



B

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ÇUKUROVA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL

BAHAR 2020 SPRING 2020 ISSN: 1302-9967 E-ISSN: 2149 116X VOL: 49 NO:1

'20

ISSN 1302-9967

E-ISSN 2149-116X

Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cukurova University
Faculty of Education Journal

CİLT/VOLUME: 49

SAYI/ISSUE: 1

Nisan / April – 2020
ADANA

Cukurova University Faculty of Education Journal

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Owner/Sahibi

Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr. (Dean)
Çukurova University, Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY
Fax: +90 322 338 64 40
e-mail: ef@cu.edu.tr

Associate Editor / Yardımcı Editör

Sinan SCHREGLMANN, Assist. Prof. Dr.
Hatay Mustafa Kemal University,
Department of Curriculum & Instruction
e-mail: sinansch@gmail.com

Associate Editor / Yardımcı Editör

Buket TURHAN TÜRKKAN, Res. Assist. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Educational Sciences
e-mail: buketturhan@hotmail.com

Editor / Editör

Memet KARAKUŞ, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Curriculum & Instruction
e-mail: memkar@cu.edu.tr

Editor / Editör

Neşe CABAROĞLU, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of ELT
e-mail: ncabar@cu.edu.tr

Yabancı Dil Editörü / Language Editor

Ece YOLCU, Res. Assist.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Curriculum & Instruction
e-mail: ece_duser@hotmail.com

Baş Editör / Editor-in-Chief

Meral ATICI, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Psychological Counseling &
Guidance
e-mail: matici@cu.edu.tr

Editör / Editor

Perihan DİNÇ ARTUT, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Mathematics Education
e-mail: partut@cu.edu.tr

Editör / Editor

Nimet KESER, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Fine Art Education
e-mail: nimetkeser@gmail.com

Editör / Editor

Özgecan TAŞTAN KIRIK, Assoc. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Science Education
e-mail: ozge.deniz@gmail.com

Editör / Editor

Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Classroom Teaching
e-mail: iayten@cu.edu.tr

Editör / Editor

M. Emre SEZGİN, Assist. Prof. Dr.
Çukurova University, Faculty of Education,
Department of Computer Education and
Instructional Technology
e-mail: esezgin@cu.edu.tr

Scientific Board / Bilim Kurulu

A. AşkıM KURT, Prof. Dr.	Anadolu University
Abbas TÜRÜNÜKLÜ, Prof. Dr.	Dokuz Eylül University
Ahmet IŞIK, Prof.Dr.	Kırıkkale University
Ahmet KAÇAR, Prof.Dr.	Gazi University
Alev ÖZKÖK, Assoc. Prof. Dr.	Hacettepe University
Arda ARIKAN, Assoc. Prof. Dr.	Akdeniz University
Barbara BICKEL, Emeritus, Assoc. Prof. PhD.	South Illionis University
Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Prof. Dr.	Gazi University
Emine Gül KAPÇI, Prof. Dr.	Ankara University
Fatih ÖZMANTAR, Assoc. Prof. Dr.	Gaziantep University
Fırat SARSAR, Assoc. Prof. Dr.	Ege University
Güney HACİÖMEROĞLU, Assoc. Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart University
Iarina SAVITKAIA-BARAGHIN, Assoc Prof. PhD.	Academia de Muzica, Teatrui Arte Plastice
Maria AVGERINOÜ, PhD.	ACS Athens
Murat ALTUN, Prof. Dr.	Uludağ University
Mustafa Zülküf ALTAN, Prof. Dr.	Erciyes University
Ömer Faruk URSAVAŞ, Assoc. Prof. Dr.	Recep Tayyip Erdoğan University
Selma ELYILDIRIM, Assoc. Prof. Dr.	Gazi University
Simla COURSE, Assist. Prof. Dr.	Akdeniz University
Sinan OLKUN, Prof. Dr.	TED University
Turan PAKER, Assoc. Prof. Dr.	Pamukkale University
Zeynep Deniz YÖNDEM, Prof. Dr.	Abant İzzet Baysal University
Ziya ARGÜN, Prof. Dr.	Gazi University

Contact / İletişim

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana / TURKEY

Phone : +90 322 338 64 34
Fax : +90 322 338 64 40
e-mail : ef@cu.edu.tr
web : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd>

CUFEJ is indexed the ULAKBİM, EBSCO, Emerging Sources Citation Index (ESCI), ASOS Index, Contemporary Science Association and The Central and Eastern European Online Library.

Copyright © 2020

Çukurova University Faculty of Education

All rights reserved

April - 2020

Sayı Hakemleri / Reviewers for This Issue

Ahmet GÖKMEN,
Ali ALTIKULAÇ,
Arda ARIKAN,
Ayşe SERT ÇIBİK,
Ayten Pınar BAL,
B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU,
Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN,
Bengu BORKAN,
Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN,
Bircan ERGÜN BAŞAK,
Cem CAN,
Deniz TAŞCI,
Elif TÜRNÜKLÜ,
Engin KARADAĞ,
Fadime MENGİ US,
Fatma ALTUNKOL,
Fatma Sema GÜRKAN,
Feyruz USLUOĞLU,
Feyza ALTINKAMIŞ,
Filiz YURTAL,
Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK,
Habibe ALDAĞ,
Hülya GÜR,
Işıl KABAKÇI YURDAKUL,
Kazım ARTUT,
Mehmet BİLGİN,
Mehmet TEKDAL,

Melek DEMİR,
Memet KARAKUŞ,
Mesut ÖZONUR,
Mine ALADAĞ,
Mukaddes ERDEM,
Nejat BASIM,
Nuri BALOĞLU,
Nüket ELPEZE ERGEÇ,
Onur ER,
Ömer Faruk URSAVAŞ,
Özgür ÖRÜN,
Özlem ÖZER,
Pınar GİRMEN,
Serhat Bahadır KERT,
Seyda MAVRUK ÖZBİÇER,
Suat KILIÇARSLAN,
Süleyman Sadi SEFEROĞLU,
Şerife IŞIK,
Ulaş İLİC,
Ulay EKİCİ,
Utku KÖSE,
Yakup YILMAZ,
Yasemin ESEN,
Yavuz AKBULUT,
Zahide YILDIRIM,
Zeynep HAMAMCI.

INDEX

Şeyda GÜL, Esra ÖZAY KÖSE, Emine Hatun DİKEN	
The Examination of the Readability Levels of Texts in 9th Grade Biology Textbook	1
Ali Ammar KURT, Bülent GÜNDÜZ	
The Investigation of Relationship between Irrational Relationship Beliefs, Cognitive Flexibility and Differentiation of Self in Young Adults	28
Beyza HİMMETOĞLU, Damla AYDUĞ, Coşkun BAYRAK	
School Administrators' Opinions on Rumor and Gossip Network as an Informal Communication Type in Schools.....	45
Osman Tayyar ÇELİK, Servet ATİK	
Preparing Teachers to Change: The Effect of Psychological Empowerment on Being Ready for Individual Change.....	73
Fatma ÖRSDEMİR, Neslin İHTİYAROĞLU	
Rethinking the Turkish Education System with Nurettin Topçu.....	98
İsmail YELPAZE, Levent YAKAR	
The Relationship between Altruism and Life Satisfaction: Mediator Role of Cognitive Flexibility.....	142
Haktan DEMİRCİOĞLU, Esra IŞIK	
Analyzing Self-Efficacy Perception of University Students.....	163
Emel BAYRAK ÖZMUTLU	
The Distribution of the Mother Tongue Curricula Learning Outcomes Based on the Thinking Skills.....	185
Derya ÇOBANOĞLU AKTAN, Kayhan İNAN	
Investigation of Validity and Reliability of the Turkish Language Exposure Scale.....	225
Işiner SEVER, Ömür GÜRDOĞAN BAYIR	
Examining The Relationship Between Empathy, Helpfulness, Respect and Fairness: A Path Analysis.....	257
Ayten Pınar BAL, Perihan DİNÇ ARTUT	
Developing the Mathematical Thinking Scale: Validity and Reliability.....	278
Nazire Burçin HAMUTOĞLU, Uğur BAŞARMAK, Gözde SEZEN-GÜLTEKİN,	
Muzaffer ELMAS	
The Views of The Quality Ambassadors on Quality Management in Higher Education and the Technological Barriers Encountered	316
Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU, İlkay AŞKIN TEKKOL, Melike FAİZ	
Investigation of Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Emotional Intelligence Levels	352

Mustafa YAĞCI

The Effect of Web Pedagogical Content Knowledge and Study Approach on Academic Achievement in Web-Based Learning382

Mehmet BAŞARAN, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

Rural Children's Perceptions of Happiness: What is Happiness? How Do They Make You Happy? How Can They Be Happy?.....400

Serap EJDER APAY, Ayşe GÜROL, Süreyya ÖZDEMİR, Seval USLU

The Reliability and Validity of The Cyberchondria Severity Scale for the Turkish Students430

Serkan ÇELİK, Nergiz KARDAŞ İŞLER

Tertiary-Level Internet Users' Awareness on Cyberhate: A Cross-Cultural Study.....451

Gamze MUKBA, Selami TANRIVERDİ, Fuat TANHAN

Investigation of the Efficacy of EMDR in Earthquake Trauma: Case Report.....477

Ezgi GÜREL, Canay DEMİRHAN İŞCAN

Reviewing the 9th Grade English Curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model According to Teachers Opinions.....501



The Examination of the Readability Levels of Texts in 9th Grade Biology Textbook*

Şeyda GÜL^{a**} (ORCID ID - 0000-0003-4005-2158)

Esra ÖZAY KÖSE^a (ORCID ID - 0000-0001-9085-7478)

Emine Hatun DİKEN^b (ORCID ID - 0000-0003-3922-2535)

^aAtatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye

^bKafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kars/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.466481

Article history:

Received 02.10.2018

Revised 14.10.2019

Accepted 12.03.2020

Keywords:

Ninth grade,
Biology,
Textbook,
Readability.

Abstract

The aim of this study is to determine the readability levels of texts in 9th grade textbook used in the academic year of 2017-2018. This qualitative study is a descriptive study based on the document analysis. The readability levels of 33 texts randomly selected from 3 units of the 9th grade biology text book, which suggested to be used by Ministry of Education used during the academic year of 2017-2018, were examined with "Ateşman's readability formula". The findings indicated that the readability levels of texts in biology textbook were generally in category "difficult" but also close to the "medium difficulty" border. As separately examined the findings for three units, it was founded that the readability levels of the texts were generally as "difficult" for the first unit namely "Biology: The Science of Life", "medium" for the second unit namely "The Cell", and finally "medium" for the thirteenth unit namely "The World of Living Organisms".

9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.466481

Makale Geçmişi:

Geliş 02.10.2018

Düzeltilme 14.10.2019

Kabul 12.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Dokuzuncu sınıf,
Biyoloji,
Ders kitabı,
Okunabilirlik.

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanan MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'na ait ünitelerdeki metinlerin okunabilirlik seviyelerinin tespit edilmesidir. Genel olarak nitel yaklaşımın benimsendiği bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Çalışmada 2017-2018 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'ndaki üç üniteye yer alan ve rastgele seçilen toplam 33 adet metnin okunabilirlik düzeyleri "Ateşman okunabilirlik formülü" ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre biyoloji ders kitabında yer alan ünitelerdeki metinlerin geneline ait okunabilirlik düzeyinin "zor" kategorisi içerisinde olmakla birlikte "orta güçlükte" sınırına oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Bulgular üç ünite için ayrı ayrı incelendiğinde ise birinci ünite olan "Yaşam Bilimi Biyoloji" ünitesi ile ilgili metinlerin geneline ait okunabilirlik düzeyinin "zor" olduğu; ikinci ünite olan "Hücre" ünitesinde yer alan metinlerin geneline ait okunabilirliğinin "orta" düzeyde olduğu; son olarak üçüncü ünite olan ve "Canlılar Dünyası" olarak tanımlanan üniteye ait metinlerin geneline ait okunabilirlik düzeyinin ise "orta" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

* Some of this study was presented verbally and printed as a summary text at the 13th National Science and Mathematics Education Congress.

** Author: seydagul@atauni.edu.tr

Introduction

Today, countries' and societies' need for individuals with critical thinking, problem-solving, exploring, questioning and self-learning skills increases with the developments and alterations occur across the world. The purpose of education is also shaped in line with the given situation (Guner, Denizli, Sezer, & Bayraktar, 2015; Snyder & Snyder, 2008). Therefore, besides employing different teaching methods; structuring curriculums, assessment, and evaluation methods and textbooks with individual skills, in line with an approach that improves teamwork and communication efficacy, and considers intuition, reasoning and creativity has a major importance (Atıcı, Keskin-Samancı & Ozel, 2007). On the other hand, the integrated progress of technology and knowledge induces the change of expectations from students within an education system. Hence, science education is one of the main constituents of the education system that can fulfill such expectations (Demircioğlu & Geban, 1996; Yılmaz, Gunduz, Cimen & Karakaya, 2017).

Qualifications and competences of teachers and the curriculum are of great importance in terms of realizing an effective science education. There are a number of studies in the literature on the questions of what should be/will be the competencies that a teacher should possess. The common point in most of these studies is the fact that teaching competencies are classified as professional and personal in principle, in addition to the competencies related to the three main aspects of teaching (subject area-general culture-professional teaching knowledge) (Lunenberg, 2002; Seker, Deniz, & Gorgen, 2004, 2005). On the other hand, as stated above, one of the most important indicators of the education process is the curriculums that are implemented. In this process, eliminating the deficiencies and fulfilling the purposes of curriculums more efficiently is fundamental in terms of constructing future generations (Balbag, Leblebiciler, Karaer, Sarikahya, & Erkan, 2016). Certainly, textbooks have a capital importance in terms of delivering the content of the curriculum to students (Tas, 2007). A textbook that is prepared in line with the curriculum is the key or assistive component of the education process which is planned according to the objectives aimed to be reached (Atıcı, Keskin-Samancı, & Ozel, 2007). Because, many teachers organize their work related to teaching activities according to the textbook or teacher's guidebook, rather than curriculums. This situation increases the importance of textbooks (Gulersoy, 2013). On the other hand, while textbooks assist to the delivery of teacher's knowledge and skills in a more effective and systematic way in the education process; they are also key teaching materials that enable students to repeat what a teacher provides in their pace, regardless of the location or time (Anılan, Balbag, Anılan, Gorgulu & Cemrek, 2007; Demirel, Seferoglu, & Yagci, 2001). In other words, textbooks are important materials of instruction that assist teachers to deliver their lectures in an accurate, systematic and conceptual framework (Ellis, 1997). Textbooks particularly help teachers when education materials are insufficient, laboratory facilities are limited classrooms are overcrowded (Sahin, 2012). When textbooks are considered as instruction materials that convey %99 of the information along with a teacher and whiteboard (Yılmaz et al., 2017), it is unthinkable that textbooks that are commonly used comprise of materials written haphazardly and imprecisely. In other words, to receive the expected benefit from textbooks, textbooks should possess certain qualities and be prepared according to certain standards (Anılan et al., 2007; Chiappetta, Fillman & Sethna, 1991; Kelly, 1989). Accordingly, the standards that will be developed for textbooks can be analyzed under the main titles; physical features, educational design, visual design and language and expression (Kucukahmet, 2011; Yurt & Arslan, 2014).

The physical features of a textbook includes certain qualities such as; appearance (hardcover, robustness of inner and outer covers, quality of paper etc.), color (the use of appealing colors especially for young children), information that a textbook should include (a content section, information such as the name of the book and writer, publisher on covers etc.), size (volume and weight of the book, appropriateness for students' age and organization of the library etc.) and font size (bigger sizes and wide ranges for younger students and smaller sizes for older students). On the other hand, the second feature that a textbook should have is the qualities of educational design. In terms the feature of educational design, it can be said that a textbook should possess qualities regarding; learning outcomes/objectives (serve for the purpose of teaching cognitive, affective etc. behaviors to students),

content (appropriateness of the content for the objectives, subject area and student-level etc.), teaching-learning process (appropriateness for the teaching principles and methods, and learning experiences etc.), and assessment, and evaluation (preparation studies, including end of the unit/subject evaluation questions etc.). At the same time, in terms of the features regarding the visual design of textbooks, qualities regarding suitability to the target group and the use of interesting pictures can be taken into consideration. The features regarding language and expression are related to the proper use of spelling use, appropriateness of the words included in the texts to the student level, sentence structures and the use of grammar, etc.).

In addition to the aforementioned facts, the instructional effectiveness of a textbook is based on four main variables. These are the readability of a textbook, the content and structure of a textbook, pattern related features of a textbook and student characteristics such as interest, motivation, pre-knowledge and skills (Sahin, 2012; Yalın, 1996). Among these variables, the readability of a textbook can be explained as the speed reading level of a student and the level of comprehension. The main attributions that determined the readability of a text include the number of words in a sentence, the number of syllables in a word, the number of ideas emphasized in a sentence and the continuity of ideas (Sahin, 2012; Tekbıyık, 2006). Certainly, considering these attributions by the writer who prepares a textbook is significant. A writer aims to teach new concepts to students and convey the contents of a text in a precise manner while establishing communication strategies. However, the realization of these objectives is a matter of opinion (Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Seren & Ercan, 2001). In terms of this issue, due to the nature of science, technical terms are used very frequently in science textbooks. They pose a challenge for students to understand. Particularly, when biology is compared with physics, chemistry and other subjects of science, it can be said that it is a discipline that raises reading difficulties more than others due to the definitions of the concepts, theories and principles (Ozay-Kose, 2009). Therefore, readability becomes more of an issue in terms of the selection of such kind of science textbooks. In addition to this feature, various studies emphasized the importance of qualities of biology textbooks such as making connections between the subjects and daily life, scientific approach to problems, setting and interpreting an independent experiment, teaching the contributions of biology to the humanity and the future, thinking and criticizing independently, including actual examples, explaining with evidences and using less Latin concepts (Gul & Ozay-Kose, 2018; Mulayim & Soran, 2002; Ozay-Kose & Gul, 2016). The study carried out by Lumpe and Beck (1996) revealed that biology textbooks are insufficient in terms of certain components. According to the study:

- Biology textbooks are mostly focused on the detail of a scientific knowledge
- The extreme emphasis of the biology textbooks which are developed as the modern biology versions on the nature of science
- The narrowness of biology textbooks towards exploring and developing new ideas and theories
- The use of a large number of terms in biology textbooks

Biology teachers perform most of the activities during the lecture according to textbooks, and students use the textbooks as the primary resources to reach information. Biology textbooks are the main sources for the basic concepts related to most of the biology subjects such as ecology and evolution, for the scientific research process and experimental activities (Gunduz, Yılmaz & Çimen, 2016; Gunduz, Yılmaz, Çimen & Sen, 2017; Haury, 2000). The accuracy of the content of these sources in terms of the information that provides has great importance in terms of preventing the emergence of inaccurate information or alternative concepts (Yılmaz, Gunduz, Diken, & Cimen 2017). However, it is known that students face certain difficulties in terms of reading and comprehending such kind of written sources.

One of the problems that students face in terms of reading and comprehending the written sources is the use of technical language in scientific texts and insufficient comprehension of students. Another problem is the excessive use of terms in texts that are not commonly used in daily life. The excessive use of technical and scientific terms in texts might prevent students' comprehension, yet the appropriate

use of these terms might ease the comprehension of information (Yurumez, 2010). Therefore, conveying the knowledge provided the biology textbooks in a clear to readers is as important as the accuracy of the scientific information. Presenting the information in a clear manner is possible with proper use of language, decent expression and the quality of readability (Koseoglu et al., 2003). Readability can be explained as the speed reading and comprehension level of a student. According to that, the easiness or difficulty of texts in terms of comprehension is related to the readability level, and the difficulty of a text complicates the reading activity and reduces the interest of readers (Atesman, 1997; Fry, 2002; Temur, 2003). A text with a high readability level also has higher levels of legibility (external attributions of a text such as typing, page layout, etc.) and comprehensibility (the comprehensibility dimension of a text) (Dubay, 2004; Mirzaoglu & Akin, 2015). On the other hand, as stated above, the number of words in a sentence, the number of syllables in a word, and the number of ideas emphasized in a sentence are among the factors that impact readability (Cakmak & Cil, 2014; Tekbiyik, 2006). Thus, Clifton, Staub, and Rayner (2007) and Knight-Mckenna (2008) highlighted that polysyllable words prevent readers to realize the process of interpretation of text at the expected level. According to Graham (1978), the readability of books is one of the most important criteria in terms of readers' interest and motivation. Due to all of the aforementioned impacts, all of the factors that have an impact on readability should be given importance in the process of preparing biology textbooks, and the readability levels of the available books should be investigated.

The literature review presented that the research studies on readability levels of biology textbooks were compiled and analyzed by Blystone (1987). According to the study conducted by Blystone, Gould (1977) and Kennedy (1979) worked on the readability and reading levels of biology textbooks. In the study carried out by Gould (1977), the findings obtained in the scope of 104 biology courses that were examined revealed that texts are generally used as a source of information and not supported with other methods. The study analyzed the readability of three different texts which were prepared for the aged 14-5 by using three different measurement methods. 100 biology students (15-16 years old) were given cloze tests based on the materials provided in textbooks. The findings of the study proved that the texts pose serious comprehension for some students. On the other hand, the readability graph that was created in the study of Kennedy (1979) was found to be a useful tool to examine the level of readability, and also it was stated by teachers that it is possible to adapt textbooks according to students' abilities. In another study, which was examined in the compilation study of Blystone (1987), Spiegel and Wright (1984) worked on the readability of textbooks and teacher preference. According to the findings, the teachers who answered the survey questions believed that the most important function of high school biology textbooks is to provide content access for students. The teachers believed that learning can be realized in the case that the content is provided in an accurate, updated and attractive manner. Furthermore, Wright (1982) worked on the impact of the readability of biology textbooks on students' comprehension and success. In the study, which was conducted with 265 students, the content of high school biology subjects was re-written to reduce the reading difficulties that students faced. After the use of reduced readability materials for four-weeks, no significant difference was observed in terms of students' success levels. In another study, Walker (1980) worked on the readability of biology textbooks. The findings of the study concluded, after the analysis of eight textbooks used in 56 colleges, that the readability or interest levels did not change between the years 1960 and 1978. As a result, the findings of the compilation study conducted by Blystone (1987) revealed that there are common difficulties in terms of reading and comprehending biology textbooks. Soyibo and Bermadee (1998) also showed that the majority of students cannot sufficiently comprehend the texts provided in the textbooks. Similar studies on the issue can be found in Turkish literature as well (Cardak, Dikmenli & Guven, 2016; Cakmak & Cil, 2014; Ozay-Kose & Gul, 2016). For example, the calculation and comparison of readability levels of texts on the subject of "the cell" included in the secondary school 9th-grade textbook named Biology 9 were analyzed in the study conducted by Ozay-Kose (2009). As a result, the study found the readability level of the subject of "the cell" included in the secondary school textbook named Biology 9 as 'easy' and 'readable'. The study carried out by Yurumez (2010), analyzed the readability of secondary school 9th-grade biology textbooks and its appropriateness to the target age level, and the results of the study showed that findings did not provide positive results for each test.

