır. Ayrıca, soruların niteliksel geçerliği çok düşüktür. Sınav hem öğretmen adayları hem de amaç için geçerli bir sınav beklentilerini karşılamaz. Diğer yandan, ESOL Sınavı bazı geçerlik türleri kriterlerini sağlasa da dil öğretiminin tüm öğelerini değerlendirmedikten ideal bir geçerli sınav değildir. Bu sonuçların, test merkezlerinin zaman ve pratiklik kısıtlamaları ve ayrıca sınava giren katılımcıların sayıları gibi nedenlerden ötürü olması muhtemeldir.

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University

Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <http://dergipark.gov.tr/kuje/page/5270> adresinde açıklanan "Etik Sorumluluklar ve Politikalar"a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir.

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, her kelimenin sadece ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra “,” koyularak kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, ortalama 250 kelime aralığında olmalı. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

Birinci Seviye Başlık

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, *Yöntem* birinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcılar/Örneklem* alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak;

Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü Düzey Başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin *Katılımcılar/Örneklem* ikinci seviye başlığı altında yer alan *Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem* alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Şekil Başlıkları

Şekil başlığı şeklin altında yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Ortalanmış, Aralık Önce: 6 nk ve Sonra: 12 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Tablo Başlıkları

Tablo başlığı tablonun üstünde yer almalıdır. Başlığın yazımında sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 0 nk belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Tablo içi metinlerde de Yazı Tipi Boyutu: 10 olarak kullanılmalıdır. Verilerinde sunumunda ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır. Yine metin içerisinde tabloya tablo numarası ile birlikte atıf verilmeli ve tablo içerisinde sunulan verilere atıf verilirken aynı yazım kuralına uyulmalı ve ondalıklar için nokta (.) kullanılmalıdır.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa "Gir tuşu" ("Enter") ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. Eğer tablodan sonra doğrudan bir başlık geliyor ise fazladan "Gir tuşu" ("Enter") ile boşluk bırakılmasına gerek yoktur. Zaten başlık stillerinde Aralık Önce: 12 nk olarak tanımlıdır.

Kaynakça

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 6 kurallarına uyulmalıdır. Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir.

Genişletilmiş İngilizce Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda genişletilmiş İngilizce Öz'e yer verilmelidir. Eğer çalışma İngilizce ise genişletilmiş Türkçe Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimedenden oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (İngilizce Öz için: Introduction, Method, Results, Discussion and

Conclusion vb.; Türçe Öz için: Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç gibi) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş Türkçe/İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli 41380 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

http://dergipark.gov.tr/kuje http://dergipark.gov.tr/kuje

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846