Another research study conducted by Cakmak and Cil (2014) performed the readability formulas on randomly selected texts from the 4th-grade Science and Technology course textbook unit named “Let’s See and Learn about the Living World Around Us”. Among these formulas, only the Atesman and Sonmez readability formulas were found appropriate for the Science and Technology textbook, and the readability level of the unit named ‘Let’s See and Learn about the Living World Around Us was found at the medium difficult level and as comprehensible. It was observed that other readability formulas were not valid to evaluate textbooks due to the differences between the sentence and syllable structures of Turkish and English. In a way to support the given findings, the contradictory results of other studies that used different formulas together also draw attention (Durukan, 2014; Guven, 2010). Therefore, given that each language has a different word and sentence structure, formulas for identifying readability levels which were written in different languages may not provide consistent results (Durukan, 2014; Okur & Ari, 2013). The first scientific study conducted in our country is the adaptation of the readability formula of Flesch by Atesman (1997). After this study, the formula adapted by Atesman was used in many research studies (Cakmak & Cil, 2014; Cecen & Aydemir, 2011; Ciftci, Cecen, & Melanlıoğlu, 2007; Mirzaoglu & Akın, 2015; Tosunoglu & Ozluk, 2011; Zorbaz, 2007).

As stated above, research studies conducted on readability are very limited particularly in the basic science disciplines such as physics, chemistry, and biology. Therefore, there is a need for analyzing the readability levels of textbooks in the field of science. On the other hand, it is believed that biology textbooks should be given priority since they include many foreign terms and cause students to experience learning difficulties. Moreover, the selection of 9th-grade textbooks emerges a primary need given that it serves as a base to learn biology at the high school level. Furthermore, it is believed that such kind of study may set an example in terms of identification of the readability of biology textbooks prepared for higher classes. From this point of view, the readability formula developed by Flesch (1948) and adapted by Atesman to Turkish in 1997 was applied to texts provided in the units of the 9th-grade biology textbook which has been used since the 2017-2018 academic year.

The Purpose of the Study

The main purpose of the study is to identify the readability levels of texts provided in the units of the MoNE 9th-grade Biology Textbook which has been used since the 2017-2018 academic year.

Method

The study which mainly adopts a qualitative approach is described as a descriptive study based on document analysis. The document analysis method is based on systematic analysis and examination of written materials that may provide information on the phenomenon and phenomena that are aimed to be studied. The essential condition of successful document analysis is finding and examining relevant documents and making the required arrangements to synthesize for revealing certain conditions and opinions. In a qualitative study, document analysis can be a data collection tool merely, and it can also be used with other data collection methods (Karasar, 2007; Yildirim & Simsek 2005).

Study Material

The study material that will be examined in the proposed study is Secondary School Science High School 9th-Grade Biology Textbook, which has been accepted as the main textbook since the 2017-2018 academic year with the decision of the Board of Education and Discipline dated 22.06.2017 and numbered 9505956.

Data Collection Tools and Analysis of Data Collection

The 9th-grade Biology textbook which was addressed in the scope of the proposed study consists of three units namely: 1. “Biology: The science of Life”, 2. “The Cell” and 3. “The World of Living Organisms”. In the selection of the number of texts provided in each unit that was evaluated the rates which were identified according to the number of learning outcomes and the time allocated for the unit (MoNE, 2018), and for the first unit 12, for the second unit 10, and for the third unit 11 texts, which consisted of at least 100 words were, analysed (Table 1).

Table 1.*Distribution of gains and times in 9th grade biology textbook in terms of units*

Unit No	Name of Unit	Number of Gains	Time	Rate (%)	Number of Text
1	Biology: The Science of Life	3	26	36.1	12
2	The Cell	3	22	30.6	10
3	The World of Living Organisms	5	24	33.3	11
	Total	11	72	100	33

In the study, the readability formula developed by Flesch (1948) and adapted to Turkish by Atesman (1992) was employed to indentify the readability levels of the texts which are provided within the units of 9th-grade Biology textbook. For this purpose, the number syllables, words and sentences of the texts provided in the units was identified according to the method presented in the study conducted by Mirzaoglu and Akin (2015). According to Mirzaoglu and Akin (2015), the identification criteria for syllables, words and sentences are as follows:

Each group which consists of a single phone or group of phones was considered as a syllable.

- All groups that have space within and have quantitative and qualitative characteristics were considered as a word. This includes abbreviations and groups separated from the coordinating line.
- In the texts, the sentence criterion was based on the ending of a sentence with a full stop, question mark, triple-dot, and exclamation mark. Besides, word groups that were connected with a comma or semicolon were considered as sentences.
- After these processes, the average word length "A" was calculated by dividing the total number of syllables by the total number of words, and the average sentence length "B" was calculated by dividing the total number of words by the total number of sentences. Afterwards, they were put into the formula adapted by Atesman (1997) to obtaining the readability score.

The readability formula is as follows:

$$\text{The Number of Readability (NR)} = 198.825 - 40.175 \times A - 2.610 \times B$$

A= Average word length as a syllable

B= Average sentence length as a word

Table 2.*Readability ranges developed by Ateşman (1997)*

The Number of Readability	Readability Level
90-100	Very easy
70-89	Easy
50-69	Medium
30-49	Difficult
1-29	Very difficult

On the other hand, to ensure the reliability, the two researchers of the study counted the words, sentences, and clauses included in the selected texts of the relevant units separately, and they reached a consensus for the majority of them. In the case of an inconsistency, the researchers recounted together and made new calculations accordingly.

Virüslerin en önemli özelliğinden biri hücre yapısına, enzim sistemine ve ribozoma sahip olmamasıdır. Bu nedenle virüsler, en belirgin canlılık faaliyetlerinden olan protein ve ATP sentezini yapamaz. Dolayısıyla virüsler, dış ortamda kendi başına herhangi bir canlılık faaliyeti sergileyemez ve doğada yıllarca inaktif olarak kristal halde kalır. Ayrıca virüsler diğer canlıların hücreleri gibi bölünerek çoğalamaz. Bu sebeplerden dolayı virüsler, bazı bilim insanları tarafından cansız olarak kabul edilir. Virüsler ancak canlı bir hücrenin içine girdiğinde metabolik aktivite kazanır. Yani virüsler zorunlu hücre içi parazitidir. Kalıtım maddesine (DNA veya RNA) sahip oldukları için bölünmeden daha farklı bir mekanizma ile çoğalabilir. Bu özelliğinden dolayı virüslere cansız demek de doğru değildir. Sonuç olarak canlı olup olmadığı tartışılan virüsler, canlıların sınıflandırıldığı herhangi bir kategoriye dahil edilmemiştir.

Toplam Hece Sayısı: 338

Toplam Kelime Sayısı: 119

Toplam Cümle Sayısı: 10

A: Toplam Hece Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı: 2.84

B: Toplam Kelime Sayısı/ Toplam Cümle Sayısı: 11.9

$$\begin{aligned} OS &= 198.825 - 40.175 \times A - 2.610 \times B \\ &= 198.825 - 40.175 \times 2.84 - 2.610 \times 11.9 \\ &= 53.67 \end{aligned}$$

Figure 1: A Sample Analysis of the Text "General Characteristics of Viruses"

In Figure 1, a model application of a readability formula was provided. In the model, the readability level of the text titles "General Characteristics of Viruses" was calculated. According to the calculations, the total number of the syllables in the text was found as 338, the total number of words was found as 119, and the total number of sentences was found as 10. Afterwards, the average word length (A) and average sentence length (B) were calculated by using these values. As a result of the calculation made by putting the A and B values in the formula adapted by Atesman (1997), the number of readability score (NR) of the text was found as 53.67. This finding was accepted as "medium" according to the intervals presented in Table 2.

Findings

In the study, the findings of the texts of each unit were respectively presented above.

Table 3.

Analysis results of the texts in the "Biology: The Science of Life" unit

Unit	Text	A	B	NR	Level
Biology: The Science of Life	Characteristics of scientific knowledge	2.82	12.08	54.00	Medium
	Scientists who contribute to the historical development of biology	3.18	12.11	39.46	Difficult
	Common characteristics of scientists	3.35	13.11	30.02	Difficult
	Relationship between biology and other disciplines	3.10	13.75	38.40	Difficult
	Common characteristics of living organisms	3.34	9.18	40.68	Difficult
	Growth and development	3.19	13.12	36.42	Difficult
	Basic compounds in the structure of living organisms	2.89	15.71	41.72	Difficult
	Importance of water for living organisms	2.60	12.44	61.90	Medium
	Organic compounds in living organisms	2.92	10.53	54.03	Medium
	Importance of carbohydrates for living organisms	2.49	12.55	66.03	Medium
	Proteins	3.59	8.50	32.41	Difficult
Hormones	2.90	13.87	46.12	Difficult	
	Mean	3.03	12.25	45.10	Difficult
The Cell	The cell	2.87	11.27	54.11	Medium
	Light microscope	2.70	14.57	52.32	Medium
	Cell membrane	3.29	9.27	42.46	Difficult
	Lysosome	3.02	14.22	40.38	Difficult

	Peroxisome	3.04	12.33	44.51	Difficult
	Nucleus	2.91	11.22	52.63	Medium
	Osmosis	2.57	13.33	60.78	Medium
	Active transport	3.00	12.75	45.02	Difficult
	Different samples of cell	2.62	11.60	63.29	Medium
	The importance of cell studies for human life	2.82	13.77	50.00	Medium
	Mean	2.88	12.43	50.51	Medium
The World of Living Organisms	Diversity and classification of living organisms	3.09	18.83	25.54	Very difficult
	Decrease in biological diversity	3.25	17.75	21.93	Very difficult
	Bacteria kingdom	2.88	9.69	57.83	Medium
	Archaeobacteria kingdom	3.17	11.22	42.19	Difficult
	Protista kingdom	2.62	9.00	70.08	Easy
	Fungi kingdom	2.85	10.16	57.81	Medium
	Vertebrate animals	2.70	10.54	62.84	Medium
	Algae	3.00	14.12	41.45	Difficult
	Plant kingdom	2.82	11.20	56.30	Medium
	Living organisms that inspire technological developments	2.15	11.54	82.33	Easy
	General characteristics of viruses	2.84	11.90	53.67	Medium
	Mean	2.85	12.36	52.00	Medium
	Overall mean	2.92	12.34	49.30	Difficult

A: Average word length, B: Average sentence length, NR: The Number of readability

Table 3 shows that the general readability level of the texts included in the 9th-grade biology textbook was 49.30, which is “difficult” in terms of the average value. On the other hand, the lowest average among the texts which were analyzed belonged to the text titled “Decrease in Biological Diversity (NR=21.93)”, and the highest average belonged to the text titled “Living Organisms that Inspire Technological Developments (NR=82.33)”.

When the findings provided in Table 3 were analyzed separately for each unit; first of all, the general readability score average for the first unit titles “Biology: The Science of Life” was calculated as 45.10, and accordingly, the readability level of the unit was found at the “difficult” level. The separate analysis of the findings regarding the texts of the first unit showed that the readability levels of the texts titled “Characteristics of Scientific Knowledge (NR=54.00)”, “Importance of Water for Living Organisms (NR=61.90)”, “Importance of Carbohydrates for Living Organisms (NR=66.03)”, and “Organic compounds in Living Organisms (NR=54.03)” were found as “medium”, and the readability levels of the other texts were found as “difficult”. On the other hand, the text with the lowest average in the relevant unit was “Common Characteristics of Scientists (NR=30.02)” and the text with the highest average was “Importance of Carbohydrates for Living Organisms (NR=66.03)”.

The findings related to the unit titled “The Cell” showed that the general readability score of the texts provided in the unit was 50.51 and the readability level of the unit was found at the “medium” level. The separate analysis of the findings regarding the texts of the relevant unit showed that the readability levels of the texts titled “Cell Membrane (NR=42.46)”, “Lysosome (NR=40.38)”, “Peroxisome (NR=44.51)”, and “Active Transport (NR=45.02)” were found as “difficult”, and the readability levels of the other texts were found as “difficult”. On the other hand, the text with the lowest average in the relevant unit was “Lysosome (NR=40.38)”, and the text with the highest average was “Different Samples of Cell (NR=66.03)”.

The findings related to the unit titled “The World of Living Organisms” showed that the general readability score of the texts provided in the unit was 52.00 and the readability level of the unit was

found at the “medium” level. The separate analysis of the findings regarding the texts of the third unit showed that the readability levels of the texts titled “Protista Kingdom (NR=70.08)” and “Living Organisms that Inspire Technological Developments (NR=82.33)” were found as “difficult”, and the readability levels of the other texts were found as “easy”; the readability levels of the texts “Archaeobacteria Kingdom (NR=42.19)” and “Algae (NR=41.45)” were found as difficult; the readability levels of the texts “Diversity and Classification of Living Organisms (NR=25.54)” and “Decrease in Biological Diversity (NR=21.93)” were found as “very difficult”, and the readability levels of the other texts were found as “medium”. On the other hand, the text with the lowest average in the relevant unit was “Decrease in Biological Diversity (NR=21.93)” and the text with the highest average was “Living Organisms that Inspire Technological Developments (NR=82.33)”.

Discussion & Conclusion

The main objective of a textbook, which is prepared in line with a curriculum, is to teach the concepts and main principles which are required for a course, integrate previous and current knowledge and to provide an opportunity to consolidate and evaluate these knowledge (Atıcı, Keskin-Samancı & Ozel, 2007). Besides the scientific content, preparation of textbooks with an appropriate language and comprehensibility has significance in terms of suitability of textbooks to the purpose of preparation and their efficiency. Particularly, comprehensibility and clarity of biology textbooks that cover many abstract subjects are essential. From this perspective, there is a need to prepare and evaluate the biology text books according to the criteria stated above and the relevant deficiencies should be revealed. Starting from this point of view, the proposed study analyzed the levels of texts which are included in all units of the 9th-grade biology textbook which has been in use since the 2017-2018 academic year.

The findings of the study presented that 16 texts among the total of 33 texts provided in three units of the 9th-grade biology textbook were at the “easy/medium” level, and others were at the “difficult/very difficult” level. On the other hand, the general readability score of the texts provided in the selected units was found as “difficult” with an average value of 49.30. However, given that this value was on the border, it can be said that the general readability level of the texts was at the “medium” level. According to that, although the texts in the 9th-grade biology textbook which were addressed in the scope of the study were not at the expected level, the findings can be interpreted as the texts were at the medium level, yet they should be simplified.

The literature review showed that there were studies that presented similar or different results with the findings of the proposed study. For instance, in the study carried out by Okur and Arı (2013), the readability scores were calculated to examine the comprehensibility of the texts provided in Turkish Language textbooks. In the study, two different formulas were used and their results were compared. According to the findings of the study, it was observed that narrative texts were found as more convenient in terms of readability. Furthermore, the level of readability of the texts increased with an increase in the class level. On the other hand, in the study conducted by Mirzaoglu and Akin (2015), the readability and qualification levels of the narrative and informative texts provided in the 5th-grade Turkish Language textbook were examined. The identification of the readability levels of the texts was made by applying the readability formula developed by Flesch and adapted by Atesman in 1997. The findings of the study revealed that the narrative texts were easier in comparison to the informative texts, and their readability levels were higher. In another study carried out by Ulu-Kalın and Kocoglu (2017), readability measurements were performed for the secondary school 6th-grade Social Studies textbooks published by seven different publishers and their appropriateness to the target age group was investigated. According to that, the Flesch Reading Ease Formula, Smog Readability Formula, Gunning Fox Index, Fry Readability Graph, and the Readability Formula adapted by Atesman in Turkish were performed on the texts selected from the textbooks. In addition to these formulas, the Cloze Test procedure which has international validity was implemented in the examination of the readability levels of the 6th-grade Social Studies textbooks. As a result of the study, the findings obtained from the formulas, except for the readability formula adapted by Atesman to Turkish, showed that the textbooks were not appropriate for the target audience. According to the results of the readability formula

adapted by Atesman to Turkish found out that 6th-grade Social Studies textbooks were at the “medium” difficult level. As a result, it was obvious that the readability levels of the textbooks were very high or very low according to the formulas provided in the literature. Certainly, the given findings are feasible for biology textbooks as well. Thus, Lewontin (1969) also argued that there are various disagreements regarding the readability of biological explanations. From this perspective, considering the readability principles which were defined by Gunes (1997) under four titles, “principles of grammar”, “principles of education”, “principles of sociology” and “principles of publishing” is fundamental. According to that to increase the readability of a text, the selection of the words, number of letters-syllables, selection of the content, proper selection of characteristics such as being appealing and appropriate for students, reflecting the daily environment to the book, relation of the content with the daily life, page layout of the book, font, font size, and words and line spacing etc. might be useful.

The findings of the study were analyzed based on units, and first of all, the unit titled “Biology: The science of Life” was examined. According to that, the readability levels of most of the texts provided in the unit were found at the level of “difficult”, and some of the texts were found at the level of “medium difficulty”. On the other hand, the general readability level of the unit was found as “difficult”. The literature review showed that other studies presented different or similar results. For example, in the study carried out by Yurumez (2010) which analyzed the readability of the secondary school 9th-grade biology textbook and its appropriateness to the target age group, it was found out that the Gunning Fog Index and the Flesch-Kincaid Formula were not suitable for the measurement of the readability of the sample texts due to the grammar structure of Turkish, and it was found out that the Sonmez Formula and the Cloze test procedure provided more proper results in terms of the measurement of the readability of biology texts. These findings demonstrated the effectiveness of the formula which is used to determine the readability levels of texts on the findings of the proposed study.

On the other hand, in another study conducted to determine the readability of biology textbooks, Soyibo (1996) examined the high school biology textbooks in terms of Flesch-Kincaid and Gunning Fog Index formulas and found out that the textbooks were difficult to understand by the target student group. A similar situation is also relevant for our study, yet our study pointed out, according to the Atesman Formula which is suitable for the Turkish grammar, to the necessity to examine the readability levels of the texts selected for the unit as they were found as “difficult”. Naturally, difficulty levels of the texts provided in a textbook are different from each other. While some texts can be read by students more conveniently, some of them pose difficulties for them (Ulu-Kalin & Kocoglu, 2017). Nevertheless, given that textbooks are the main sources that provide students an opportunity to read and comprehend, the attributions of simplicity and comprehensiveness should be taken into consideration. This situation should be given particular attention in biology textbooks which include frequent use of more abstract and foreign concepts for students to learn the biology subjects more effectively. The given situation is also relevant for the unit “Biology: The Science of Life” whose readability level was found as “difficult”. The literature review regarding the subjects of the unit showed that there are various studies which highlighted that students face difficulties regarding these subjects more or less, have misconceptions, and they fail to learn (Bahar & Ozatli, 2003; Gul & Erkol, 2016; Yıldırım, Sinan, & Gungor, 2005). Particularly, the text titled “Common Characteristics of Scientists” which had the lowest average score revealed that textbooks should be prepared more carefully in terms of certain attributions to teach students the subjects related to the nature of the scientific knowledge. Ozden and Cavlazoglu (2015) conducted a study on this issue and examined the status of including the subject of the nature of science and its components to the 2005 and 2013 Science Course Curriculums according to the direct teaching approach. As a result of the research study, both of the curriculums were found considerably insufficient in terms of including the subject of the nature of science and its components according to the direct teaching approach, some of the nature of science were not included at all, and the study suggested reviewing the 2013 Science Course Curriculums in terms of the nature of science, to realize science literacy.

The study findings on the unit titled “The Cell” showed that most of the texts were found at the level of “medium-difficult”, and some of them were found at the level of “difficult”, and the general

readability level of the unit was found as “medium-difficult”. The given findings showed that students may face challenges in terms of developing a positive attitude towards the subjects and concepts of the unit “the cell” and have obstacles to learn the subjects efficiently. In this context, some of the studies emphasized that students face difficulties to learn the subject of “cell” and develop misconceptions and these negativities may cause by textbooks (Cavas & Kesercioglu, 2010; Kete, Horasan & Namdar, 2012; Yorek, 2007). For example, in the study conducted by Yuce, Onel and Bekis (2016), students were asked to draw an animal cell, and indicate the main parts and organelles with their names to determine the conceptual knowledge levels of students on the subject of the cell. According to the findings of the aforementioned study, it was seen that the concepts which were mentioned most frequently by the 6th, 7th, and 8th-grade students were the main parts of a cell including the cell nucleus, cytoplasm, and the cell membrane. While the rate of knowing the concept of cell membrane showed a %100 increase from the 6th to 8th grade, the rates of concepts of the ribosome, Golgi apparatus, lysosome, vacuole, and centrosome demonstrated a decreasing course. Obviously, these findings may be related to the readability of the concepts and subjects. Thus, in the given study, the low readability of the texts particularly on the subject of cell organelles might cause by the fact that most of the organelle names written in Latin. The literature review on the subject showed that the number of studies on the determination of the readability level of the subject of “the cell” is very limited. On this matter, the findings of the study conducted by Ozay-Kose (2009) draw attention. The study examined the calculation and comparison of the readability levels of the texts provided in the secondary school 9th-grade biology textbook on the subject of “the cell” according to different formulas. As a result of the study, the readability level of the subject of “the cell” was found as easy and readable according to the Sonmez, Atesman and Cloze tests, unlikely to our study. Therefore, the findings which showed that the readability levels of the texts of the unit “the cell” provided in the new 9th-grade textbook were more difficult than the previous years may indicate to the use of more foreign or Latin words in the relevant unit. In addition, the study carried out by Yurumez (2010) identified that the readability levels of the units which include scientific terms predominantly were lower than other units. According to Yurumez (2010), the frequent use of scientific terms and statements in Latin complicates the learning process for students by creating various prejudgments. Reduction and simplification of complex texts which are not appropriate for the target age level in terms of readability in biology textbooks that use scientific and Latin terms frequently may prevent students to have prejudgments towards the biology course and facilitate the learning process.

Finally, the study findings on the unit titled “The World of Living Organisms” showed that the general readability level of the texts was found at the level of “medium-difficulty”. In addition, when the readability scores of the texts provided in the unit were examined separately, the readability levels of some of the texts were found as “difficult” or “very difficult” and some of them were found as “easy” or “medium-difficulty”. These findings indicate that the readability level of the unit is more or less acceptable. The research study conducted by Cakmak and Cil (2014) examined the applicability of the readability formulas on the texts provided in the unit “Let’s See and Learn about the Living World around Us” included in the 4th-grade Science and Technology textbook and the readability of the textbook. For this purpose, the readability formulas including FOG, Flesch-Kincaid, Flesch Reading Ease Formula, Powers-Sumner-Kearl, Coleman-Liau, ARI, Linsear Write, and Atesman and Sonmez were employed. The given readability formulas were applied to texts which were randomly selected from the unit “Let’s See and Learn about the Living World around Us” included in the 4th-grade Science and Technology textbook. The results showed that only readability formula which was suitable for the Science and Technology textbook was the formula developed by Atesman ve Sonmez, and the readability of the unit “Let’s See and Learn about the Living World around Us” was found at the “medium-difficulty” level and as comprehensible, similar to the findings of our study. It was observed that other readability formulas were not valid to evaluate textbooks due to the differences between sentence and syllable structures of Turkish and English. As a result, although the findings that were obtained on the unit “The World of Living Organisms” were partially positive, improving the readability levels of the texts may help students to grasp the subjects and concepts of the unit better and to show higher levels of success. In this respect, the research study conducted by Asiroglu (2018) emphasized

that the terms and concepts provided in the unit “Let’s See and Learn about the Living World around Us” are required to be repeated by the students occasionally. Likewise, the study conducted by Matyar, Denizoglu, and Ozcan (2008) revealed that students did not have sufficient knowledge of the learning area “Living Organisms and Life”. Accordingly, besides realizing effective instruction to teach the aforementioned unit, the proper preparation of materials such as textbooks that are used in this process is a fundamental issue.

In light of the findings presented above, suggestion can be provided for future studies. According to that,

- Some of the findings that were obtained in the proposed study are consistent with the findings of other research studies conducted in our country to determine the readability levels of biology textbooks. In this regard, it is obvious that the readability levels of most of the textbooks were not appropriate for the target age group. In other words, it can be said that readability levels of the texts did not appeal to the levels of 9th-grade students. At this juncture, there is a need to review the new biology books which have been prepared or will be prepared; and to re-design them in line with the level of students.
- In the process of preparing biology books, terms should be identified by receiving the opinions of competent education authorities, scientific institutions and universities (Ozay-Kose ve Gul, 2016; Unsal, 2010).
- The literature review showed that most of the studies that were conducted on the readability of textbooks addressed Turkish Language textbooks. Therefore, it can be suggested to emphasize studies that examine the readability levels of biology textbooks that include frequent use of Latin concepts and terms.
- In the proposed study, the Atesman readability formula which is presented as the most appropriate formula for Turkish language to determine readability levels was used. In this respect, the findings of the proposed study show differences with other studies in the literature that addressed similar subjects. Therefore, it can be suggested to apply cloze tests that are performed with students directly and other readability formulas that were developed by Sonmez in accordance with Turkish grammar to the texts provided in the new 9th-grade biology textbook and to compare the results.
- In addition to the Atesman readability formula, developing new formulas that will address the different aspects of readability in Turkish can make important contributions to the studies on the issue. Particularly, developing new formulas by using texts that are suitable for the field of science/biology may pave the way for obtaining more reliable results in future studies.
- In addition to the formulas that are presented in the literature for determining the readability levels of biology textbooks, opinions of teachers and students who will use the textbooks on the readability of biology textbooks can be investigated.
- The proposed study analyzed the readability levels of texts provided in the 9th-grade biology textbook which has been in use since the 2017-2018 academic year. In this respect, it is suggested to carry out similar studies on biology textbooks which will be renewed in the following years.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüzde dünyadaki gelişim ve değişimlere paralel olarak ülkelerin ve toplumların eleştirel düşünebilen, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, araştıran, sorgulayan, kendi kendine öğrenebilen bireylere ihtiyacı giderek artmaktadır. Eğitimin amacı da buna bağlı olarak da şekillenmektedir (Güner, Denizli, Sezer, & Bayraktar, 2015; Snyder & Snyder, 2008). Bu nedenle öğretim sürecinde farklı öğretim yaklaşımlarının yanı sıra, öğretim programlarının, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ve ders kitaplarının bireysel becerilerle birlikte, ekiple çalışma ve iletişim kurma yeterliliğinin geliştirildiği; sezgi, muhakeme ve yaratıcılığın dikkate alındığı bir yaklaşımla yapılandırılması oldukça önemlidir (Atıcı, Keskin-Samancı & Özel, 2007). Diğer taraftan bu süreçte teknolojinin ve bilginin entegre bir şekilde gelişmesi de eğitim sistemi içerisinde öğrencilerden beklentilerin değişmesine neden olmaktadır. Nitekim fen eğitimi, bu beklentilerin sağlanacağı eğitim sisteminin temel taşlarından (Demircioğlu & Geban, 1996; Yılmaz, Gündüz, Çimen & Karakaya, 2017).

Etkili bir fen eğitimi gerçekleştirilebilmesinde, öğretmenin nitelik ve yeterlilikleri ile öğretim programı büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yeterliklerinin ne olacağı veya ne olması gerektiği ile ilgili olarak alan yazında çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çalışmaların birçoğundaki ortak nokta, öğretmenliğin üç temel yönü (konu alanı- genel kültür- öğretmenlik meslek bilgisi) ile ilgili yeterliklerin yanı sıra öğretmenlik yeterliklerinin temelde mesleki ve kişisel yeterlikler olarak sınıflandırıldığı şeklindedir (Lunenberg, 2002; Şeker, Deniz, & Görgen, 2004, 2005). Diğer taraftan, yukarıda ifade edildiği gibi eğitim-öğretim sürecinin başarılı olmasının en önemli belirleyicilerinden birisi de uygulanan programlardır. Bu süreç içerisinde programlar açısından eksikliklerin giderilmesi, programın amaçlarının daha etkin bir biçimde yerine getirilmesi, gelecek nesillerin inşasında mutlak önem taşımaktadır (Balbağ, Leblebiciler, Karaer, Sarıkahya, & Erkan, 2016). Elbette program içeriğinin öğrencilere aktarımında ders kitaplarının çok büyük bir rolü vardır (Taş, 2007). Geliştirilen öğretim programı doğrultusunda hazırlanan bir ders kitabı, ulaşılmak istenen hedefler doğrultusunda planlanan eğitim-öğretim sürecinin temel ya da destekleyici unsurudur (Atıcı, Keskin-Samancı & Özel, 2007). Çünkü birçok öğretmen, öğretim programlarından ziyade, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle ilgili çalışmalarını ders kitabına ve öğretmen kılavuz kitabına göre düzenlemektedir. Bu durum ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır (Gülersoy, 2013). Öte yandan ders kitapları, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin bilgi ve becerilerini daha etkili ve sistematik bir şekilde aktarmasına yardımcı olurken; öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman, istediği yerde ve istediği hızda tekrar etmesine olanak veren temel bir öğretim materyalidir (Anılan, Balbağ, Anılan, Görgülü & Çemrek, 2007; Demirel, Seferoğlu, & Yağcı, 2001). Bir başka ifadeyle ders kitapları, öğretmenlerin derslerini doğru, sistematik ve kavramsal çerçevede gerçekleştirmeleri için kullandıkları önemli öğretim materyalidir (Ellis, 1997). Ders kitapları özellikle öğretim materyallerinin yetersiz, laboratuvar imkânları sınırlı ve sınıfların kalabalık olduğu durumlarda öğretmene yardımcı olur (Şahin, 2012). Öğretmen ve yazı tahtasıyla beraber tüm bilgilerin %99'unun iletildiği bir öğretim materyali olarak değerlendirildiğinde (Yılmaz et al., 2017), öğrenme-öğretme sürecinde bu denli yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının gelişigüzel ve özensiz yazılmış basılı materyallerden oluşması düşünülemez. Bir başka deyişle, ders kitaplarından beklenen yararı elde edebilmek için, ders kitaplarının birtakım özelliklere sahip olması ve bazı ölçütlere göre hazırlanması gerekmektedir (Anılan vd., 2007; Chiappetta, Fillman & Sethna, 1991; Kelly, 1989). Buna göre ders kitapları için geliştirilecek ölçütler genel olarak fiziksel özellikler, eğitsel tasarım, görsel tasarım ile dil ve anlatım olarak birkaç ana başlık altında incelenebilir (Küçükahmet, 2011; Yurt & Arslan, 2014).

Ders kitabının fiziksel özellikleri; görünüşü (cilt, kitapların dış ve iç kapaklarının sağlamlığı, kâğıt kalitesi vb.), renk (özellikle küçük yaşta çocuklar için albenili renk kullanımı), ders kitabında bulunması gereken bilgiler (içindekiler bölümü, kapaklarda kitabın adı, yazarı, basımevi. vb bilgiler), boyut (hacmi, ağırlığı öğrencilerin yaşına ve kitaplık düzenlemesine uygun olması vb.) ve yazı büyüklüğü (alt sınıflarda daha

büyük puntolu, geniş aralıklı iken üst sınıflara doğru punto küçülür) gibi birtakım nitelikleri içermektedir. Diğer taraftan ders kitabında bulunması gereken ikinci özellik eğitsel tasarıma yönelik niteliklerdir. Ders kitabının eğitsel tasarımıyla ilgili niteliklerine bakıldığında; kazanımlar/amaçlar (öğrenciye kazandırılmak istenen bilişsel, duyuşsal vb. davranışları kazandırmaya yönelik olma vb.), muhteva/içerik (içeriğin hedefe uygunluğu, konu alanına uygunluğu, öğrenci düzeyine uygunluğu vb.), öğretme-öğrenme süreci (öğrenme öğretme ilke ve yöntemlerine uygunluk, öğrenme yaşantılarına uygunluk vb.) ile ölçme ve değerlendirme (hazırlık çalışmaları, konu/ünite sonu değerlendirme sorularını içerme vb.) açısından bir takım niteliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Diğer taraftan ders kitabının görsel tasarım özellikle olarak göze ve hedef kitleye görelilik, ilgi çekici resimler vb. özellikler ele alınabilir. Ders kitabının dil ve anlatım özelliği ise yazım kurallarına uygunluk, metinlerde geçen kelimelerin öğrencilerin seviyesine uygun olması, cümle yapıları, dilbilgisi vb. nitelikler ile ilgilidir.

Yukarıdakilere ek olarak ders kitabının öğretimsel etkililiği dört temel değişkene bağlıdır. Bunlar, kitabın okunabilirlik düzeyi, kitabın içerik ve yapısı, kitabın örüntü özellikleri ile ilgi, motivasyon, önbilgi ve beceri gibi öğrenci özelliklerinden oluşmaktadır (Şahin, 2012; Yalın, 1996). Bu değişkenlerden ders kitabının okunabilirliği, öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak açıklanabilir. Bir metinde, her cümledeki kelime sayısı, her kelimedeki hece sayısı, cümlede vurgulanmak istenen fikir sayısı ve fikirlerin devamlılığı okunabilirliği belirleyen özelliklerdendir (Şahin, 2012; Tekbıyık, 2006). Elbette bir ders kitabı hazırlanırken yazarın bu özellikleri dikkate alması son derece önemlidir. Yazar iletişim stratejilerini kurarken öğrencilere yeni kavramları öğretmeyi ve metin içeriklerini doğru bir biçimde aktarmayı amaçlar. Fakat bu amaçların ne ölçüde gerçekleştiği tartışma konusudur (Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren & Ercan, 2001). Bu konu ile ilgili olarak özellikle fen biliminin doğası gereği, fen kitaplarında oldukça fazla teknik terimler kullanılmaktadır. Bunların öğrenciler tarafından anlaşılması ise zordur. Özellikle biyoloji; fizik, kimya ve diğer bilimlerle karşılaştırıldığında; kavram, teori ve prensiplerin tanımlarından dolayı, okuma zorluğu daha fazla olan bir bilim dalıdır. Bu yüzden okunabilirlik bu çeşit bilim kitaplarının seçiminde büyük bir önem kazanmaktadır (Özay-Köse, 2009). Bu özelliğe ek olarak yapılan bazı çalışmalar, biyoloji ders kitaplarının konular açısından biyolojinin günlük hayatla bağlantısını kurabilme, sorunlara bilimsel yaklaşım, bağımsız deney düzenleyip, yorumlayabilme, biyolojinin geleceğe ve insanlığa katkılarını kavrayabilme, bağımsız düşünebilme ve eleştirebilme, güncel örnek içerme, delillerle açıklama ve daha az Latince kavramlar içermesi gibi özellikleri taşıması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Gül & Özay-Köse, 2018; Mülâyim & Soran, 2002; Özay-Köse & Gül, 2016). Lumpe ve Beck (1996) tarafından yapılan bir çalışmada ise incelenen biyoloji ders kitaplarının bazı unsurlar açısından yetersiz oldukları belirlenmiştir. Buna göre:

- Biyoloji ders kitaplarının daha çok bilimsel bilginin detayı üzerine odaklandığı,
- Modern biyoloji versiyonları olarak geliştirilen biyoloji ders kitaplarının aşırı bir şekilde bilimin doğası üzerine yoğunlaşmış bulunduğu,
- Çoğunlukla, biyoloji ders kitaplarının yeni düşünceler ve teoriler keşfetmeye ve geliştirmeye açık olmadığı,
- Biyoloji ders kitaplarının çok fazla sayıda terim içerdiği ortaya konmuştur.

Biyoloji öğretmenleri ders içinde birçok etkinliği ders kitaplarına göre yapmakta, öğrenciler bilgiye ulaşmada birincil kaynak olarak ders kitaplarını kullanmaktadır. Biyoloji ders kitapları ekoloji, evrim gibi birçok biyoloji konuları, bilimsel araştırma süreçleri ve deneysel faaliyetler gibi birçok konu ile ilgili temel kavramlar için temel kaynaktır (Gündüz, Yılmaz & Çimen, 2016; Gündüz, Yılmaz, Çimen & Şen, 2017; Hauray, 2000). Bu kaynakların bilgi bakımından içeriğinin doğru olması ise öğrencilerde oluşabilecek yanlış bilgilerin ya da alternatif kavramların oluşmasını önleme noktasında büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, Gündüz, Diken, & Çimen 2017). Ancak biyoloji derslerinde kullanılan bu tür yazılı kaynakların okunması ve anlaşılmasında öğrencilerin birtakım problemlerle karşılaştığı bilinmektedir.

Yazılı kaynakların okunması ve anlaşılması ile ilgili olarak öğrencilerin yaşadığı problemlerden birisi, bilimsel yazılarda teknik bir dilin kullanılması ve bu dilin öğrenciler tarafından tam ve yeterince anlaşılmamasıdır. Diğer bir sorun ise günlük hayatta fazla kullanılmayan terimlerin yazılı kaynaklarda

fazlasıyla kullanılmış olmasıdır. Teknik ve bilimsel kavramların metinlerde çok fazla kullanılması halinde öğrencilerin algılamasının engellenebileceği, ölçülü bir şekilde kullanıldığında ise bilginin algılanmasının kolaylaşacağı ifade edilmektedir (Yürümez, 2010). Dolayısıyla biyoloji ders kitaplarındaki metinlerde yer alan bilimsel bilgilerin doğru olması ne kadar önemli ise bu bilgilerin anlaşılır bir biçimde okuyucuya iletilmesi de en az o kadar önemlidir. Bilgilerin anlaşılabilir bir biçimde sunulması; iyi bir dil, iyi bir anlatım ve okunabilirlik özelliği ile mümkündür (Köseoğlu et al., 2003). Okunabilirlik, öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak açıklanabilir. Buna göre metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu onun okunabilirlik düzeyi ile ilgili olup, metnin güç olması okumayı zorlaştırırken kolay olması okumaya ilgiyi azaltmaktadır (Ateşman, 1997; Fry, 2002; Temur, 2003). Okunabilirlik seviyesi yüksek bir metnin aynı zamanda okunaklılık (yazım, sayfa düzeni vb. sadece metnin dış yapısı ile ilgili özellikler) ve anlaşılabilirlik (metnin anlaşılabilirlik boyutunu) seviyeleri de yüksektir (Dubay, 2004; Mirzaoğlu & Akın, 2015). Öte yandan daha önce de ifade edildiği gibi cümlelerdeki kelime sayısı, kelimelerdeki hece sayısı ve cümlelerde vurgulanmak istenen fikir sayısı okunabilirliği etkileyen faktörlerdir (Çakmak & Çil, 2014; Tekbıyık, 2006). Nitekim Clifton, Staub ve Rayner (2007) ve Knight-Mckenna (2008) da çok heceli sözcüklerin, okuyucunun metni anlamlandırma sürecini istendik düzeyde gerçekleştirememesine neden olduğunu ve anlamayı da güçleştirdiğini vurgulamışlardır. Yine Graham (1978)'a göre kitapların okunabilirliği okuyucunun ilgi ve motivasyonu için en önemli kriterlerden birisidir. Sözü edilen tüm bu etkilerinden dolayı özellikle biyoloji ders kitaplarının hazırlanması sürecinde okunabilirliği etkileyen tüm unsurlara gereken önem verilmeli ve mevcut kitapların da okunabilirlik düzeyleri araştırılmalıdır.

Alan yazın incelendiğinde, biyoloji ders kitaplarındaki okunabilirlik düzeyi ile ilgili çalışmalar Blystone (1987) tarafından derlenmiş ve değerlendirilmiştir. Blystone'un çalışmasına göre Gould (1977) ve Kennedy (1979) biyoloji ders kitaplarındaki okunabilirlik ve okunma düzeyini çalışmışlardır. Gould (1977) tarafından yapılan çalışmada, incelenen 104 biyoloji dersi kapsamında elde edilen bulgular, metinlerin genellikle bilgi kaynağı olarak kullanıldığını ve başka yöntemlerle desteklenmediğini ortaya koymuştur. Çalışmada 14-16 yaşları için hazırlanan üç farklı metnin okunabilirliği, üç farklı ölçümle incelenmiştir. 100 biyoloji öğrencisine (15-16 yaş arası) kitaplardaki materyallerle ilgili kavrama testleri (cloze test) verilmiştir. Sonuçlar, metinlerin bazı öğrenciler için ciddi anlama problemleri sunduğunu doğrulamıştır. Diğer taraftan Kennedy (1979)'nin çalışmasında elde edilen okunabilirlik grafiğinin, okuma düzeyini incelemede yararlı bir araç olduğu belirlenmiş, öğretmenler tarafından ders kitaplarını öğrencilerin yeteneklerine göre uyarılmanın mümkün olabileceği ifade edilmiştir. Blystone (1987)'un derleme çalışmasında incelenen bir diğer araştırmada Spiegel ve Wright (1984) öğretmen tercihi ile ders kitaplarının okunabilirliğini çalışmıştır. Bulgulara göre anketi cevaplayan öğretmenler, bir lise biyoloji ders kitabının en önemli işlevinin öğrencilere içerik girişi sağlamak olduğu görüşündedir. Bu öğretmenler içeriğin doğru, güncel ve çekici bir şekilde sunulması durumunda öğrenmenin gerçekleşeceğini düşünmektedirler. Wright (1982) ise biyoloji dersinde öğrencilerin kavrama ve başarıları üzerinde ders kitaplarının okunabilirliğinin etkisini çalışmıştır. 265 öğrenci ile yapılan çalışmada lise biyoloji konularının içeriği, öğrenciler için okuma güçlüğü azaltmak amacıyla yeniden yazılmıştır. Dört haftalık azaltılmış okunabilirlik malzemelerinin kullanımından sonra, başarıda anlamlı bir fark görülmemiştir. Bir başka çalışmada Walker (1980) da biyoloji kitaplarının okunabilirliği ile ilgili olarak çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 56 kolejde kullanılan sekiz ders kitabının analizi sonrası, okunabilirliğin veya ilgi seviyesinin 1960'tan 1978'e değişmediği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak Blystone (1987) tarafından yapılan derleme çalışmasının bulgularına göre genel olarak biyoloji ders kitaplarının okunup anlaşılmasında zorlukların olduğu belirlenmiştir. Soyibo ve Bermadee (1998) de öğrencilerin büyük çoğunluğunun kitaplardaki metinleri yeterince anlayamadıklarını ortaya koymuştur. Bu konu ile ilgili olarak yurt içinde de benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Cardak, Dikmenli & Guven, 2016; Çakmak & Çil, 2014; Özyay-Köse & Gül, 2016). Örneğin, Özyay-Köse (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaöğretim Biyoloji 9 ders kitabında yer alan "hücre" konusundaki metinlerin okunabilirlik düzeyinin farklı formüllere göre hesaplanıp karşılaştırılması araştırılmıştır. Sonuç olarak, Sönmez, Ateşman ve Cloze testlerine göre Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabında bulunan "Hücre" konusunun okunabilirlik düzeyi kolay ve okunabilir olarak bulunmuştur. Yürümez (2010) tarafından yapılan çalışmada ise ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu incelenmiş ve

bulguların her test için olumlu sonuçlar vermediği ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışmada Çakmak ve Çil (2014), 4. sınıfta okutulan Fen ve Teknoloji ders kitabındaki 'Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım' ünitesinden rastgele seçilen metinlere okunabilirlik formüllerini uygulamıştır. Bu formüllerden sadece Ateşman ve Sönmez okunabilirlik formüllerinin Fen ve Teknoloji ders kitabı için uygun olduğu ve ders kitabında bulunan 'Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım' ünitesinin okunabilirlik düzeyinin orta güçlükte ve anlaşılır seviyede olduğu görülmüştür. Diğer okunabilirlik formüllerinin ise Türkçe ve İngilizce arasındaki cümle ve hece yapısındaki farklılıklardan dolayı ders kitaplarını değerlendirmede geçerli olmadıkları gözlenmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte, farklı formüllerin bir arada kullanıldığı başka çalışmalarda da formüllerin verdiği çelişkili sonuçlar dikkat çekmektedir (Durukan, 2014; Güven, 2010). Dolayısıyla, her dilin sözcük ve tümce yapısı birbirinden farklı olduğundan, farklı dilde yazılmış okunabilirlik düzeylerini belirlemeye yönelik formüllerin tutarlı sonuçlar vermeyebileceği söylenebilir (Durukan, 2014; Okur & Arı, 2013). Bu konuda ülkemizde bilimsel olarak yapılan ilk çalışma Ateşman (1997) tarafından Flesch'in okunabilirlik formülünün Türkçe'ye uyarlamasıdır. Bu çalışmadan sonra Ateşman tarafından uyarlanan formül, birçok araştırmada da kullanılmıştır (Çakmak & Çil, 2014; Çeçen & Aydemir, 2011; Çiftçi, Çeçen, & Melanlıoğlu, 2007; Mirzaoğlu & Akın, 2015; Tosunoğlu & Özlük, 2011; Zorbaz, 2007).

Daha önce de ifade edildiği gibi, okunabilirlik üzerine yapılan çalışmalar fizik, kimya, biyoloji gibi temel fen alanlarında oldukça sınırlı düzeydedir. Dolayısıyla fen alanındaki ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin en çok öğrenme gücünü çektiği ve yabancı terimlerin de sıklıkla yer aldığı biyoloji ders kitaplarının öncelikli olarak ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca lise düzeyinde biyolojiyi öğrenmek için bir başlangıç oluşturduğundan, 9 sınıf ders kitabının seçilmesi öncelikli ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca böyle bir çalışmanın, daha üst düzey sınıflar için hazırlanan biyoloji ders kitaplarının okunabilirliğinin de saptanmasında örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, okunabilirlik formüllerinden Ateşman'ın 1997'de Flesch (1948)'ten Türkçe'ye adapte ettiği okunabilirlik formülü, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ilk kez okutulmaya başlanan 9. sınıf Biyoloji ders kitabındaki ünitelerde yer alan metinlere uygulanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2017-2018 eğitim öğretim yılında kullanılmaya başlanan MEB 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'na ait ünitelerdeki metinlerin okunabilirlik seviyelerinin tespit edilmesidir.

Yöntem

Genel olarak nitel yaklaşımın benimsendiği bu çalışma, doküman incelemesine dayanan betimsel bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini ve sistemli olarak incelenmesine dayanır. Bununla beraber başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Karasar, 2007; Yıldırım & Şimşek 2005).

Çalışma Materyali

Araştırmada incelenecek olan çalışma materyali Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 22.06.2017 tarih ve 9505956 sayılı kararıyla 2017-2018 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen Ortaöğretim Fen Lisesi 9. Sınıf Biyoloji Ders Kitabı'dır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında ele alınan 9. Sınıf Biyoloji ders kitabında toplam üç ünite yer almaktadır: 1. Yaşam Bilimi Biyoloji, 2. Hücre ve 3. Canlılar Dünyası. Değerlendirilen her bir ünitedeki metin sayısının seçiminde, öğrenci kazanımlarının sayısı ve üniteye ayrılan süreye göre belirlenen oranlar dikkate alınarak (MEB, 2018) en az 100 kelime uzunluğunda olmak üzere birinci ünite için 12, ikinci ünite için 10; üçüncü ünite için 11 adet metin incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.*9. sınıf biyoloji ders kitabındaki kazanım ve sürelerin ünitelere göre dağılımı*

Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oran (%)	Metin Sayısı
1	Yaşam Bilimi Biyoloji	3	26	36.1	12
2	Hücre	3	22	30.6	10
3	Canlılar Dünyası	5	24	33.3	11
Toplam		11	72	100	33

Çalışmada, 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki ilgili ünitelere ait metinlerin okunabilirlik düzeylerini tespit etmek amacıyla Ateşman (1997)'in Flesch (1948)'ten Türkçe' ye adapte ettiği okunabilirlik formülünden yararlanılmıştır. Bu amaçla öncelikle her bir üniteadaki metinlerin hece, kelime ve cümle miktarları Mirzaoğlu ve Akın (2015)'in çalışmasında belirtilen şekliyle saptanmıştır. Mirzaoğlu ve Akın (2015)'a göre hece, kelime ve cümle tespit ölçütleri sırasıyla şu şekildedir:

- Tek bir ses veya ses kümesinden oluşan her öbek hece olarak ele alınmıştır.
- Aralarında boşluk olan tüm sayısal ve sözel nitelik taşıyan kümeler kelime olarak değerlendirilmiştir. Buna kısaltmalar ve birleştirme çizgisiyle bölünen gruplar da dâhildir.
- Metinlerde cümle ölçütünde ise; kelime gruplarının nokta, soru işareti, üç nokta ve ünlem ile bitmesi esas alınmıştır. Ayrıca virgül veya noktalı virgülle birbirine bağlanmış olan kelime grupları da cümle sayılmıştır.
- Bu işlemlerden sonra, toplam hece sayısının, toplam kelime sayısına bölünmesiyle ortalama kelime uzunluğu "A", toplam kelime sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle ortalama cümle uzunluğu "B" hesaplanmış; ardından Ateşman'ın (1997) uyarladığı formüle yerleştirilmiş ve de okunabilirlik puanı böylelikle tespit edilmeye çalışılmıştır.

Okunabilirlik formülü şöyledir:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı (OS)} = 198.825 - 40.175 \times A - 2.610 \times B$$

A= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

B= Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu.

Tablo 2.*Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik aralıkları*

Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta güçlükte
30-49	Zor
1-29	Çok zor

Öte yandan güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın iki araştırmacısı tarafından, ilgili ünitelerde belirlenen metinlerde yer alan cümle, sözcük ve tümceleri ayrı ayrı sayılmış ve büyük çoğunluğunda araştırmacıların fikir birliği içinde olduğu anlaşılmıştır. Yapılan incelemelerde bir tutarsızlık görüldüğünde ise araştırmacılar birlikte tekrar saymış ve buna göre hesaplamalar yapılmıştır.

Virüslerin en önemli özelliğinden biri hücre yapısına, enzim sistemine ve ribozoma sahip olmamasıdır. Bu nedenle virüsler, en belirgin canlılık faaliyetlerinden olan protein ve ATP sentezini yapamaz. Dolayısıyla virüsler, dış ortamda kendi başına herhangi bir canlılık faaliyeti sergileyemez ve doğada yıllarca inaktif olarak kristal halde kalır. Ayrıca virüsler diğer canlıların hücreleri gibi bölünerek çoğalamaz. Bu sebeplerden dolayı virüsler, bazı bilim insanları tarafından cansız olarak kabul edilir. Virüsler ancak canlı bir hücrenin içine girdiğinde metabolik aktivite kazanır. Yani virüsler zorunlu hücre içi parazitidir. Kalıtım maddesine (DNA veya RNA) sahip oldukları için bölünmeden daha farklı bir mekanizma ile çoğalabilir. Bu özelliğinden dolayı virüslere cansız demek de doğru değildir. Sonuç olarak canlı olup olmadığı tartışılan virüsler, canlıların sınıflandırıldığı herhangi bir kategoriye dahil edilmemiştir.

Toplam Hece Sayısı: 338

Toplam Kelime Sayısı: 119

Toplam Cümle Sayısı: 10

A: Toplam Hece Sayısı/ Toplam Kelime Sayısı: 2.84

B: Toplam Kelime Sayısı/ Toplam Cümle Sayısı: 11.9

$$\begin{aligned} OS &= 198.825 - 40.175 \times A - 2.610 \times B \\ &= 198.825 - 40.175 \times 2.84 - 2.610 \times 11.9 \\ &= 53.67 \end{aligned}$$

Şekil 1: "Virüslerin Genel Özellikleri" Metnine Ait Örnek Bir Analiz

Şekil 1'de okunabilirlik formülünün kullanımına yönelik örnek bir uygulama verilmiştir. Verilen örnekte "Virüslerin Genel Özellikleri" başlıklı metnin okunabilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalara göre metindeki toplam hece sayısı 338, toplam kelime sayısı 119 ve toplam cümle sayısının 10 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ise bu değerlerden yararlanılarak ortalama kelime uzunluğu (A) ve ortalama cümle uzunluğu (B) hesaplanmıştır. A ve B değerlerinin Ateşman'ın (1997) uyarladığı formüle yerleştirilmesi ile yapılan hesaplamalar sonucunda ise metnin okunabilirlik puanı (OS) 53.67 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, Tablo 2'de verilen aralıkla göre "orta" olarak değerlendirilmektedir.

Bulgular

Çalışmada her bir ünite için metinlere ait bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 3.

Yaşam Bilimi Biyoloji ünitesindeki metinlere ait analiz sonuçları

Ünite	Metin	A	B	OS	Düzye
Yaşam Bilimi Biyoloji	Bilimsel bilginin özellikleri	2.82	12.08	54.00	Orta
	Biyolojinin tarihsel gelişim sürecine katkı sağlayan bilim insanları	3.18	12.11	39.46	Zor
	Bilim insanlarının ortak özellikleri	3.35	13.11	30.02	Zor
	Biyolojinin diğer disiplinlerle ilişkisi	3.10	13.75	38.40	Zor
	Canlıların ortak özellikleri	3.34	9.18	40.68	Zor
	Büyüme ve gelişme	3.19	13.12	36.42	Zor
	Canlıların yapısında bulunan temel bileşikler	2.89	15.71	41.72	Zor
	Suyun canlılar için önemi	2.60	12.44	61.90	Orta
	Canlıların yapısında bulunan organik bileşikler	2.92	10.53	54.03	Orta
	Karbonhidratların canlılar için önemi	2.49	12.55	66.03	Orta
	Proteinler	3.59	8.50	32.41	Zor
	Hormonlar	2.90	13.87	46.12	Zor
	Ortalama	3.03	12.25	45.10	Zor
Hücre	Hücre	2.87	11.27	54.11	Orta
	Işık mikroskobu	2.70	14.57	52.32	Orta
	Hücre zarı	3.29	9.27	42.46	Zor
	Lizozom	3.02	14.22	40.38	Zor

	Peroksizomlar	3.04	12.33	44.51	Zor
	Çekirdek (nükleus)	2.91	11.22	52.63	Orta
	Osmoz	2.57	13.33	60.78	Orta
	Aktif taşıma	3.00	12.75	45.02	Zor
	Farklı hücre örnekleri	2.62	11.60	63.29	Orta
	Hücre çalışmalarının insan yaşamı için önemi	2.82	13.77	50.00	Orta
	Ortalama	2.88	12.43	50.51	Orta
Canlılar Dünyası	Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması	3.09	18.83	25.54	Çok zor
	Canlı çeşitliliğinin azalması	3.25	17.75	21.93	Çok zor
	Bakteriler âlemi	2.88	9.69	57.83	Orta
	Arkeler âlemi	3.17	11.22	42.19	Zor
	Protista âlemi	2.62	9.00	70.08	Kolay
	Mantarlar âlemi	2.85	10.16	57.81	Orta
	Omurgalı hayvanlar	2.70	10.54	62.84	Orta
	Algler	3.00	14.12	41.45	Zor
	Bitkiler	2.82	11.20	56.30	Orta
	Teknolojik gelişmelere ilham kaynağı olan canlılar	2.15	11.54	82.33	Kolay
	Virüslerin genel özellikleri	2.84	11.90	53.67	Orta
		Ortalama	2.85	12.36	52.00
	Genel Ortalama	2.92	12.34	49.30	Zor

A: Ortalama kelime uzunluğu, B: Ortalama cümle uzunluğu, OS: Okunabilirlik sayısı

Tablo 3 incelendiğinde 9. sınıf biyoloji ders kitabında yer alan ünitelerdeki metinlerin geneline ait okunabilirlik düzeyinin 49.30 ortalama değer ile “zor” olduğu belirlenmiştir. Öte yandan incelenen tüm metinler arasında en düşük ortalamanın “Canlı çeşitliliğinin azalması (OS=21.93)” başlıklı metine ait olduğu, en yüksek ortalamanın ise “Teknolojik gelişmelere ilham kaynağı olan canlılar (OS=82.33)” başlıklı metine ait olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada Tablo 3’de sunulan bulgular ilgili ünitelerin her biri için ayrı ayrı incelendiğinde; ilk olarak birinci ünite olan “Yaşam Bilimi Biyoloji” ünitesi ile ilgili metinlerin geneline ait okunabilirlik sayısı ortalaması 45.10 olarak hesaplanmış ve buna göre söz konusu ünitenin okunabilirlik düzeyinin “zor” olduğu anlaşılmıştır. Birinci ünitedeki metinler için elde edilen bulgular ayrı ayrı incelendiğinde ise “Bilimsel bilginin özellikleri (OS=54.00)”, “Suyun canlılar için önemi (OS=61.90)”, “Karbonhidratların canlılar için önemi (OS=66.03)” ve “Canlıların yapısında bulunan organik bileşikler (OS=54.03)” konularına ait metinlerin okunabilirlik düzeylerinin “orta”, diğer metinlerin ise “zor” olduğu belirlenmiştir. Öte yandan ilgili üniteye ait en düşük ortalamanın “Bilim insanlarının ortak özellikleri (OS=30.02)” başlıklı metine ait olduğu, en yüksek ortalamanın ise “Karbonhidratların canlılar için önemi (OS=66.03)” başlıklı metine ait olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada “Hücre” ünitesine ait bulgular incelendiğinde, söz konusu üniteye ait metinlerin geneline ait okunabilirlik sayısının 50.51 ortalama değer ile “orta” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili üniteye ait metinler için elde edilen bulgular ayrı ayrı incelendiğinde; “Hücre zarı (OS=42.46)”, “Lizozom (OS=40.38)”, “Peroksizomlar (OS=44.51)” ve “Aktif taşıma (OS=45.02)” konularına ait metinlerin okunabilirlik düzeylerinin “zor”, diğer metinlerin ise “orta” derecede olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan ilgili üniteye ait en düşük ortalamanın “Lizozom (OS=40.38)” başlıklı metine ait olduğu; en yüksek ortalamanın ise “Farklı hücre örnekleri (OS=63.29)” başlıklı metine ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’deki bulgular “Canlılar Dünyası” olarak tanımlanan son ünite açısından değerlendirildiğinde ise söz konusu üniteye ait metinlerin geneline ait okunabilirlik sayısı ortalamasının 52.00 olduğu belirlenmiş ve buna göre ilgili ünitenin okunabilirlik düzeyinin “orta” olduğu kanısına varılmıştır. Üçüncü üniteye ait metinler için elde edilen bulgular ayrı ayrı incelendiğinde, “Protista âlemi (OS=70.08)” ve “Teknolojik gelişmelere ilham kaynağı olan canlılar (OS=82.33)” başlıklı konulara ait metinlerin

okunabilirlik düzeyinin “kolay”; , “Arkeler âlemi (OS=42.19)” ve “Algler (OS=41.45)” konularına ait metinlerin okunabilirlik düzeylerinin “zor”; “Canlıların Çeşitliliği ve Sınıflandırılması (OS=25.54)” ve “Canlı çeşitliliğinin azalması (OS=21.93)” konularına ait metinlerin okunabilirlik düzeylerinin “çok zor”, diğer metinlerin ise “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan ilgili üitedeki en düşük ortalamanın “Canlı çeşitliliğinin azalması (OS=21.93)” başlıklı metine ait olduğu, en yüksek ortalamanın ise “Teknolojik gelişmelere ilham kaynağı olan canlılar (OS=82.33)” başlıklı metine ait olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Öneriler

Öğretim programı doğrultusunda hazırlanan bir ders kitabının temel hedefi, ders için gerekli olan kavramları ve temel prensipleri vererek geçmiş bilgileri ile yeni öğrendiklerini bütünleştirmesini sağlamak, aynı zamanda bu bilgileri pekiştirip değerlendirme fırsatı vermektir (Atıcı, Keskin-Samancı & Özel, 2007). Bu hedefin gerçekleştirilmesinde ders kitaplarının sadece bilimsel içerik değil, dil ve anlaşılabilirlik açısından da uygun bir şekilde hazırlanması, söz konusu kitapların hazırlanış amacına uygunluğu ve etkinliği açısından son derece önemlidir. Özellikle soyut konuları fazlasıyla içeren biyoloji dersleri için hazırlan ders kitaplarının anlaşılır ve sadeliği oldukça elzemdir. Bu açıdan bakıldığında biyoloji ders kitaplarının yukarıda ifade edilen kriterlere göre hazırlanıp değerlendirilmesi ve eksikliklerinin ortaya konulması gerekli görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren ilk kez okutulmaya başlanan 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki tüm ünitelerde yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde 9. sınıf biyoloji ders kitabında yer alan üç üitedeki toplam 33 adet metinden 16 tanesinin “kolay/orta” düzeyinde, geriye kalanların ise “zor/çok zor” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan seçilen ünitelerdeki metinlerin geneline ait okunabilirlik sayısının 49.30 ortalama değer ile “zor” olduğu belirlenmiştir. Ancak bu değer sınırdaki olduğu dikkate alındığında kitaptaki metinlerin okunabilirlik düzeyinin genel olarak orta düzeyde olduğu da söylenebilir. Buna göre, çalışma kapsamında ele alınan 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki metinlerin istenen düzeyde olmamakla beraber orta düzeyde olduğu ancak okunabilirlik açısından biraz daha sadeleştirilmesinin gerekliliği şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmanın bulgularına benzer veya farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Okur ve Arı (2013) tarafından yapılan bir çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ne kadar anlaşılabilir olduklarını öğrenmek için okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Çalışmada Türkçe’ye uyarlanmış iki farklı formül kullanılarak sonuçları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, öyküleyici metinlerin okunabilirlik açısından daha kolay olduğu gözlenmiştir. Ayrıca sınıf seviyesi yükseldikçe metinlerin okunabilirlik seviyesi de yükselmiştir. Öte yandan Mirzaoğlu ve Akin (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ise 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik ve nitelik seviyeleri incelenmiştir. Metinlerin okunabilirlik tespiti, Ateşman’ın 1997’de Flesch’ten Türkçe’ ye adapte ettiği okunabilirlik formülü kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha basit, okunabilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ulu-Kalın ve Koçoğlu (2017) tarafından yapılan bir başka çalışmada yedi farklı yayınevine ait ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının okunabilirliği ölçümü ve hedef yaş kitlesine uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Buna göre ders kitaplarından seçilen metinler üzerinde Felsch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü, Smog Okunabilirlik Formülü, Gunning Zorluk Göstergesi, Fry Grafik okunabilirlik formülü, Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen Okunabilirlik Formülü uygulanmıştır. Bu formüllerin yanı sıra 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının okunabilirliğinin araştırılmasında uluslararası geçerliliğe sahip Cloze test prosedürü kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen okunabilirlik formülü dışında diğer formüllerden elde edilen sonuçlar ders kitaplarının hedef kitleye uygun olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ateşman tarafından Türkçe için geliştirilen okunabilirlik formülü sonuçlarına göre ise 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının orta güçlük düzeyinde olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak literatürde yer alan okunabilirlik formüllerine göre ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin hedef kitlelerinin ya çok üstünde ya da çok altında sonuçlar verdiği aşikardır. Elbette bu bulgu biyoloji ders kitapları için de geçerli olabilmektedir. Nitekim Lewontin (1969) de biyolojik açıklamalarda okunabilirlik açısından birtakım

anlaşılmazlıkların olduğunu savunmuştur. Bu bakımdan bir ders kitabı hazırlanırken Güneş (1997) tarafından “dilbilgisi yönünden ilkeler”, “eğitim yönünden ilkeler”, “sosyoloji yönden ilkeler” ve “basım yönünden ilkeler” olarak dört başlık altında tanımlanan okunabilirlik ilkelerinin göz ardı edilmemesi oldukça önemlidir. Buna göre, özellikle zor bir metnin okunabilirliğini artırmada kullanılan kelimelerin seçimi, türü, harf-hece sayısı, cümlelerin uzunluğu, içeriğin seçimi, ilgi çekici ve öğrenci düzeyine uygun olması ve içinde yaşadığı ortamın kitaba yansıtılması, içeriğin günlük yaşamla ilişkisi, kitabın sayfa yapısı, düzeni, yazı türü, punto büyüklüğü, kelime ve satır aralıkları vb. Özelliklerin uygun bir şekilde seçilmesi yararlı olabilir.

Çalışmanın bulguları ünite bazında incelendiğinde, ilk olarak “Yaşam Bilimi Biyoloji” ünitesi ele alınmıştır. Buna göre söz konusu ünite ile ilgili metinlerin büyük çoğunluğunun “zor” az bir kısmının ise “orta güçlükte” okunabilirlik seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Öte yandan seçilen ünitenin geneline ait okunabilirlik düzeyinin “zor” olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında incelendiğinde benzer veya farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Yürümez (2010) tarafından ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğunun araştırıldığı bir çalışmada, ortaöğretim biyoloji ders kitabındaki örnek metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesinde, Gunning fog indeks ile Flesch-kincaid formülünün Türkçe’nin dil yapısından dolayı uygun olmadığını ve Sönmez formülü ile Cloze test yönteminin biyoloji metinlerinin okunabilirliğinin ölçülmesinde daha doğru sonuçlar verdiğini göstermiştir. Bu bulgu, metinlerini okunabilirliğini tespit etmede kullanılan formülün de çalışmanın bulguları üzerinde ne derece etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan biyoloji ders kitaplarının okunabilirliğinin tespitine yönelik yapılan başka bir çalışmada Soyibo (1996), lise biyoloji ders kitaplarını Flesch Kincaid ve Gunning Fog İndeks formüllerine göre incelemiş ve incelediği kitapların ulaşılmak istenen öğrenci grubu bakımından zor anlaşılır olduğu sonucuna varmıştır. Bizim çalışmamızda da benzer bir durum söz konusudur ancak bizim çalışmamızda Türkçe dil yapısına uygun olan Ateşman formülünde de söz konusu ünite için seçilen metinlerin genel olarak “zor” düzeyde okunabilirliğe sahip olması irdelenmesi gereken bir durumdur. Elbette bir ders kitabındaki metinlerinde zorluk düzeyleri birbirinde farklılık gösterebilir. Bazı metinler öğrenciler tarafından kolayca okunabilirken bazı metinlerin okunması zordur (Ulu-Kalın & Koçoğlu, 2017). Bununla beraber ders kitaplarının öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama sunan başlıca kaynak olduğu düşünüldüğünde, okunabilirlik açısından sadelik ve anlaşılabilirlik özelliklerine dikkat edilmesi gerekir. Dahası soyut ve yabancı kavramları yoğun olarak içeren biyoloji ders kitaplarında bu durumun daha fazla önemsenmesi, öğrencilerin biyoloji konularını daha etkili öğrenmelerinde hayati önem taşımaktadır. Nitekim bu durum diğer biyoloji konularında olduğu gibi bu çalışmada okunabilirlik düzeyinin “zor” olarak tespit edildiği “Yaşam Bilimi Biyoloji” ünitesi için de geçerlidir. Söz konusu üniteye yer alan konular incelendiğinde, bu konular ile ilgili az çok öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektikleri, kavram yanılgısı oluşturdukları ve başarısız oldukları yönünde bulguların sunulduğu çeşitli çalışmalara alan yazında rastlanmaktadır (Bahar & Özatlı, 2003; Gül & Erkol, 2016; Yıldırım, Sinan, & Güngör, 2005). Özellikle bu ünite içerisinde ele alınan metinlerden en düşük ortalamaya sahip “Bilim insanlarının ortak özellikleri” başlıklı metin dikkate alındığında, bilimsel bilginin doğası konularının öğrencilere kavratılmasında ders kitaplarının belli özellikler açısından daha dikkatli hazırlanması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Özden ve Cavlazoğlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada 2005 ve 2013 fen dersi öğretim programlarında doğrudan öğretim yaklaşımına göre bilimin doğası ve bileşenlerine yer verilme durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, her iki programın da bilimin doğasının bileşenlerine doğrudan yaklaşıma göre yer vermek bakımından oldukça yetersiz olduğu ve bilimin doğasının kimi bileşenlerine ise hiç yer verilmediği görülmüş ve bilim okuryazarlığını gerçekleştirmek üzere 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın bilimin doğası bakımından gözden geçirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Çalışmada “Hücre” ünitesine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, metinlerin büyük çoğunluğunun “orta güçlükte”, az bir kısmının ise “zor” düzeyde olduğu, ayrıca ilgili ünitenin geneline ait okunabilirlik düzeyinin de “orta güçlükte” olduğu saptanmıştır. Bu bulgular öğrencilerin “hücre” ünitesi ile ilgili konu ve kavramlara yönelik olumlu bir anlayış geliştirmeleri ve konuları daha etkili öğrenmelerinde bir engel teşkil edebilir. Zira yapılan bazı çalışmalar, öğrencilerin “hücre” konusunda öğrenme güçlüğü yaşadıkları ve kavram yanılgısı geliştirdiklerini ortaya koyarak bu tür olumsuzlukların

ders kitaplarından kaynaklanabileceğine vurgu yapmışlardır (Cavas & Kesercioğlu, 2010; Kete, Horasan & Namdar, 2012; Yörek, 2007). Örneğin; Yüce, Önel ve Bekis (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerden bir hayvan hücresi çizimleri ve hücrenin temel kısımları ile organellerini isimleriyle belirtmeleri istenmiş ve bu şekilde hücre konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre; 6, 7 ve 8. sınıfların tümünde hücrenin temel yapısı olan çekirdek, sitoplazma ve hücre zarının öğrenci çizimlerinde en çok belirtilen kavramlar olduğu görülmüştür. Hücre zarının öğrenciler tarafından bilinme oranı 6. sınıftan 8. sınıfa doğru yaklaşık %100 oranında bir artış gösterirken; ribozom, golgi aygıtı, lizozom, koful ve sentrozom ise gittikçe azalan oranlarda bir seyir izlemiştir. Elbette bu bulgular ilgili kavramların ve konuların okunabilirliği ile ilişkili olabilir. Nitekim bu çalışmada da özellikle hücre organelleri ile ilgili metinlerde ortaya çıkan düşük okunabilirlik düzeyi, söz konusu organel isimlerinin büyük çoğunluğunun Latince dilinde kullanılmasından kaynaklanmış olabilir. Bu konu ile ilgili olarak alan yazın incelendiğinde “hücre” konusunun okunabilirlik düzeyinin tespitine yönelik az sayıda çalışma mevcuttur. Bu konuda Özay-Köse (2009) tarafından yapılan çalışmanın bulguları dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmada, ortaöğretim biyoloji 9 ders kitabında yer alan “Hücre” konusundaki metinlerin okunabilirlik düzeyinin farklı formüllere göre hesaplanıp karşılaştırılması araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda ise Sönmez, Ateşman ve Cloze testlerine göre “Hücre” konusunun okunabilirlik düzeyi bizim çalışmamızdan farklı olarak kolay ve okunabilir olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında ele alınan yeni biyoloji 9 ders kitabındaki “Hücre” ünitesindeki metinlerin okunabilirlik düzeyinin önceki yıllarda okutulan kitaplardan daha zor çıkması, yeni kitaplarda yer alan söz konusu üniteye belki de fazla sayıda yabancı veya Latince kavramın olduğunu düşündürebilir. Nitekim Yürümez (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da bilimsel terimlerin ağırlıkta olduğu ünitelerin okunabilirlik oranlarının diğer ünitelere oranla daha düşük çıktığı saptanmıştır. Yürümez (2010)’a göre bilimsel terim ve Latince ifadelerin çokluğu, konuların öğrenilmesi aşamasında öğrencilerde çeşitli önyargılar yaratarak öğrenimi güçleştirir. Bu durumda bilimsel ve Latince terimlerin yoğun olarak geçtiği biyoloji ders kitabında, okunabilirlik özelliği bakımından hedef yaş düzeyine uygun olmayan, sade anlatımdan uzak metinlerin azaltılması veya sadeleştirilmesi öğrencilerin biyoloji dersine karşı önyargılar oluşturmasını engelleyecek ve öğrenimi kolaylaştıracaktır.

Çalışmada son olarak “Canlılar Dünyası” olarak tanımlanan son ünite açısından bulgular değerlendirildiğinde ise söz konusu üniteye ait metinlerin geneline ait okunabilirlik düzeyinin “orta güçlükte” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber ilgili ünitelere ait metinlerin okunabilirlik sayısına ait değerlere ayrı ayrı bakıldığında, söz konusu metinlerin az bir kısmının “zor” veya “çok zor” düzeyde iken çoğunluğunun “kolay” veya “orta güçlükte” şeklinde okunabilirlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular söz konusu ünitenin okunabilirlik düzeyinin az çok kabul edilebilir olduğunun göstergesidir. Çakmak ve Çil (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da ilköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabında bulunan ‘Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım’ ünitesi ile ilgili metinler üzerine okunabilirlik formüllerinin uygulanabilirliği ve ders kitabının okunabilirliği araştırılmıştır. Bu amaçla okunabilirlik formüllerinden FOG, Flesch-Kincaid, Flesch Okuma Kolaylığı, Powers-Sumner-Kearl, Coleman-Liau, ARI, Linsear Write, Ateşman ve Sönmez formülleri kullanılmıştır. 4. Sınıfta okutulan Fen ve Teknoloji ders kitabındaki ‘Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım’ ünitesinden rastgele seçilen metinlere bu okunabilirlik formülleri uygulanmıştır. Bu formüllerden sadece Ateşman ve Sönmez okunabilirlik formüllerinin Fen ve Teknoloji ders kitabı için uygun olduğu ve ders kitabında bulunan ‘Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım’ ünitesinin okunabilirlik düzeyinin bizim çalışmamızı destekler nitelikte orta güçlükte ve anlaşılır seviyede olduğu görülmüştür. Diğer okunabilirlik formüllerinin Türkçe ve İngilizce arasındaki cümle ve hece yapısındaki farklılıklardan dolayı ders kitaplarını değerlendirmede geçerli olmadıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada “Canlılar Dünyası” ünitesine yönelik elde edilen bu bulgular kısmen olumlu olsa da metinlerin okunabilirlik düzeyinin daha da geliştirilmesi, öğrencilerin bu üniteye ait konu ve kavramları daha iyi anlamaları ve yüksek düzeyde başarı göstermelerinde etkili olabilir. Bu konu ile ilgili olarak Aşıroğlu (2018) da yaptığı çalışmada “Canlılar Dünyasını Görelim Tanıyalım” ünitesindeki terimler ve kavramların zaman zaman öğrenciler tarafından tekrar edilmeyi gerektiren konular olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Matyar, Denizoğlu ve Özcan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada “Canlılar ve Hayat” öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin yeterli bilgi donanımına sahip

olmadıkları söylenebilir. Dolayısıyla söz konusu ünitenin kavratılmasında etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesinin yanında bu süreçte kullanılan ders kitabı gibi materyallerin de uygun hazırlanması önemli bir husustur.

Yukarıda elde edilen bulgular ışığında ileride yapılacak çalışmalar için çeşitli önerilerde bulunabilir. Buna göre;

- Bu çalışmadan elde edilen sonuçların bir kısmı, özellikle biyoloji ders kitaplarının okunabilirlik düzeyinin tespitine yönelik ülkemizde yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Buna göre hazırlanan ders kitaplarının çoğunun okunabilirlik seviyesinin hedef yaş kitleye uygun olmadığı aşıkardır. Bir başka ifadeyle metinlerin okunabilirlik düzeyinin 9. sınıf öğrencilerinin seviyelerine ghitap etmediği söylenebilir. Bu noktada yeni hazırlanan/hazırlanacak olan biyoloji ders kitaplarındaki metinler üzerine daha fazla çalışılıp; metinlerin öğrenci seviyesine göre tasarlanması gerekmektedir.
- Biyoloji kitaplarının hazırlanmasında; alanında yetkin eğitim otoritelerinin, bilimsel kuruluşların, üniversitelerin görüşleri de alınarak üzerinde uzlaşmış terimler belirlenmelidir (Özay-Köse ve Gül, 2016; Ünsal, 2010).
- Alan yazın incelendiğinde ders kitaplarının okunabilirliği üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda Türkçe ders kitaplarının ele alındığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle özellikle Latince kavram ve terimlerin fazlasıyla yer aldığı biyoloji kitaplarının okunabilirlik düzeyinin incelendiği çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Bu çalışmada okunabilirlik düzeyinin tespit edilmesinde Türkçe'ye uygun olduğu ileri sürülen Ateşman okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Bununla beraber çalışmanın bazı bulgularının alan yazındaki benzer konuları ele alan diğer çalışmalarla yer yer farklılıklar gösterdiği de görülmektedir. Bu nedenle bizzat öğrenci ile yapılan Cloze test ve Sönmez tarafından Türkçe dil yapısına uygun olarak hazırlanan diğer okunabilirlik formüllerinin yeni biyoloji 9 ders kitabındaki metinlere uygulanarak sonuçların karşılaştırılması da öneri olarak sunulabilir.
- Ateşman okunabilirlik formülüne ek olarak Türkçe için okunabilirliğin farklı yönlerine hitap eden yeni formüllerin geliştirilmesi de bu konu ile alakalı çalışmalara önemli katkılar getirecektir. Özellikle fen/biyoloji alanına uygun metinler kullanılarak yeni formüllerin geliştirilmesi, ileride yapılacak benzer çalışmalarda daha güvenilir sonuçlar elde edilmesinde katkı sağlayabilir.
- Biyoloji ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin tespitinde alan yazında önerilen formüllere ek olarak bu kitapları kullanacak olan öğretmenlerin ve öğrencilerin biyoloji ders kitaplarının okunabilirliği hakkında neler düşündükleri araştırılabilir.
- Bu çalışma ile 2017-2018 yılından itibaren okutulmaya başlanan 9. sınıf biyoloji ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Bununla beraber önümüzdeki yıllarda yenilenecek olan biyoloji kitapları için de benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

References

- Anılan, H., Balbağ, M.Z., Anılan, B., Görgülü, A., & Çemrek, F. (2007). Fizik, kimya ve biyoloji dersi ders kitaplarının öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(4), 313-320.
- Aşıroğlu, S. (2018). Fen ve teknoloji dersinde uygulanan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları ve kalıcılık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Current Research in Education*, 4(1), 1-19.
- Ateşman E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Atıcı, T., Keskin-Samancı, N. & Özel, Ç.A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-131.
- Bahar, M. & Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 75- 85.
- Balbağ, Z., Leblebiciler, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Blystone, R.V. (1987). Collage introductory biology textbooks. *American Biology Teacher*, 49(7), 418-425.
- Cardak, O., Dikmenli, M., & Guven, S. (2016). 7th grade science textbook readability and compatibility with the target age level. *International Research in Higher Education*, 1(1), 101-106.
- Cavas, B., & Kesercioğlu, T. (2010). A qualitative study on student’ understanding and misconceptions regarding the living cell. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 321-331.
- Chiappetta, E. L., Fillman, D. A., & Sethna, G. H. (1991). A method to quantify major of scientific literacy in science textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8),713-725.
- Clifton, C., Jr., Staub, A., & Rayner, K. (2007). *Eye movements in reading words and sentences*. In R.P.G. van Gompel, M. H. Fischer, W. S. Murray, & R. L. Hill (Eds.), *Eye movements: A window on mind and brain* (pp. 341-371). Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Çakmak, G., & Çil, E. (2014). 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabının okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi: Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım ünite örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 1-26.
- Çeçen, M.A., & Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 22, 206219.
- Demircioğlu, H., & Geban, Ö. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarıları bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13,183-185.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S., & Yağcı, E., (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dubay, W. H. (2004). *The principles of readability*. U.S.: Impact Information. Costa Mesa, CA.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51, 36-42.
- Flesch, R. F. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-233.
- Fry, E. (2002). Readability versus leveling: Both of these procedures can help teachers select books for readers at different stages. *The Reading Teacher*, 56, 286-292.

- Gould, C.D. (1977). The readability of school biology text books. *Journal of Biological Education*, 11(4), 248-252.
- Graham, W. (1978). Readability and Science Textbooks. *School Science and Mathematics*, 22, 31-37.
- Gül, Ş., & Erkol, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(4), 642-661.
- Gül, Ş., & Özay-Köse, E. (2018). Prospective teachers' perceptions on protein synthesis: Recommended solutions versus learning difficulty. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 237-250.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., & Çimen, O. (2016). MEB ortaöğretim 10. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 414-430.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O., & Şen, U. (2017). MEB ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1115-1140.
- Güner, N., Denizli, Z. A., Sezer, R., & Bayraktar, A. (2015). 6.-8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi ve matematik ders kitapları hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 54-65.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayınları.
- Kelly, A.V. (1989). *Curriculum: Theory and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kennedy, K. (1979). Determining the reading level of biology textbooks. *American Biology Teacher*, 41(5), 301-303.
- Kete, R., Horasan, Y., & Namdar, B. (2012). 9. sınıf biyoloji ders kitaplarında hücre konusundaki kavramsal anlama güçlüklerinin tespiti. *İlköğretim Online*, 11(1), 95-106.
- Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M., & Ercan, L. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*, L. Küçükahmet (ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Knight-Mckenna, M. (2008). Syllable types: A strategy for reading multisyllabic words. *Teaching Exceptional Children*, 40, 18- 24.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H., & Taşdelen, U. (2003). *Bir fen ders kitabı nasıl olmalıdır?* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (Edt. Leyla Küçükahmet)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 25(2-3), 264-277.
- Matyar, F., Denizoğlu, P., & Özcan, M. (2008). Sınıf öğretmenliği abd'de okuyan 4. sınıf öğrencilerinin ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine ilişkin alan bilgilerinin belirlenmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 303-312.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı] (2018). *Ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Mirzaoğlu, V., & Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 146-155.
- Mülayim, H., & Soran, H. (2002). Lise 1 biyoloji ders kitapları ve haftalık ders saatleri hakkında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 185-197.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.

- Özay-Köse, E. (2009). Biyoloji 9 ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi*, 12, 141-150.
- Özay-Köse, E., & Gül, Ş. (2016). Biyoloji öğretmen adaylarının Türkçe ve yabancı biyoloji terimlerini kullanım tercihleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-10.
- Özden, M. & Cavlazoğlu, B. (2015). İlköğretim fen dersi öğretim programlarında bilimin doğası: 2005 ve 2013 programlarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 40-65.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem-solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 90-99.
- Soyibo, K. (1996). A comparison of communication strategies among three caribbean high school biology textbooks. *Journal of Biological Education*, 30(3), 190-194.
- Soyibo, K., & Bermadee, M. B. (1998) Factors linked with Jamaican student's comprehension of integrated science textbooks. *Journal of Science and Mathematics Education in s. Asia*, 21(1), 56-63.
- Spiegel, D. L., & Wright, J. D. (1984). Biology teachers' preferences in textbook characteristics. *Journal of Reading*, 27(7), 624-28.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 105-118.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Taş, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 509-517.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441- 446.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 169-172.
- Tosunoğlu, M., & Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki düzyazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilgiler Dergisi*, 189, 219-230.
- Ulu-Kalın, Ö., & Koçoğlu, E. (2017). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2202-2220.
- Ünsal, Y. (2010). Differences arising from language in perceiving some terms in physics education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 348-358.
- Wright, J.D. (1982). The effect of reduced readability text materials on comprehension of biology achievement. *Science Education*, 66(1), 2-13.
- Yalın, H.İ. (1996). Ders kitapları tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 61-66.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O., Sinan, O., & Güngör, B. (2005). Lise 1. sınıf biyoloji dersi "yaşamın temel bileşenleri" ünitesinin analizi ve aşamalılık ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 209-226.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O. & Karakaya, F. (2017). 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı biyoloji konularının bilimsel içerik incelemesi. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 128-142.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. H., & Çimen, O. (2017). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 17-35.

- Yörek, N. (2007). Öğrenci çizimleri yoluyla 9 ve 11. sınıf öğrencilerinin hücre konusunda kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 107-114.
- Yurt, G., & Arslan, M. (2014). 7. sınıf türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 317-327.
- Yüce, Z., Önel, A., & Bekis, E. S. (2016). Öğrenci çizimleri yoluyla ortaokul öğrencilerinin hücre konusundaki kavramsal bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 616-625.
- Yürümez, B. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.



The Investigation of Relationship Between Irrational Relationship Beliefs, Cognitive Flexibility and Differentiation of Self in Young Adults^{**}

Ali Ammar KURT^{a*} (ORCID ID - 0000-0001-8904-8091)

Bülent GÜNDÜZ^a (ORCID ID - 0000-0002-8451-816X)

^aMersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.658628

Article history:

Received 12.12.2019
Revised 19.02.2020
Accepted 17.04.2020

Keywords:

Young Adulthood,
Irrational Beliefs,
Romantic Relationships,
Cognitive Flexibility,
Differentiation of Sel

Abstract

The aim of this study is to examine relationship between irrational relationship beliefs, cognitive flexibility and differentiation of self. The data were gathered due to this purpose from 1139 young adults consisted of 728 female and 411 male. Collected data were analyzed by Spearman Moments Correlation, Linear Regression, independent two samples t-test and one way ANOVA. Pursuant to results there are statistically significant relations between irrational relationship beliefs, cognitive flexibility and differentiation of self. Besides that, independent variables predict dependent variable significantly, independent variables explain %20 of the variance according to regression results. Irrational relationship beliefs and differentiation of self differ significantly in term of age and gender but cognitive flexibility has no difference in term of age and gender. According to findings, young adults with high-level of differentiation of self and cognitive flexibility may have less irrational beliefs in their romantic relationships. Findings were discussed and interpreted in the light of literature.

Genç Yetişkinlerde Akılcı Olmayan Romantik İlişki İnançları Bilişsel Esneklik ve Benliğin Ayrışması İlişkinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.658628

Makale Geçmişi:

Geliş 12.12.2019
Düzeltilme 19.02.2020
Kabul 17.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Genç Yetişkinlik,
Akılcı Olmayan İnançlar,
Romantik İlişki,
Bilişsel Esneklik,
Benliğin Ayrışması

Öz

Bu araştırmanın amacı genç yetişkinlerin akılcı olmayan romantik ilişki inançları, bilişsel esneklik ve benliğin ayrışması arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında genç yetişkinlik döneminde bulunan 728'li kadın, 411'li erkek, 1139 kişiden veri toplanmıştır. Elde edilen gözlemler sırası ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Basit Doğrusal Regresyon Analizi, bağımsız iki örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre akılcı olmayan romantik ilişki inançları, bilişsel esneklik ve benliğin ayrışması arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler mevcuttur. Bunun yanı sıra bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordadığı ve toplam varyansın %20'sini açıkladığı görülmektedir. Akılcı olmayan romantik ilişki inançları ve benliğin ayrışması yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, bilişsel esneklik ne yaşa ne de cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma ortaya koymamaktadır. Bulgular genç yetişkinlerdeki benlik ayrışması ve bilişsel esneklik düzeylerinin yükselmesinin romantik ilişkilerde daha az akılcı olmayan inanca sahip olabileceğini göstermektedir. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

* Author: aliammarkurt@mersin.edu.tr

** Bu çalışma ilk yazarın, Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** This study was produced from the master's thesis prepared by the first author under the consultancy of Assoc. Prof. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Introduction

Individuals go through different stages of life, which have different developmental tasks, from birth to death. Young adulthood is one of these stages (Aktu, 2016). From the point of developmental theories, prominent features of this stage can be summarized as seeking for romantic relationship and profession (Arnett, 2000), choosing a spouse and learning to live with him/her (Havighurst, 1972), feeling need to belong (Maslow, 1943). Erikson suggests that individual who has failed in intimate relationships during young adulthood will feel isolation and loneliness (Gould & Howson, 2013).

It is common for different theoretical aspects to establishing and maintaining the intimate relationships. Intimacy is defined as devotion, being faithful and need to be close by Murray (Gündoğdu, Yavuzer & Karataş, 2018), Intimate relationships, on the other hand, can be defined as a healthy, complementary and supportive relationship where one meets the need for closeness without hesitation (Atak & Taştan, 2012). It's known that healthy intimate relationships during young adulthood are important for development of individual, but not all relationships are established healthy.

When the literature examined, it's seen that some variables that cause unhealthy relationships are, irrational romantic relationship beliefs, lack of communication, burnout and perception of negative relationship (Saraç, Hamamcı & Güçray, 2015; Sarı & Owen, 2016; Vanhee, Lemmens, Stas & Loey-Verhofstadt, 2018). Researches have shown that variables which affect relationships negatively are mostly cognitive based and caused due to irrational beliefs. Irrational romantic relationship beliefs can be defined as strict, hard-to-change and damaging beliefs that couples have towards each other or relationship itself (Ellis, 1986; Ellis, 2003). Beliefs like these in the relationships can cause problems between partners (Friedman & Whismann, 1998). Irrational beliefs is a concept much discussed within the scope of Cognitive Behavioral Therapy, it was explained in a comprehensive manner by Albert Ellis and Aaron Beck. According to Beck (1964) these beliefs are automatic thoughts and they are the fixed patterns of thought that arise as a result of the activation of the schemas in one's mind as a result of an event. According to Ellis (1986) irrational beliefs are exaggerated, strict and hard-to-change beliefs that one attributes to himself/herself or others.

It can be said that human relations have not progressed uniformly due to their nature, but sometimes they have passed through periods where intimacy and sincerity are dominant, and sometimes conflict and problems are dominant. Being flexible to different situations, in other words, developing the ability to cope with this variability makes individuals more resistant to changes (Cañas, 2003; Martin & Rubin, 1995). While past studies have addressed cognitive flexibility as a cognition problem, cognitive flexibility has also been addressed in the context of communication in the following years (Martin & Rubin, 1995). Cognitive flexibility is defined as the belief of the individual to produce alternative and versatile solutions to the problem situations, to be flexible to these new situations and belief to be able to flexible (Canas, 2003; Kloof, Perner, Aichorn & Schimdhauer, 2010; Martin ve Rubin, 1995). Within context, it can be stated that the ability of alternative and flexible thinking towards irrational beliefs will play an effective role in the resolution of conflicts and problems that arise in the relationships.

The irrational beliefs, automatic thoughts, and schemas which cover these concepts are based on the cognitive behavioral approach, and are cognitive patterns that the individual creates as a result of environmental experiences since birth (Young, 2003). From this point of view, it can be said that environmental and family life, has been influential on the behavioral and cognitive responses of the individual in the following years. In addition, Freud's (1905) "Oedipus Complex", which was put forward in the context of the phallic period of psychosexual development theory, states that if the child's conflict cannot be resolved, negative attachment to the mother or father will occur. In the light of this information, it can be said that it is important for the individual to differentiate from the family of origin in a healthy way.

As different theoretical perspectives reveal, the relationships and experiences that individual has in the family which he/she was born and raised are important for the coming years. This situation can also

manifest itself on romantic relationships. Therefore, in order to minimize or eliminate the conflict, problem situation or irrational beliefs that arise in romantic relationships, individuals should be able to differentiate themselves from the family of origin, and should not transfer the anxiety and patterns of the previous generation to their relations (Blair & etc., 2001; Holman ve Busby, 2011; Skowron, 2000; Timm & Keily, 2011). One of the basic and most important structures of Bowen's (1978) Family of Origin Theory is the concept of "differentiation of self" that explains this level of differentiation of the individual. Emphasizing eight basic concepts within the scope of his theory, Bowen has associated many concepts with the differentiation of self and stated that the ultimate goal of the individual should be a healthy differentiation from the family of origin (Bowen, 1978). According to Bowen (1976), the differentiation of the self is the ability of individual to make a decision by differentiating the emotion and thought systems. According to Kerr (2000), people who have differentiated are the least affected by their social group, family of origin and environment. There are two dimensions of differentiation of self for individual (Bowen, 1978). These are intrapsychic and interpersonal dimensions. In the intrapsychic dimension, the individual can make a decision by separating his/her emotions and thoughts in a healthy way, while in the interpersonal dimension can decide without being affected by the family of origin or environment (Kerr, 2000; Skowron, 2000).

When studies, which addressed romantic relationships and irrational romantic relationship beliefs, are examined, it is seen that the studies carried out so far do not emphasize differentiation of self in this context. Origin of the research brings a different perspective to the literature in order to examine the effect of differentiation in the emotional world of the family and the individual on close/romantic relationships. Researches show that irrational belief is a relationship problem, and existing irrational beliefs in individual arise through schemes that formed since birth. One of the starting points of this research is the question of how individuals' healthy differentiation from the family of origin and their cognitive flexibility affect their romantic relationships. Thus, the aim of the study is to examine the predictive effects of cognitive flexibility and differentiation of self on young adult's irrational beliefs in romantic relationships. In this purpose following questions will be answered:

1. Is there a relationship between irrational beliefs, cognitive flexibility and differentiation of self in romantic relationships of young adults?
2. What are the contribution of young adults' cognitive flexibility and differentiation of self in predicting irrational beliefs in romantic relationships?
3. Do young adults' irrational beliefs, cognitive flexibility, and differentiation of self variables differ by gender and age?

Method

Participants

Purposive sampling method was used within the scope of this research and the study group was determined by the participation of volunteer students in the Mersin University. In the study, which reached 1139 participants in total, 728 (63.9%) of the participants were women and 411 (36.1%) were men. In the distribution of the participants by age groups, it is seen that there were 565 people in the 18-21 age group, 492 people in the 22-25 age group and 82 people in the 26-28 age group. 516 of the participants reached within the scope of the research have a romantic relationship during the research. Relationships status of the remaining participants is like this; 38 of are engaged, 31 are married and 554 do not have a romantic relationship. However, it was observed that 1020 (89.6%) of the participants previously had a romantic relationship. The number of previously engaged or married participants was 12 (1.2%). 107 (9.4%) of the participants are young adults who haven't had any relationship before and having their first romantic relationship during research. Participants who were reached during the research and who did not have a romantic relationship at that time were included in the study since they had at least one romantic relationship before. Participants who had no romantic relationship were not included in the study.

Data Collection Instruments

Within the scope of the research 3 different scales were used with a personal information form prepared by the researcher.

Irrational Romantic Relationship Beliefs Inventory: The inventory has developed by Sarı (2008) and aims to measure irrational beliefs in romantic relationships. Inventory has six sub-scales including; “over expectations”, “use of social time”, “mind reading”, “different thinking”, “physical intimacy” and “gender differences”. Cronbach alfa coefficient was found .81 for 5 point likert-type inventory which consist 30 items in total. Maximum score is 150 for the inventory and minimum is 30. High score obtained is accepted as an indication that the individual has more irrational beliefs. For this research, Cronbach alfa coefficient was obtained as .87. Cronbach alfa coefficients were obtained for sub-scales as follow; for over expectations .81, for use of social time .78, for mind reading .78, for different thinking .69, for physical intimacy .53 and for gender differences .53.

Cognitive Flexibility Scale: It is a one- dimensional scale consisting of 12 items. Scale was developed by Martin and Rubin (1995) then adapted to Turkish by Çelikkaleli (2014). Cronbach alfa coefficient was obtained as .74 in Turkish version. In this research Cronbach alfa coefficient was obtained as .70. The items in the scale, which developed as 6-point Likert type, are answered in the range of 1 "absolutely disagree", 6 "absolutely agree". High score obtained is accepted as an indication of higher level cognitive flexibility.

Differentiation of Self Scale: The scale, which is developed by Skowron and Friedlander (1998) aims to measure the level of differentiation of the self that try to explain healthy differentiation process from family of origin. It was adapted to Turkish by Işık and Bulduk (2015). The scale consist of 20 items and four sub-scales; “emotional reactivity”, “-I- position”, “emotional cutoff” and “fusion with others”. Cronbach alfa coefficient was obtained as .81 in Turkish version of scale and for this research is was obtained as .70. High score obtained is an indication that individual has higher level of differentiation of self.

Personal Information Form: In the form which created by the researchers, participants were asked for age, gender, department, grade level information. Besides that, current relationship status of the participants and whether they had a romantic relationship before were asked.

Data Analysis

Data were collected from a total of 1763 individuals whose age were ranging between 18 and 28. 624 of these collected data were not included in the study because the relevant participants did not have a romantic relationship either before or during the study. Afterwards, outliers of the remaining 1139 data were examined and normality test was performed. Since the data set was suitable for parametric tests and there were no outliers that could manipulate the data, analyzes were started. First of all, the relationship between variables was examined by Pearson Product- Moments Correlation. Variables that reveal a significant relationship were later included in the Simple Linear Regression Analysis. In addition, Two Independent Sample T-tests and One-Way ANOVA were applied to the dataset to reveal the differences of variables in terms of gender and age groups.

Results

1. Findings

When the findings obtained within the scope of the study are examined, it is seen that there are statistically significant relationships between irrational romantic relationship beliefs, differentiation of self and cognitive flexibility. It is seen that this significant relationship between irrational romantic relationship beliefs, which is the dependent variable of the research, cognitive flexibility and differentiation of self, which are independent variables of the research, is negative, also relationship between independent variables is significant and positive. In addition, the results of the linear

regression analysis show that the variables of self differentiation and cognitive flexibility significantly predict irrational romantic relationship beliefs. Finally, the results of the t-test and one-way ANOVA test conducted in order to determine whether the variables differ significantly according to gender and age groups shows that irrational romantic relationship beliefs and differentiation of self differ significantly according to both gender and age groups, but the cognitive flexibility does not reveal any differentiation.

Correlation coefficients for relationships between irrational romantic beliefs, differentiation of self and cognitive flexibility are given in Table 2.

Table 2.
Correlation Coefficients and Descriptive Scores Between the Irrational Romantic Relationship Beliefs, Differentiation of Self and Cognitive Flexibility for Total Sample Group

	1	2	3
1. Irrational Romantic Relationship Beliefs	1		
2. Differentiation of Self	-.298 **	1	
3. Cognitive Flexibility	-.160 **	.448 **	1
Mean	83.25	80.52	46.46
Sd	15.12	10.54	5.99

p<0.01 ** p<0.05 *

According to the results of the Pearson Product-Moments Correlation, there are significant relationships between the dependent variable and independent variables ($p < 0.01$, $p < 0.05$). There is a negative correlation between the irrational romantic belief beliefs and the differentiation of self (-.298, $p < 0.01$) and cognitive flexibility (-.160, $p < 0.01$). In addition, there is a significant positive relationship (.448, $p < 0.01$) between differentiation of self and cognitive flexibility which included in the study as independent variables.

Results of linear regression analysis for variables predicting irrational romantic relationship beliefs are shared in Table 3.

Table 3.
Linear Regression Analysis Results for Predicting Variables of Irrational Romantic Relationship Beliefs for Total Sample Group

	B	SHB	β	t	p
Constant	112.64	3.76		29.94	.000
Emotional Reactivity	-.916	.099	-.264	-9.24	.000
"I" Position	.552	.101	.156	5.46	.000
Emotional Cutoff	-0.11	.101	-.003	-.104	.917
Fusion with Others	-.789	.104	-.239	-7.67	.000
Cognitive Flexibility	-.207	.077	-.082	-2.70	.007

R= .44, R²= .20, $p < 0.05$

The results of the linear regression analysis related to the sub-scales of the dependent and independent variables that have significant relationships are given in Table 2. According to the findings, differentiation of self and cognitive flexibility predict irrational romantic relationship beliefs significantly

($p < 0.05$). Only the emotional cutoff sub-scale from the differentiation of self does not significantly predict the variance. Independent variables can explain 20% of the total variance.

In Table 4, the results of the t-test which performed to determine whether all the variables considered within the scope of the study differ according to gender.

Table 4.
Independent Two Sample T-test Results Regarding Whether Dependent and Independent Variables Differ According to Gender for Total Sample Group

	Groups	n	\bar{X}	s.d.	t	p
Irrational Romantic Relationship Beliefs	Female	728	83.03	15.38	-2.33	.020*
	Male	411	85.21	14.58		
Differentiation of Self	Female	728	80.01	10.74	-2.17	.030*
	Male	411	81.42	10.14		
Cognitive Flexibility	Female	728	46.59	5.79	.978	.328
	Male	411	46.23	6.33		

$p < .05^*$

It is seen that the irrational romantic beliefs and differentiation of self among the variables included in the study showed differences by gender ($p < 0.05$), but cognitive flexibility did not reveal a significant difference by gender ($p > 0.05$). In the context of irrational romantic relationships, it was concluded that male participants had higher scores, that is, they had more irrational beliefs. In addition, it is seen that male participants got higher scores in differentiation of self.

One-way ANOVA results on whether the research variables differ significantly by age groups are given in Table 5.

Table 5.
One-Way ANOVAs Results Regarding Whether Dependent and Independent Variables Differ Accordingly Age Groups for Total Sample Group

	Age Groups	n	Mean	Sd.	F	P	Significant Different
Irrational Romantic Relationship Beliefs	18-21	565	86.60	14.06	22.23	.000*	18-21 & 22-25
	22-25	492	81.66	15.58			
	26-28	82	77.63	15.68			
	Total	1139	83.82	15.12			
Differentiation of Self	18-21	565	79.56	10.27	4.92	.007*	18-21 & 22-25
	22-25	492	81.59	10.70			
	26-28	82	80.72	10.98			
	Total	1139	80.52	10.54			
Cognitive Flexibility	18-21	565	46.05	5.79	2.68	.069	---
	22-25	492	46.82	6.15			

26-28	82	47.08	6.23
Total	1139	46.46	5.99

p<.05*

According to the one-way ANOVA test results, irrational romantic relationship beliefs and differentiation of self differ significantly according to age categories ($p < 0.05$). As the ages of the participants increase, their irrational romantic relationship beliefs decrease and their differentiation of self levels increase. Cognitive flexibility does not differ according to age groups.

Discussion and Suggestions

When the findings are examined, it is seen that there are negative significant relationships between irrational romantic relationship beliefs and differentiation of self and cognitive flexibility. From this point of view, an individual with a high level of differentiation of self and cognitive flexibility can be expected to have less irrational romantic relationship beliefs. When the results are analyzed in the context of sub-scales, it is seen that there is a similar relationship between over expectations -the irrational romantic relationship beliefs sub-scale- and of self-differentiation. This result does not support the results of the study conducted by Sarı and Owen (2016). It can be thought that the reason for this is that in our society which is thought to have a collective structure (Imamoglu, 1998), individuals in young adulthood tend to be more individualized and thus cope with their problem situations.

According to the results of the simple linear regression analysis between the irrational romantic relationship beliefs, differentiation of self and cognitive flexibility, independent variables – differentiation of self and cognitive flexibility – predict the dependent variable significantly. Pursuant to the results of the regression analysis, it can be said that individuals who have a higher level of differentiation self and cognitively flexible are more likely to reduce irrational beliefs they have in their romantic relationships. It is seen that fusion with others, one of the independent variables of the study and the dimension of differentiation of self, is contributed most to the explanation of variance in regression analysis. This result seems to support views put forward by Skowron et al. (2014). Such that, Skowron et al. (2014) argued that individuals who differentiate between the "interpersonal level", one of the two dimensions of differentiation of self, are less dependent on others and can carry out their relations without fear of being abandoned. It is seen that individuals who can differentiate at intrapsychic level, which is another dimension of differentiation of self, will decrease their excessive expectations towards their partner and their irrational beliefs about mind-reading may decrease. In addition, findings support the conclusion that, there is a significant prediction between irrational beliefs and cognitive flexibility, in line with Gündüz's (2013) study. Being cognitively flexible and dealing with this in a relational context can help reduce irrational beliefs in romantic relationships. At the same time, according to the results of linear regression analysis, all sub-scales of irrational romantic relationship beliefs are significantly predicted by differentiation of self and cognitive flexibility ($p < 0.05$).

Pursuant to results of T-test and one way ANOVA, which performed to determine whether variables of study –irrational romantic relationship beliefs, differentiation of self and cognitive flexibility- differs by gender or age groups, both irrational romantic relationship beliefs and differentiation of self differ by gender and age groups but cognitive flexibility does not differ by any of them. When the studies investigating irrational romantic relationship beliefs are examined (Küçükarsalan & Gizir, 2017; Kuru, 2017), it is seen that male participants have more irrational beliefs. Findings within the scope of this study support these researches. When studies investigating gender roles are examined (Damarlı, 2006; Zeyneloğlu, 2008), it can be suggested that this result is caused by some stereotyped gender roles in the society. There are researches whose findings approved that cognitive flexibility differs significantly by gender (Asıcı & İkiz, 2015) or does not (Diril, 2011). It can be thought that trying to measure cognitive flexibility with many different definitions in different ways in the literature causes these results. In the

context of age, it is concluded that irrational beliefs are less in older ages. Sporkowski (1968) suggested that individuals with increased relationship experience began to think more realistic about the relationship. It can be said that the results obtained in the study support this view.

“As a result, irrational romantic beliefs of young adulthood can be influenced by individuals' cognitive flexibility and level of differentiation of self. The fact that individuals in young adulthood period can be differentiated from the family of origin in a healthy way and succeed in fulfilling their functions as an individual reflects positively in their romantic relationships. Likewise, the ability of individuals to think alternative to new situations, their belief in alternative thinking, and their flexible thinking ability can positively affect the communication in the romantic relationship, allowing individuals to have less irrational beliefs about the relationship.

In the light of the findings and results, school counselors working in secondary education institutions, which have an important place in the transition from adolescence to young adulthood period, can support students to have a healthy differentiation through individual interviews and group counseling within the framework of preventive / protective school counseling services. In parallel, Psychological Counseling and Guidance Centers, which serve within universities, can contribute more to the fulfillment of universities, which undertake important tasks in the path of healthy differentiation, by focusing more on the process of differentiation of the self in the approach to the relational and individual problems of university students. Besides, since the concept of differentiation of self is quite a new concept in the national literature, the scope of the studies on this variable can be extended. Researchers can develop intervention programs that can increase the readiness of individuals for romantic relationships. Irrational romantic relationship beliefs can be examined different independent variables such as dating intensity, marriage attitudes, attachment styles, problem solving behavior in relationships, sexual satisfaction, devotion, narcissism, self-esteem, gender roles.

Türkçe Sürümü

Giriş

Bireyler, doğumdan ölüme kadar farklı gelişimsel görevler içeren dönemlerden geçmektedir. Genç yetişkinlik, bu dönemlerden önemli bir tanesidir (Aktu, 2016). Gelişim kuramları açısından bakıldığında bu dönemin öne çıkan özellikleri romantik ilişki ve meslek edinme konularında arayış içerisinde olma (Arnett, 2000), eş seçimi yapma ve seçilen eş ile birlikte yaşamayı öğrenme (Havighurst, 1972), ait olma ihtiyacının hissedilmesi (Maslow, 1943) şeklinde özetlenebilir. Erikson, genç yetişkinlik döneminde yakın ilişkilerde başarısız olan bireylerin yalıtılmış ve yalnızlık yaşayacağını öne sürmüştür (Gould ve Howson, 2013).

Yakın ilişkilerin kurulması ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin farklı kuramsal bakış açılarının ortak noktası olduğu görülmektedir. Yakınlık kavramı Murray tarafından yakın olma ihtiyacı, adanma, sadık olma şeklinde tanımlanırken (Gündoğdu, Yavuzer ve Karataş, 2018), yakın ilişki ise kişinin kendini baskı altında hissetmeden yakınlık ihtiyacını karşıladığı, sağlıklı, tamamlayıcı ve destekleyici bir ilişki olarak tanımlanabilir (Atak ve Taştan, 2012). Kurulan bu sağlıklı yakın ilişkilerin genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin gelişimleri için önemli olduğu bilinmekle birlikte kurulan tüm ilişkiler sağlıklı olamamaktadır. Alanyazın incelendiğinde ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulamamasına sebep olan bazı değişkenlerin; akılcı olmayan romantik ilişki inançları, iletişimsizlik, ilişkide tükenmişlik, olumsuz ilişki algısı olduğu görülmektedir (Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015; Sarı ve Owen, 2016; Vanhee, Lemmens, Stas, Loeys-Verhofstadt, 2018). Yapılan araştırmalar ilişkileri olumsuz etkileyen değişkenlerin genellikle bilişsel temelli olduğu ve akılcı olmayan inançlar sebebi ile ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Romantik ilişkilerdeki akılcı olmayan inançlar, çiftlerin birbirlerine veya ilişkinin kendisine yönelik sahip olduğu katı, değiştirilmesi zor ve ilişkinin dinamiğine zarar veren inançlar olarak tanımlanabilir (Ellis, 1986; Ellis, 2003). İlişkilerde ortaya çıkabilen bu tarz inançlar çiftlerin ilişkilerinde sorunlar yaşamasına sebep olabilmektedir (Friedman ve Whismann, 1998). Akılcı olmayan inançlar daha çok Bilişsel Davranışçı Terapiler kapsamında ele alınan bir kavram olup, Albert Ellis ve Aaron Beck tarafından kapsamlı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Beck'e (1964) göre bu inançlar otomatik düşünceler olarak görülmektedir ve kişinin zihninde yer alan şemaların bir olay sonucu aktifleşmesi sonucu ortaya çıkan sabit düşünce kalıplarıdır. Ellis'e (1986) göre, akılcı olmayan inançlar kişinin kendisine veya karşıdakine yüklediği abartılmış, katı ve değiştirilmesi zor inançlardır.

İnsan ilişkilerinin doğası gereği tek düze ilerlemediği bunun yerine kimi zaman yakınlığın ve içtenliğin baskın kimi zamansa çatışma ve problemlerin baskın olduğu dönemlerden geçtiği söylenebilir. Değişken durumlar karşısında esnek olabilmek yani bu değişkenlikle baş edebilme becerisi geliştirebilmek bireylerin değişimler karşısında daha dirençli olmasını sağlamaktadır (Cañas, 2003; Martin ve Rubin, 1995). Geçmişte gerçekleştirilen çalışmalar bilişsel esnekliği bir biliş problemi olarak ele alırken, ilerleyen yıllarda bilişsel esneklik aynı zamanda iletişim bağlamında da ele alınmıştır (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esneklik bireyin problem durumlarına karşı alternatif ve çok yönlü çözümler üretebilmesi, bu yeni durumlara karşı esnek davranabilmesi ve esnek olabilmeye yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır (Canas, 2003; Kloo, Perner, Aichorn ve Schimdhuber, 2010; Martin ve Rubin, 1995). Bu bağlamda, romantik ilişkilerde görülebilecek akılcı olmayan inançlara yönelik alternatif ve esnek düşünebilme becerisinin, ortaya çıkan çatışma ve problemlerin çözümünde etkili bir rol oynayacağı ifade edilebilir.

Bilişsel davranışçı yaklaşım temelinde ele alınan akılcı olmayan inançlar, otomatik düşünceler ve bu kavramları içine alan şemalar bireyin doğumundan itibaren çevresel yaşantılar sonucu oluşturduğu bilişsel kalıplardır (Young, 2003). Buradan hareketle ilk doğumdan itibaren çevresel yaşantıların, dolayısıyla da aile yaşantısının bireyin ilerleyen yıllarda ortaya koyduğu davranışsal ve bilişsel tepkiler üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Freud'un (1905) psikoseksüel gelişim kuramının fallik dönemi çerçevesinde ortaya koyduğu "Oedipus Kompleksi" çocuğun yaşadığı çatışmanın çözülememesi

durumunda anne veya babaya olumsuz bağlanmanın gerçekleşeceğini dile getirmektedir. Bu bilgiler ışığında bireyin köken aileden sağlıklı bir şekilde ayrılaşmasının önemli olduğu söylenebilir.

Farklı kuramsal bakış açılarının ortaya koyduğu üzere bireyin doğup büyüdüğü ailede ortaya koyduğu ilişkiler ve yaşantılar ilerleyen yıllar için önem arz etmektedir. Bu durum kendisini romantik ilişkiler üzerinde de gösterebilmektedir. Bu çerçevede romantik ilişkilerde ortaya çıkan çatışma, problem durumu ya da akılcı olmayan inançların en aza indirgenmesi ya da ortadan kaldırılması için bireylerin kendi benliklerini köken aileden ayırabilmesi, bir önceki kuşağın sahip olduğu ilişki kaygılarını ve kalıplarını kendi ilişkilerine taşımamaları gerekmektedir (Blair ve vd., 2001; Holman ve Busby, 2011; Skowron, 2000; Timm ve Keily, 2011). Bowen'ın (1978) Köken Aile teorisinin temel ve en önemli yapılarından birisi bireyin bu ayrılaşma düzeyini açıklayan "benliğin ayrılaşması" kavramıdır. Teorisi kapsamında 8 temel kavram üzerinde duran Bowen, birçok kavramı benliğin ayrılaşması ile ilişkilendirmiş ve bireyin nihai hedefinin köken aileden sağlıklı bir şekilde ayrılaşmak olması gerektiğini belirtmiştir (Bowen, 1978). Bowen'a (1976) göre benliğin ayrılaşması, bireyin duygu ve düşünce sistemlerini birbirinden ayırarak karar verebilmesidir. Kerr'e (2000) göre ayrılaşmayı gerçekleştirmiş kişiler buldukları sosyal gruptan, köken aileden ve çevreden en az etkilenenlerdir. Birey için benliğin ayrılaşmasının iki boyutu bulunmaktadır (Bowen, 1978). Bu boyutlar intrapsişik (iç-ruhsal) ve kişilerarası boyutlardır. İntrapsişik boyutta birey duygu ve düşüncelerini birbirinden sağlıklı bir şekilde ayırarak karar verme mekanizmasını harekete geçirirken kişilerarası boyutta bulunduğu çevre ve köken aileden etkilenmeden karar verebilmektedir (Kerr, 2000; Skowron, 2000).

Romantik ilişkileri ve akılcı olmayan romantik ilişki inançlarını ele alan çalışmalar incelendiğinde şimdiye kadar gerçekleştirilen çalışmaların benliğin ayrılaşması değişkenini bu bağlamda ele almadığı görülmektedir. Araştırma köken ailenin ve bireyin duygusal dünyasındaki ayrılaşmanın yakın/romantik ilişkilere olan etkisini incelemesi adına literatüre farklı bir bakış açısı getirmektedir.

Yapılan araştırmalar akılcı olmayan inançların bir ilişki problemi olduğunu ve var olan akılcı olmayan inançların bireylerde çocukluktan itibaren oluşan şemalar aracılığı ile ortaya çıktığını göstermektedir. Bu araştırmaların çıkış noktalarından bir tanesi, bireylerin köken aileden sağlıklı bir şekilde ayrılabilmelerinin ve bilişsel anlamda esnek olmalarının, romantik ilişkilerini nasıl etkilediği sorusudur. Bu bağlamda araştırmaların amacı genç yetişkinlerin bilişsel esneklik ve benliğin ayrılaşması değişkenlerinin romantik ilişkilerde sahip oldukları akılcı olmayan inançları üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Genç yetişkinlerin sahip oldukları romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar, bilişsel esneklik ve benliğin ayrılaşması değişkenleri arasında bir ilişki vardır?
2. Genç yetişkinlerin bilişsel esneklik ve benliğin ayrılaşması değişkenlerinin romantik ilişkilerde sahip oldukları akılcı olmayan inançları yordamadaki katkıları nedir?
3. Genç yetişkinlerin romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları, bilişsel esneklikleri ve benliğin ayrılaşması değişkenleri cinsiyet ve yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma kapsamında uygun örnekleme yöntemi kullanılmış olup çalışma grubu üniversite içerisindeki gönüllü öğrencilerin katılımları ile belirlenmiştir. Toplamda 1139 katılımcıya ulaşılan çalışmada katılımcıların 728'i (%63.9) kadın, 411'i (%36.1) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımında ise 18-21 yaş aralığında 565 kişi, 22-25 yaş aralığında 492 kişi ve 26-28 yaş aralığında 82 kişi olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan katılımcıların 516'sı araştırma yapıldığı dönemde bir romantik ilişkiye sahiptir. Geriye kalan katılımcıların 38'i nişanlı, 31'i evli, 554'ü ise romantik bir ilişkiye sahip değildir. Bununla birlikte katılım sağlayanlardan 1020 (%89.6) kişinin daha önce bir romantik ilişki/flört içerisinde bulunduğu görülmüştür. Daha önce nişanlı veya evli olan katılımcı sayısı 12 (%1.2) olarak gerçekleşmiştir. Katılımcıların 107'si (%9.4) ise daha önce herhangi bir ilişkiye

sahip olmayıp henüz ilk romantik ilişkilerini yaşayan genç yetişkinlerden oluşmaktadır. Araştırma sırasında ulaşılan ve o dönemde romantik ilişkisi olmayan katılımcılar, daha önce en az bir romantik ilişki içerisinde buldukları için araştırmaya dahil edilmiştir. Hiçbir romantik ilişki içerisinde bulunmayan katılımcılar ise araştırmaya dahil edilmemiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında 3 farklı ölçek ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Romantik İlişkilerde İnançlar Envanteri; Sarı (2008) tarafından geliştirilen envanter romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların ölçülmesini hedeflemektedir. Envanterin *Aşırı Beklentiler, Sosyal Zaman Kullanımı, Zihin Okuma, Farklı Düşünmek, Yakınlık ve Cinsiyet Farklılıkları* alt boyutları bulunmaktadır. 5'li likert tipi toplam 30 maddeden oluşan ölçek için iç tutarlık kat sayısı .81 olarak elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150 en düşük puan ise 30'dur. Elde edilen puanın yüksek olması bireyin daha fazla akılcı olmayan inanca sahip olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma kapsamında ise iç tutarlık katsayısı .87 olarak elde edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları sırası ile aşırı beklentiler .81, sosyal zaman kullanımı .78, zihin okuma .78, farklı düşünmek .69, fiziksel yakınlık .53 ve cinsiyet farklılıkları .53 olarak bulunmuştur.

Bilişsel Esneklik Ölçeği; 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen ölçek Çelikkaleli (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonrasında ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .74 olarak elde edilmiştir. Bu çalışma kapsamında ise ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .70 olarak elde edilmiştir. 6'lı likert tipi olarak geliştirilen ölçekteki maddeler 1 "kesinlikle katılmıyorum", 6 "kesinlikle katılıyorum" aralığında cevaplanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan bireyin bilişsel anlamda esneklik düzeyinin yüksek olduğunu açıklamaktadır.

Benliğin Ayrışması Ölçeği; Skowron ve Friedlander (1998) tarafından geliştirilen ölçek bireylerin köken aileden sağlıklı bir şekilde ayrılma sürecini açıklamaya çalışan benliğin ayrışması düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek Işık ve Bulduk (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 20 maddeden oluşan ölçek; *Duygusal Tepkisellik, Ben Pozisyonu Alma, Duygusal Kopma ve Başkalarına Bağımlılık* olmak üzere 4 alt boyuta sahiptir. Uyarlama çalışması sonucunda .81 olarak elde edilen iç tutarlık katsayısı bu çalışma kapsamında .70 olarak bulunmuştur. Alınan toplam puanın yükselmesi ise bireyin sahip olduğu benliğin ayrışması düzeyinin yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

Kişisel Bilgi Formu; Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda, katılımcılara ilişkin yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi bilgileri istenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların şuan ki ilişki durumu ve daha öncesinde bir romantik ilişki yaşayıp yaşamadığı sorulmuştur.

Veri Analizi

18-28 yaş grubunda bulunan toplam 1763 kişiden veri toplanmıştır. Toplanan bu verilerin 624 tanesi, ilgili katılımcıların ne öncesinde ne de çalışma sırasında bir romantik ilişkiye sahip olmamalarından dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir. Daha sonrasında elde kalan 1139 veriye ilişkin uç değerler incelenmiş ve normallik testi yapılmıştır. Veri setinin parametrik testlere uygun olduğu ve veriyi manipüle edebilecek aykırı değerlerin bulunmaması sebebi ile analizlere geçilmiştir. Öncelikle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Anlamlı ilişki ortaya koyan değişkenler daha sonrasında Basit Doğrusal Regresyon Analizine dahil edilmiştir. Bunun yanı sıra değişkenlerin, cinsiyet ve yaş kategorileri bağlamındaki farklarını ortaya koyabilmek için İki Bağımsız Örneklem t-testi ile Tek Yönlü ANOVA testleri veri setine uygulanmıştır.

Sonuçlar

1. Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde akılcı olmayan romantik ilişki inançları, benliğin ayrımlaşması ve bilişsel esneklik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akılcı olmayan romantik ilişki inançları ile bağımsız değişkenler olan benliğin ayrımlaşması ve bilişsel esneklik arasındaki bu anlamlı ilişkinin negatif yönde olduğu, bağımsız değişkenlerin kendi arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra elde edilen doğrusal regresyon analizi sonuçları benliğin ayrımlaşması ve bilişsel esneklik değişkenlerinin, akılcı olmayan romantik ilişki inançlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Son olarak değişkenlerin cinsiyet ve yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptayabilmek adına yapılan t-testi ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları akılcı olmayan romantik ilişki inançları ve benliğin ayrımlaşmasının hem cinsiyet hem de yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını fakat bilişsel esneklik değişkeninin anlamlı bir farklılaşma ortaya koymadığını göstermektedir.

Tablo 2’de akılcı olmayan romantik ilişki inançları ile benliğin ayrımlaşması ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 2.

Toplam Örneklem Grubu İçin Akılcı Olmayan Romantik İlişki İnançları, Benlik Ayrımlaşması ve Bilişsel Esneklik Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Betimsel Puanlar

	1	2	3
4. Akılcı Olmayan Romantik İlişki İnançları	1		
5. Benliğin Ayrımlaşması	-.298**	1	
6. Bilişsel Esneklik	-.160**	.448**	1
Ort.	83.25	80.52	46.46
Ss	15.12	10.54	5.99

p<0.01** p<0.05*

Elde edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu sonuçlarına göre bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur (p<0.01, p<0.05). Akılcı olmayan romantik ilişki inançları ile benliğin ayrımlaşması (-.298, p<0.01) ve bilişsel esneklik (-.160, p<0.01) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bağımsız değişkenler olarak çalışmaya dahil edilen benliğin ayrımlaşması ve bilişsel esneklik arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (.448, p<0.01) bulunmaktadır.

Tablo 3’de akılcı olmayan romantik ilişki inançlarını yordayıcı değişkenlere ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları paylaşılmıştır.

Tablo 3.

Toplam Örneklem Grubu İçin Akılcı Olmayan Romantik İlişki İnançlarını Yordayıcı Değişkenlere Yönelik Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SHB	β	t	p
Sabit	112.64	3.76		29.94	.000
Duygusal Tepkisellik	-.916	.099	-.264	-9.24	.000
Ben Pozisyonu	.552	.101	.156	5.46	.000

Duygusal Kopma	-0.11	.101	-.003	-.104	.917
Başkalarına Bağlılık	-.789	.104	-.239	-7.67	.000
Bilişsel Esneklik	-.207	.077	-.082	-2.70	.007

R= .44, R²= .20, p<0.05

Anlamli ilişkiler ortaya koyan bağımlı değişken ve bağımsız değişkenlerin alt boyutlarına ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları ise Tablo 2.'de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre benliğin ayrımlaşması ve bilişsel esneklik değişkenleri, akılcı olmayan romantik ilişki inançlarını anlamli bir şekilde yordamaktadır (p<0.05). Yalnızca benliğin ayrımlaşması değişkeni alt boyutlarından duygusal kopma alt boyutu varyansı anlamli bir şekilde yordamamaktadır. Bağımsız değişkenler toplam varyansın %20'sini açıklayabilmektedir.

Tablo 4'te ise çalışma kapsamında ele alınan bütün değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik gerçekleştirilen t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Toplam Örneklem Grubu İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız İki Örneklem T-testi Sonuçları

	Gruplar	n	\bar{X}	s.d.	t	p
Akılcı Olmayan Romantik İlişki İnançları	Kadın	728	83.03	15.38	-2.33	.020*
	Erkek	411	85.21	14.58		
Benlik Ayrımlaşması	Kadın	728	80.01	10.74	-2.17	.030*
	Erkek	411	81.42	10.14		
Bilişsel Esneklik	Kadın	728	46.59	5.79	.978	.328
	Erkek	411	46.23	6.33		

p<.05*

Çalışmaya dâhil edilen değişkenlerden akılcı olmayan romantik ilişki inançlarının ve benlik ayrımlaşmasının cinsiyete göre farklılık ortaya koyduğu (p<0.05) fakat bilişsel esneklik değişkeninin cinsiyete göre anlamli bir farklılık ortaya koymadığı görülmektedir (p>0.05). Akılcı olmayan romantik ilişkiler bağlamında erkek katılımcıların daha yüksek puanlar elde ettiği yani daha fazla akılcı olmayan inanca sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun yanı sıra benlik ayrımlaşması değişkeninde de erkek katılımcıların daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Araştırma değişkenlerinin yaş gruplarına göre anlamli bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Toplam Örneklem Grubu İçin Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Yaş Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

	Yaş Grubu	n	Ort.	Ss	F	P	Anlamli Fark
Akılcı Olmayan Romantik İlişki İnançları	18-21	565	86.60	14.06	22.23	.000*	18-21 ve 22-
	22-25	492	81.66	15.58			
26-28	82	77.63	15.68	18-21 ve 26-			

	Toplam	1139	83.82	15.12			28
	18-21	565	79.56	10.27			
Benlik Ayrışması	22-25	492	81.59	10.70	4.92	.007*	18-21 ve 22- 25
	26-28	82	80.72	10.98			
	Toplam	1139	80.52	10.54			
	18-21	565	46.05	5.79			
Bilişsel Esneklik	22-25	492	46.82	6.15	2.68	.069	---
	26-28	82	47.08	6.23			
	Toplam	1139	46.46	5.99			

p<.05*

Elde edilen tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre, akılcı olmayan romantik ilişki inançları ve benliğin ayrışması değişkenleri yaş kategorilerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0.05). Katılımcıların yaşları arttıkça akılcı olmayan romantik ilişki inançları azalmakta ve benlik ayrışma düzeyleri artmaktadır. Bilişsel esneklik ise yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir.

Tartışma ve Öneriler

Elde edilen bulgular incelendiğinde akılcı olmayan romantik ilişki inançları ile benliğin ayrışması ve bilişsel esneklik arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buradan hareketle benlik ayrışma ve bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bir bireyin daha az akılcı olmayan romantik ilişki inancına sahip olması beklenebilir. Sonuçlar alt boyutlar bağlamında incelendiğinde ise akılcı olmayan romantik ilişki inançları alt boyutu aşırı beklentiler ile benliğin ayrışması değişkeni arasında da benzer bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç Sarı ve Owen (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bunun sebebinin kolektif bir yapıya sahip olduğu düşünülen toplumumuzda (İmamoğlu, 1998) genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin daha çok bireyselleşme yoluna gittiği ve bu şekilde problem durumları ile başa çıkabildiği şeklinde düşünülebilir.

Çalışmada ele alınan akılcı olmayan romantik ilişki inançları ile benliğin ayrışması ve bilişsel esneklik arasındaki basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, bağımsız değişkenler –benliğin ayrışması ve bilişsel esneklik- bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Elde edilen regresyon analizi sonuçlarına göre bireylerin sağlıklı benlik ayrışması düzeyine sahip olması ve bilişsel anlamda esnek olabilmesi, romantik ilişkilerinde sahip olduğu akılcı olmayan inançların azalmasında etkili olabileceği söylenebilir. Çalışmanın bağımsız değişkenlerinden birisi ve benliğin ayrışmasının alt boyutu olan başkalarına bağımlılık boyutunun regresyon analizinde varyansın açıklanmasına en çok katkı veren alt boyutlardan birisi olduğu görülmektedir. Bu sonucun Skowron ve arkadaşlarının (2014) tarafından ortaya atılan görüşleri desteklediği görülmektedir. Öyle ki, Skowron ve arkadaşları (2014) benliğin ayrışmasının 2 düzeyinden birisi olan “kişilerarası düzeyde” ayrışma gerçekleştiren bireylerin başkalarına daha az bağımlı olduğunu ve terk edilme korkusu yaşamadan ilişkilerini yürütebildiğini öne sürmüştür. Benlik ayrışmasının düzeylerinden bir diğeri olan iç-ruhsal düzeyde ayrışmayı gerçekleştirebilen bireylerin ise partnerine yönelik aşırı beklentilerinin azalacağı ve zihin okumaya yönelik akılcı olmayan inançlarında da azalma olabileceği görülmektedir. Bunun yanı sıra elde edilen bulgular Gündüz’ün (2013) yaptığı çalışmaya paralel olarak akılcı olmayan inançlar ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir yordama olduğu sonucunu desteklemektedir. Bilişsel anlamda esnek olabilmek ve bu durumu ilişkisel bağlamda ele alabilmek romantik ilişkilerdeki akılcı olmayan inançların azalmasına yardım olabilir. Aynı zamanda doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre akılcı olmayan romantik ilişki inançlarının alt boyutlarının tamamı benliğin ayrışması ve bilişsel esneklik tarafından anlamlı bir şekilde yordanmaktadır (p<0.05).

Akılıcı olmayan romantik ilişki inançları, benliğin ayrımlaşması ve bilişsel esneklik değişkenlerinin cinsiyete ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek adına yapılan t-testi ve tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, akılıcı olmayan romantik ilişki inançları ve benliğin ayrımlaşması hem cinsiyete hem de yaşa göre anlamlı farklılıklar ortaya koyarken, bilişsel esneklik değişkeni her ikisi içinde bir farklılık ortaya koymamaktadır. Akılıcı olmayan romantik ilişki inançlarını ele alan çalışmalar incelendiğinde (Küçükarsalan ve Gizir, 2017; Kuru, 2017) erkek katılımcıların daha fazla akılıcı olmayan inanca sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular yapılan araştırmaları destekler niteliktedir. Toplumsal cinsiyet rollerini araştıran çalışmalar incelendiğinde (Damarlı, 2006; Zeyneloğlu, 2008) bu sonucun toplum içerisinde kalıplaşmış kimi cinsiyet rollerinden kaynaklandığı öne sürülebilir. Bilişsel esneklik değişkeninin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu (Asıcı ve İkiz, 2015) ya da anlamlı farklar ortaya koymadığı (Diril, 2011) çalışmalar olduğu görülmektedir. Alanyazında birçok farklı tanıma sahip bilişsel esnekliğin farklı şekillerde ölçülmeye çalışılmasının bu sonuçlara sebep olduğu düşünülebilir. Yaş bağlamında ise akılıcı olmayan inançların ilerleyen yaşlarda daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sporakowski (1968), ilişki deneyimi artan bireylerin ilişkiye yönelik daha gerçekçi düşünmeye başladığını öne sürmüştür. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçların bu görüşü desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin sahip olduğu akılıcı olmayan romantik ilişki inançları bireylerin bilişsel anlamda esnek olmasından ve benlik ayrımlaşması düzeylerinden etkilenebilmektedir. Genç yetişkinlik çağındaki bireylerin köken aileden sağlıklı bir şekilde ayrımlaşabilmesi ve bir birey olarak fonksiyonlarını yerine getirebilmeyi başarması, romantik ilişkilerine olumlu bir şekilde yansımaktadır. Aynı şekilde bireylerin yeni durumlar karşısında alternatif düşünebilme yetenekleri, alternatif düşünmeye olan inançları ve esnek düşünme kabiliyetlerinin olması romantik ilişki içerisindeki iletişimi olumlu yönde etkileyerek bireylerin ilişkiye yönelik daha az akılıcı olmayan inanca sahip olmasını sağlamaktadır denilebilir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında ergenlikten genç yetişkinlik dönemine geçişte önemli bir yere sahip olan ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul psikolojik danışmanları önleyici/koruyucu okul PDR hizmetleri çerçevesinde bireysel görüşmeler ve grupla psikolojik danışma aracılığı ile öğrencilerin sağlıklı bir benlik ayrımlaşmaları yaşamasını destekleyebilir. Buna paralel olarak üniversiteler bünyesinde hizmet veren Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Merkezleri (PDRM) üniversite öğrencilerinin ilişkisel ve bireysel problemlerine yaklaşımda benliğin ayrımlaşması sürecine daha fazla odaklanarak, sağlıklı bireyselleşme yolunda önemli görevler üstlenen üniversitelerin bu görevi yerine getirmesinde daha fazla katkı sunabilir. Bunların yanı sıra benliğin ayrımlaşması kavramının ulusal literatürde oldukça yeni bir kavram olmasından dolayı bu değişkene ilişkin çalışmaların kapsamı genişletilebilir. Araştırmacılar romantik ilişkiler bağlamında bireylerin hazır bulunuşluklarını artırabilecek müdahale programları geliştirebilir ve araştırma kapsamında ele alınan akılıcı olmayan romantik ilişki inançları değişkeni farklı bağımsız değişkenler (flört şiddeti, evliliğe ilişkin tutumlar, bağlanma stilleri, ilişkilerde problem çözme davranışı, cinsel doyum, adanma, narsizim, özsaygı, cinsiyet rolleri) ile alınabilir.

References

- Aktu, Y. (2016). Levinson'un kuramında ilk yetişkinlik döneminin yapısı. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 8 (2), 162-177.
- Arnett J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychol*, 55, 469– 480.
- Atak, H. ve Taştan, N. (2012). Romantik ilişkiler ve aşk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 520-546
- Beck, A. T. (1964). Thinking and depression: II. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10, 561–571.
- Blair, T. M., Nelson, S. E. ve Coleman, P. K. (2001). Deception, power and self-differentiation in college students' romantic relationships: An exploratory study. *Journal of Sex ve Marital Therapy*, 27, 57-71.
- Bowen, M. (1976). Family therapy: Theory and practice. Theory in the Practice of Psychotherapy. *In P.J.Guerin.*, 42-90. Gardner Press: New York.
- Bowen, M. (1978). Family therapy in clinical practice. New York, NY: J. Aronson.
- Cañas, J. J., Quesada, J. F., Antoli, A. ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46, 482.
- Çelikkaleli, Ö. (2014), Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
- Damarlı, Ö. (2006). Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik-kavramı arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ellis, A. (1986). Rational emotive therapy applied to relationships therapy. *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy*, 4, 14-21.
- Ellis, A. (2003). The relationship of rational emotive behavior therapy to social psychology. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive Behavior Therapy*, 21 (1), 5-20.
- Freud, S. (1905). Three Essays on the Theory of Sexuality.
- Friedman, M. A., ve Whisman, M. A. (1998). Interpersonal problem behaviors associated with dysfunctional attitudes. *Cognitive Therapy ve Research*, 98(22), 149-160.
- Gould, M. ve Howson, A. (2013). Piaget's states of cognitive development. *Research Starters: Sociology* (Online Edition).
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2018). Irrational beliefs in romantic relationships as a predictor of aggression in emerging adulthood. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 108-115.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Havighurst, R., J. (1972). Development task and education, 3rd Ed. New York:McKay.
- Holman, T. B. ve Busby D. M. (2011). Family-of-origin, differentiation of self and partner and adult romantic relationship quality. *Journal of Couple ve Relationship Therapy*, 10, 3-19.
- Işık, E. ve Bulduk, S. (2015). Psychometric properties of the differentiation of self inventory - revised in turkish adults. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(1), 102-112.
- Kerr, Michael E. (2000). "One family's story: A primer on bowen theory." The bowen center for the study of the family. <http://www.thebowencenter.org>.
- Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M. ve Schimdhuber N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the dimensional change card sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25, 208-217.
- Knox, D. H. ve Sporakowski, M. J. (1968). Attitudes of college students toward love. *Journal of Marriage and The Family*, 30(4), 638-642.

- Kuru, E. (2017). Genç yetişkinlikte obsesif inançların mutluluk üzerindeki etkisinin demografik verilerle incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi: Mersin
- Küçükarslan, M. ve Gizir, C. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 148-159.
- Martin, M. M. ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Maslow, A., H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Saraç, A., Hamamcı, Z. ve Güçray S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunu yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 69-81.
- Sarı, T. ve Owen, Korkut, F. (2016). Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların ve bağlanma boyutlarının ilişki doyumuna üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 204-216.
- Sarı, T. (2008). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerle ilgili akılcı olmayan inançları, bağlanma stilleri ve ilişki doyumuna arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Skowron, E. A. (2000). The role of differentiation of self in marital adjustment. *Journal of Counselling Psychology*, 47(2), 229-237.
- Skowron, E., A. ve Friedlander, M., L. (1998). The differentiation of self inventory: development and initial validation. *Journal of Counselling Psychology*, 45(3), 235-246.
- Skowron, E. A., Van Epps, J. J., ve Cipriano-Essel, E. A. (2014). Toward a greater understanding of differentiation of self in Bowen family systems theory: Empirical developments and future directions. In P. Titelman (Ed.), *Differentiation of self: Bowen family systems theory perspectives* (pp. 355-389). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Timm, T. M. ve Keiley, M. K. (2011). The effects of differentiation of self, adult attachment and sexual communication on sexual and marital satisfaction: A path analysis. *Journal of Sex ve Marital Therapy*, 37, 206-223.
- Vanhee, G., Lemmens, G. M. D., Stas, L., Loeys, T. ve Verhofstadt, L. L. (2018). Why are couples fighting? A need frustration perspective on relationship conflict and dissatisfaction. *Journal of Family Therapy*, 40, 4-23.
- Young, J. E., Klosko, J. S., ve Weishaar, M. E. (2003). *Schematherapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Zeyneloğlu, S. (2008). Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.



School Administrators' Opinions on Rumor and Gossip Network as an Informal Communication Type in Schools

Beyza HİMMETOĞLU^a * (ORCID ID - 0000-0003-0757-232X)

Damla AYDUĞ^a (ORCID ID - 0000-0001- 8348-5098)

Coşkun BAYRAK^a (ORCID ID - 0000-0001-5524-5206)

^aAnadolu Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir/ Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.655071

Article history:

Received 17.12.2019

Revised 29.03.2020

Accepted 01.04.2020

Keywords:

Rumor and gossip network,
School administrators,
Informal communication.

Abstract

The aim of the study was to examine the opinions of school administrators about rumor and gossip network which is an informal communication type. For this main aim, the reasons why school administrators prefer formal or informal communication, the most preferred topics of rumor and gossip network and the possible results of this network for schools were examined. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group consisted of 15 school administrators selected with maximum variation sampling. The data of the study was collected with a semi-structured interview form and analyzed by using content analysis method. According to the results of the research; it was determined that school administrators prefer informal communication to formal communication because they think that it increases success, enhances school culture, ensures participation in decisions, build social connections and trust among school members, increases motivation and provides foresight. It was determined that the information disseminating through the rumor and gossip network is concentrated on school management, other teachers, personal rights, students and political issues. Lastly, it was determined that the rumor and gossip network in schools had both positive and negative consequences.

Okullarda İnfomal İletişim Türü Olarak Söylenti ve Dedikodu Ağına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.655071

Makale Geçmişi:

Geliş 17.12.2019

Düzeltilme 29.03.2020

Kabul 01.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Söylenti ve dedikodu ağı,
Okul yöneticileri,
İnfomal iletişim.

Öz

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin bir infomal iletişim türü olan söylenti ve dedikodu ağına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu temel amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin formal ve infomal iletişimi tercih etme nedenleri, okullarda söylenti ve dedikodu ağı ile taşınan bilgilerin hangi konularda yoğunlaştığı ve bu ağın okullarda ne tür sonuçlar doğurduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel bir çalışma olan araştırma olgubilim yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 15 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin başarıyı artırma, okul kültürünü güçlendirme, kararlara katılımı sağlama, okul üyelerinin sosyalleşmelerini sağlama, motivasyonu artırma gibi nedenlerle infomal iletişimi daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Okullarda söylenti ve dedikodu ağı ile taşınan bilgilerin özellikle okulun yönetimi, diğer öğretmenler, özlük hakları, öğrenciler ve siyasi konular üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Son olarak okullardaki dedikodu ve söylenti ağının hem olumlu hem olumsuz sonuçları olduğu ortaya konmuştur.

* Authors: beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr / damlaaydug@anadolu.edu.tr / cbayrak@anadolu.edu.tr

Introduction

Informal communication, which has an important place in organizational processes and constitutes the significant part of organizational communication, has lots of functions such as providing harmony and collaboration in the organization, increasing organizational identification of members, making formal roles, tasks and responsibilities more understandable and internalized for members and creating a positive working environment (Chan, 2002, p.109; Postmes, Tanis and Witt, 2001, p.230). Besides, informal communication contributes disseminating information around the organization faster. Therefore, it helps tasks being completed faster and also helps produce rapid and effective solutions to unpredicted problems especially when the formal communication is insufficient. However, apart from all these functions, informal communication can cause some negative consequences such as being an instrument of sabotaging organizational decisions and implementations, provoking others to resist to organizational changes and as a result, decreasing the environmental adaptation level of the organization, too (Krackhardt and Hanson, 1993, p.104). It is important for managers to recognize and support informal channels in order to avoid these negative consequences of them and benefit from them to increase organizational effectiveness and performance. Ignoring or trying to remove informal communication can be seen as ignoring the human, which is the main component of many organizations.

One of the most common types of organizational communication is the rumor and gossip network (Clegg and Iterson, 2009, s.277). Studies show that about 70% of conversations consist of gossip (Emler, 1992, 1994 in Dunbar, Duncan and Mariott, 1997, p.233). When the fact that a great deal of organizational communications occurs as informal communication is considered, the place covered by rumor and gossip network in organizations can be understood better. The first component of this informal network is the rumor. Rumor is defined as assumptions or statements, source of which is not known and so have no possibility to confirm (Difonzo, Bordia and Rosnow, 1994, p.50). The information which is carried by rumor generally rises under the conditions of uncertainty, danger or a potential threat. When the factors which rise rumors and let them disseminate around the organization are considered, it is seen that formal information gap is a highly important one (Kieffer, 2013, p.92). Besides, the possibility of confirming or falsifying this kind of information is low since the source is not known (Michelson and Mouly, 2004, p.191). Rumors have some secondary functions other than filling the formal information gap such as meeting personal requests, getting allies, maintaining alliances and strengthening group norms. Especially these secondary functions show that the content of rumor likes the content of gossip a lot (Kieffer, 2013, s.92).

Gossip, which is the second component of rumor and gossip network, is defined as conversations or daily talks which takes place in a small group and involves subjective assessments about other people (Foster, 2004, p.80; Difonzo and Bordia, 2007, p.19; Kurland and Pelled, 2000, p.429). Gossip generally serves to meet social needs. It has some social functions such as entertaining, bounding social networks, being a group member and maintaining group membership as well as creating, changing and strengthening group norms (Difonzo and Bordia, 2007, p.19). Gossip, also, can be defined as an instrument which contributes to group integrity and identity by making approved and not approved behaviors clear (Grosser, Lopez-Kidwell, Labianca and Ellwardt, 2012, p.56). Another function of gossip makes people aware of their superior qualifications and feel well via social comparisons (Wert and Salovey, 2004, p.132-133). Foster (2004, p.84) summarizes social functions of gossip as getting information, entertaining, establishing sincerity (friendship) and having influence. When these functions of gossip are considered, it is possible to say that rumor and gossip have really alike functions.

Although concepts of rumor and gossip are defined differently in the literature, it is seen that these two concepts have very similar functions and contents. So, the literature also takes attention to these similarities by indicating that these two concepts are used interchangeably, the differences between them are not generally noticed in daily conversations and these concepts cover each other mostly (Berkos, 2003, p.9; Clegg and Iterson, 2009, p.277; Grosser et al., 2012, p.53). Even some studies claim that gossip is used to carry rumor, so it can be seen as a subset of rumor (Waddington and Fletcher,

2005, p.379). Although there are small differences between rumor and gossip based on motivation sources of them, it is emphasized that they have similar features which let to use them interchangeably. These similarities are based on that both carry information with informal channels which is not confirmed (Michelson and Mouly, 2004, p.192). In this regard, these concepts are treated and examined together in this study, too.

Rumor and gossip network, an important informal communication type, has many functions socially and organizationally. Rumor and gossip network causes many positive outcomes such as disseminating information faster around the organization, decreasing stress levels of members, making them feel safe (Grosser et al., 2012, pp.53-56; Waddington and Fletcher, 2005, p.389). Besides, rumor and gossip let group norms disseminate and be internalized as a social glue and let individuals make self-evaluations by comparing themselves with others (Grosser et al., 2012, p.56; Michelson and Mouly, 2000, p.341). It is also possible for managers to get feedback on managerial decisions and implementations, being informed from possible problems and crisis in advance predicting possible resistances during change periods and taking needed precautions (Michelson, Iterson and Waddington, 2010, p.376). Another way of utilizing rumors and gossips for organizations is that they help to disseminate rules, values and norms which constitute formal and informal structure of the organizations (Leblebici, Yıldız and Karasay, 2009, p.566).

Rumor and gossip network, used as a power instrument at the same time (Kurland and Pelled, 2000, s.431), can help to increase the managerial influence. However, while rumor and gossip network has crucial functions contributing to organizational processes, it can also cause negative consequences. Especially negative gossips can decrease moral and motivation, increase stress levels of workers and cause negative affective outcomes such as anxiety and worry (Difonzo and Bordia, 2000, p.178; Eroğlu, 2005, p.206). Besides, these kinds of gossips can demolish trust in an organization, cause hostility and disagreements among members and cause resource loss as a distracting stimulus (Difonzo and Bordia, 2000, p.178; Grosser et al., 2012, p.56). To prevent these kinds of negative outcomes and to be able to utilize from informal communication network on behalf of the organization, managers have crucial responsibilities. Some precautions that managers can take to avoid from negative effects of rumor and gossip network are transmitting relevant information to workers on time and clearly, building trust around the organization, creating an open communication environment in which workers can express themselves and can share their fears and worries (Solmaz, 2004, p.573; Wells and Spinks, 1994, p.25-26). In this sense, it can be suggested that managers should develop strategies to benefit from rumor and gossip network by accepting that removing it completely is not possible.

It is stated in the literature that one of the organizations in which informal structure is widespread and dominant is the school (Hoy and Miskel, 2010, p.90). Since teachers and administrators have nearly the same specialization levels and schools are managed centrally at national level in Turkish education system (Özdemir, 2010, p.4), informal structure and communication networks become more important. Therefore, it is natural for schools that rumor and gossip network constitutes an important part of informal communication as many other organizations. However, the number of studies examining rumor and gossip network at schools are very limited and these limited studies generally focus on teachers' perspectives on this network (Arabacı, Sünkür and Şimşek, 2012; Çağlar, Uğurlu and Güneş, 2013; Hallett, Harger and Eder, 2009). When this limitation in the literature and the emphasis on the importance of how rumor and gossip network is managed are considered, it is believed that school administrators are important data sources. Also, this study aims to determine that how much school administrators know about rumor and gossip network and how much they are aware of the possible results this network. The place of informal communication at schools, topics on that rumor and gossip network concentrates, consequences of this network for schools are examined from the views of school administrators in this study. Hence, the main aim of the study is determining the opinions' of school administrators about rumor and gossip network as an informal communication type. To achieve this main aim, the following sub-questions are asked:

- 1) Do school administrators prefer formal communication or informal communication mostly? Why?
- 2) Which subjects mostly disseminate with rumor and gossip network at their school according to school administrators?
- 3) What are the results of rumor and gossip network at schools according to the opinions of school administrators?

Method

This study was designed by using phenomenological model, which is one of the qualitative research models. Phenomenological model aims to examine the experiences of participants about a phenomenon, concept or event (Salmons, 2009, p.46-47). While examining the phenomenon, it is aimed to reveal the perceptions of the participants, which are shaped by their experiences without pre-determined framework (Groenewald, 2004, p.44). In this context, it can be said that phenomenological studies focus to reveal the subjective judgements and interpretations of the individuals who have experienced the phenomenon. In this study, the phenomenological model was used because it was aimed to examine the perceptions and comments of the participant school administrators about the rumor and gossip network, which is a part of informal communication process in their own schools.

Participants

In this phenomenological study, the rumor and gossip network as an important part of informal communication in schools was examined. Data about rumor and gossip network have been obtained from school administrators who are accepted as at the center of informal communication as well as formal communication and who are waited to recognize, direct and benefit from informal communication. While choosing the participants, the maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. In the maximum variation sampling, it is aimed to choose participants who will reflect the differences regarding the personal variables relevant with studied phenomenon (Coyne, 1997, p.628). While using the maximum variation sampling, it was aimed to analyze studied phenomenon in a multiple way by reflecting the perceptions of school administrators, whose level of education, school type they work, management title, seniority, gender and age are different from each other. Participants of the study consist of 15 school administrators, 6 of whom are principal and 9 of whom are vice principal. Seven of school administrators work in primary schools, two of them work in secondary schools and six of them work in high schools. Twelve of school administrators are male and three of them are female. Nine of the school administrators have Bachelor Degree; and the six of them have Master degree. The ages of them varies between 31 and 56, and their seniority in management varies between 2 years and 48 years.

Data Collection Tool

A semi-structured interview form prepared by the researchers was used to collect research data. In semi-structured interviews, there exists a standardized data collection tool, consisting pre-determined questions and sub-questions. However, semi-structured interviews offer the researcher freedom to change the order of questions or to receive in-depth information by asking questions which are not included in the form on the subject. This situation helps to investigate the issues deeply that are not fully understood during the interview process. In the semi-structured interview process, it is possible to re-shape the questions, which are misunderstood by the participants and to restructure the questions in line with the answers coming from participants (DiCicco-Bloom and Crabtree, 2006, p.315; Longhurst, 2016, p.143). Before preparing the questions in the semi-structured interview form, literature about organizational communication, informal communication rumor and gossip network, which consist of focus of the research, have been reviewed. After shaping the theoretical framework of the research topic, four open-ended questions were prepared for semi-structured draft interview form. This draft form was sent to 1 professor and 1 research assistant working in the Department of Education

Management to take expert opinions. Moreover, expert opinion was taken from one school administrator, who is not one of the participants of the study, about whether the questions are clear and understandable and whether they serve their desired purpose or not. As a result of the feedbacks taken by experts and a pilot study conducted with a school administrator, it was determined that two of four questions served the same sub-question of the research. It has been stated by the field experts that these two questions can be reconstructed as a single question and, if necessary, can be supported with probe questions to obtain detailed and holistic data. As a result of the changes made in accordance with the mentioned feedback, semi-structured interview form consisting of three open-ended questions is as following:

1. Do you prefer formal communication or informal communication mostly? Why?
2. Which subjects do you think mostly disseminate with rumor and gossip network at your school?
3. What are the results of rumor and gossip network in your school in your opinion?

Collecting and Analyzing the Data

After the preparation of the semi-structured interview form, appointments were arranged with the school administrators participating in the study for the interviews. Participant school administrators were selected on a voluntary basis. Researchers also arranged warm-up meetings to introduce themselves and inform them about research before the interviews. During this process, researchers made it clear that any information that would reveal participants' name or identity would not be mentioned at any stage of the research. Then, researchers gave information to participants about the purpose of the research, research questions and how analyses will be made. Also, they answered the school administrators' questions about the research and the interview. During the interview process, necessary precautions were taken to focus the participants' attentions on the subject and probe questions were used to get detailed responses.

Research data were analyzed with the content analysis technique. Content analysis refers to the process of systematically coding and defining the themes and patterns in the data to interpret the content of the data in a subjective way (Hsieh and Shannon, 2005, p.1278). During content analysis process, the analysis stages suggested by Yıldırım and Şimşek (2013, p.26) were followed. These stages are coding data, finding themes, editing codes and themes, and lastly defining and interpreting the findings. NVivo 8 qualitative data analysis program was utilised to analyze data. The data were analyzed by two researchers separately in accordance with the sub-problems of the research. During the coding of the data, an inductive analysis process was followed based on the discovery of codes and categories in the data. Inductive analysis process is used when there is no theoretical structure that will allow the pre-determination of the code and category list with respect to the purposes and sub-questions of the research (Hsieh and Shannon, 2005, p.1279; Potter and Levine-Donnerstein, 1999, p.264). In analysis process, the data were read several times by taking notes and then codes were determined. After that the researchers re-examined the codes on which they do not reach an agreement. Expert opinion were taken for the codes which agreement could not be reached. After the codes were examined, they were categorized according to their similarities and differences. Then, codes and categories were transformed into themes in line with sub-questions of the research. The findings, reached after the creation of the codes, categories and themes, were presented as figures. In the last stage, findings were interpreted. During the analysis process, the participant school administrators were named as A-1, A-2, A-3. Researchers used these names in direct quotations to represent participants.

In the qualitative research, it is not intended to generalize the results and social facts and events are handled within their own subjectivity. So, qualitative research are discussed within the framework of trustworthiness proposed by Guba and Lincoln (Guba, 1981, p.80; Guba and Lincoln, 1982, p.246) instead of the validity and reliability in quantitative research. Trustworthiness is associated with the extent to which the research has served its purpose (Merriam, 1995, p. 52). In order to ensure trustworthiness in qualitative research, the findings should be presented in a way that not having

certainty and allows readers to find different perspectives (Graneheim and Lundham, 2004, p. 110). In this context, it is possible to say that trustworthiness requires describing all stages of the research and presenting all variables which may affect the research process and results to the reader.

In qualitative research to ensure trustworthiness, credibility is used instead of internal validity, transferability is used instead of external validity, dependability is used instead of reliability and confirmability is used instead of objectivity (Guba, 1981, p.80; Guba and Lincoln, 1982, p.247). Long-term interaction with data sources, consistent observation, involvement of more than one researcher in the data collection process, method and sample triangulation, sufficient data collection to answer the research questions and member checks are among the methods proposed to ensure credibility in qualitative researches (Guba and Lincoln, 1982, p.246; Merriam, 1995, p.54-55). In this study, to ensure credibility, the findings were confirmed to participants, more than one researcher took part in the data collection process and analysis process, the data collection process continued until to reach the data saturation. In the literature, techniques such as the detailed description of the research process and the usage of purposeful sampling methods are proposed to ensure transferability in qualitative researches (Anfara, Brown and Mangiore, 2002, p.30; Guba and Lincoln, 1982, p.248). In this study, to ensure transferability, processes such as developing data collection tool, determining the sampling and research method, and analyzing data were described in detail to allow readers to compare and give meaning to the findings and results. Moreover, to determine participants, maximum variation sampling, one of the purposeful sampling methods, was used. Some of the methods suggested in the literature to ensure dependability in qualitative researches are such as method triangulation, examination of data analysis process by other researchers, coding and recoding, expert review, sharing the researchers's experiences and their possible prejudices (Anfara, Brown and Mangiore, 2002, p.30; Guba, 1981, p.86-87). In order to ensure dependability in this research, more than one researcher was involved in the process of data collection and analysis, expert opinion was taken in the process of developing the data collection tool and analyzing the obtained data. Also, the findings were presented in a clear and detailed manner before giving the comments and inferences of the researchers and direct quotations were presented from the statements of the participants. To ensure confirmability in the qualitative researches, it is recommended to use method triangulation and to reflect and reduce the possible bias of the researchers (Başkale, 2016, p.24; Guba, 1981, p.87). Precautions taken for ensuring confirmability in this study were clarified above, too.

Findings

The first sub-question of the study is related to determine the communication type (formal or informal) that school administrators prefer to use within the school and the reasons for their preference. For this sub-question, analyses were carried out in line with the answers given by the school administrators. The findings obtained as a result of the analyses are presented in Figure 1.

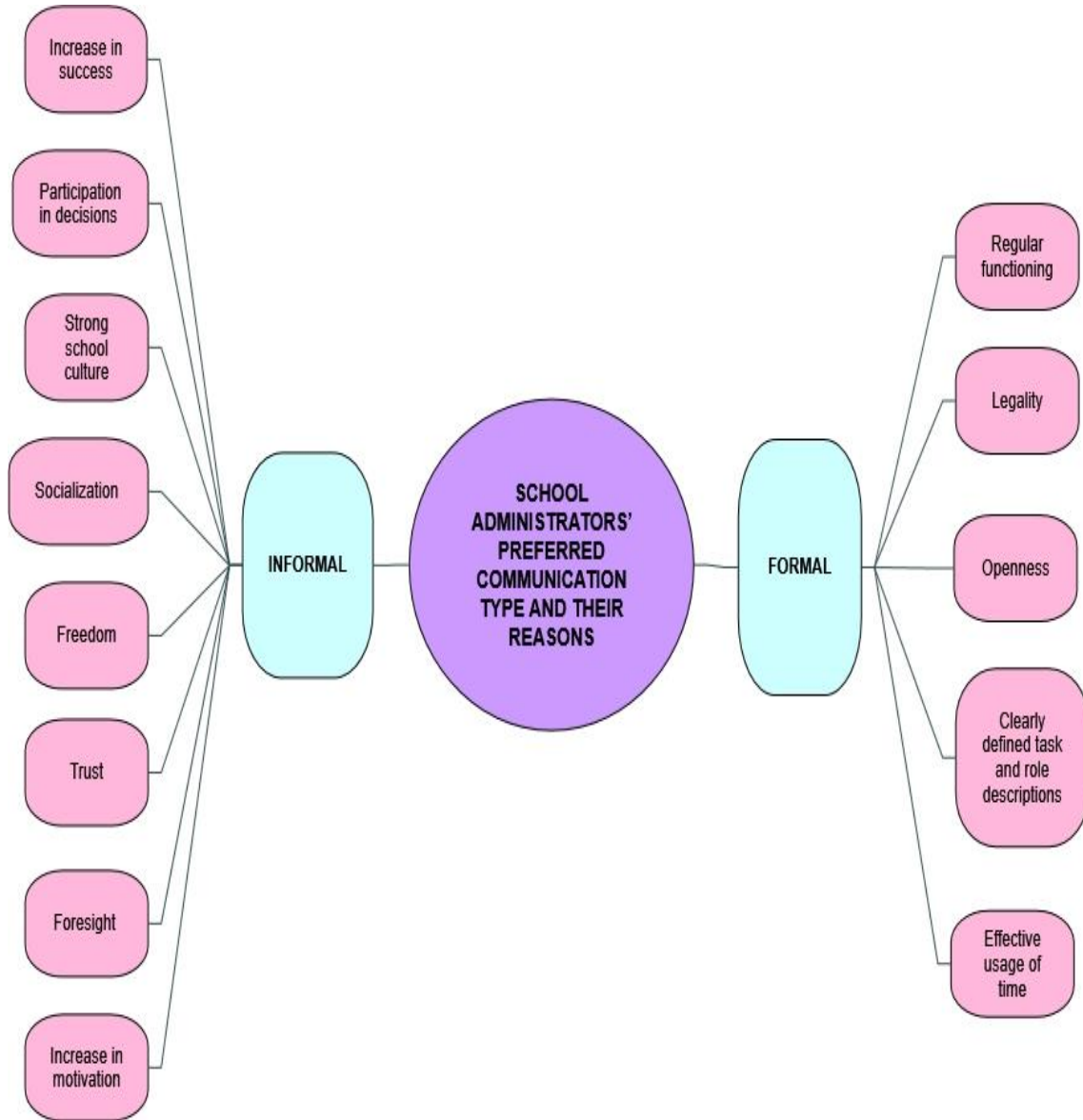


Figure 1: School Administrators' Preferred Communication Types at School and Their Reasons

As seen in Figure 1, it was determined that school administrators prefer both informal and formal communication for different reasons. It was also found that school administrators prefer informal communication more than formal communication. School administrators stated the reasons for preferring informal communication as increasing the success, strengthening the school culture, enabling participation in decisions, enabling people to express their views more freely, enabling school members to socialize, building trust, increasing motivation and providing foresight. In addition, there are examples in the statements of school administrators that support the reasons for informal communication preferences. In the context of increasing success, they mentioned that informal communication increases productivity and personnel contribution to the school and tasks to be done better. Within the context of strengthening the school culture, school administrators emphasized that informal communication increases peace, harmony, love and respect in the work environment. Related to socializing function of informal communication, they mentioned that it enables school members to share the feelings of sorrow and happiness and increases the cooperation between them. Within the

context of providing foresight, school administrators emphasized that it gives opportunity to anticipate possible problems and to make appropriate task allocation by providing information about employers. Some examples from the opinions of the school administrators who prefer informal communication within the schools are as following:

"... I prefer more sincere and trust-based relationships as a manager because it provides positive trust to each other, solidarity among individuals increases. Therefore, communication is not restricted to school boundaries, but also social areas are shared." (A-1)

"...I feel that people are more comfortable in informal communication than formal communication. I think that they will contribute to the institution and organization with a more comfortable psychology. We already see this in practice." (A-4)

"We can say that informal communication is quite common because we are trying to make it a culture in our school." (A-6)

"...We make an effort to use informal communication and to spread it among teachers because when there is informal communication, we observe that the motivation and desire of the employees increase more." (A-8)

As shown in Figure 1, school administrators who prefer to use formal communication explain the reason of this preference as it provides legality, allows clearly defined tasks and role descriptions and helps to use time effectively. In addition, there are examples in the statements of school administrators that support the reasons for formal communication preferences. In relation to clearly defined tasks and role descriptions, school administrators emphasized the function of formal communication to prevent the difficulties that may arise in the distribution of tasks. Regarding helping to use time effectively, school administrators mentioned that informal communication can delay and slow down works because it is open to abuse; however, formal communication is not. Some examples from the opinions of school administrators who prefer formal communication within the school are as following:

"I think formal communication is more useful. Informal communication may be used while communicating some certain individuals but I think formal communication have more positive outcomes because the other one is open to abuse..." (A-3)

"Formal communication often outweighs in the school. I think this is more useful. I think formal communication has more effective results such as keeping work and functioning healthy, not to disrupt the work.... I think that informal communication, especially intimate relations between management and employees, can cause disruption of works. (A-13)

It was found that the participant school administrators generally prefer informal communication around the school. School administrators mentioned that the school culture would be strengthened with informal communication and, therefore, a more warm, sincere and comfortable communication could be established among members. Moreover, they emphasized that informal communication in the organizational context will contribute to increase the school success. School administrators, who preferred formal communication at school, emphasized that it is possible to maintain the tasks to be done according to the rules. The second sub-question of the study is related to determine the opinions of school administrators about the most preferred topics on which information disseminate with rumor and gossip network around the schools. For the second sub-question, analyses were carried out in line with the answers of school administrators to the interview questions. The findings obtained as a result of the analyses are summarized in Figure 2.

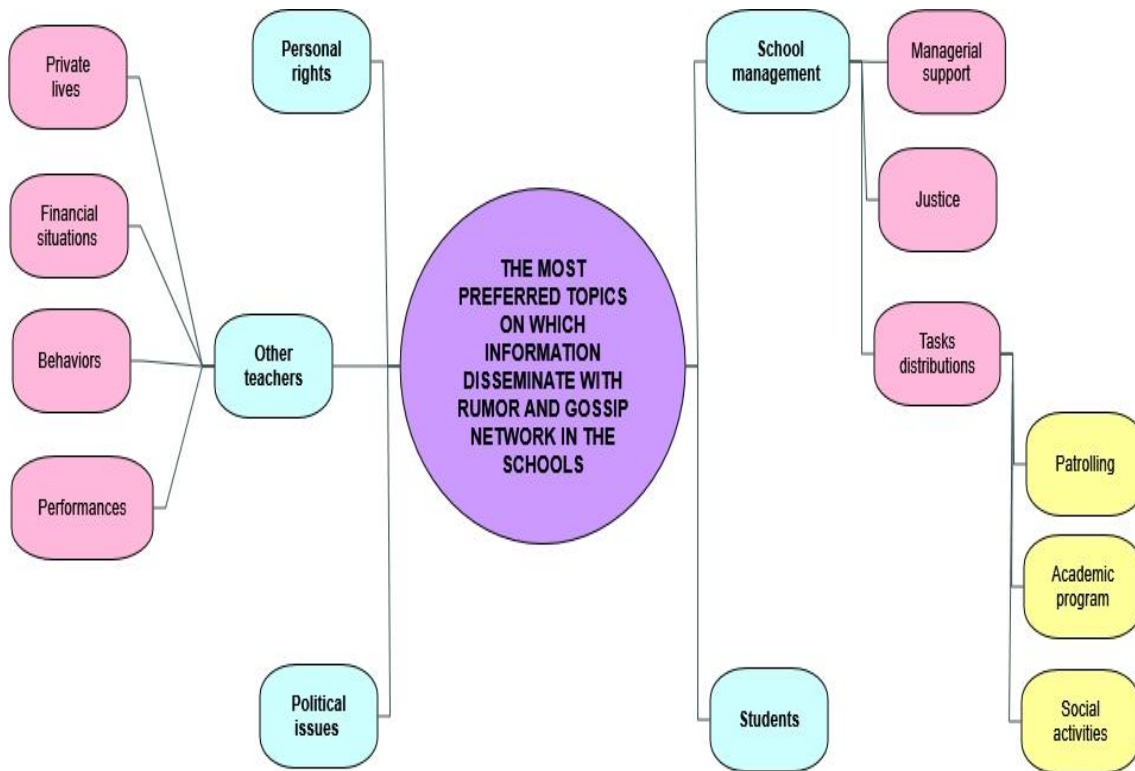


Figure 2: *The Most Preferred Topics on Which Information Disseminate via Rumor and Gossip Network in the Schools According to School Administrators' Opinions*

As can be seen in Figure 2, the participant school administrators stated school management, other teachers, personal rights, political issues and students were the most preferred topics on which information disseminated with rumor and gossip network in the schools. However, school administrators mentioned that rumor and gossip in schools are especially focused on school management and other teachers' issues. They stated that rumor and gossips about school management is related to perceptual issues such as whether management is fair or not, management supports employees or not and workload related issues such as task distributions on academic program, patrolling and social activities. They also mentioned that rumor and gossips about other teachers are related to their private lives, financial situations, attitudes and behaviors towards students, parents or administrators and their performances. Some of the opinions of the school administrators about the issues that rumor and gossips are concentrated at schools are as follows:

"On property issues. On the financial enrichment such as "I should have this, too. Look at what he/she bought, or I just bought it." (A-1)

"What it can be? It can be related to material things. It can be related to clothing, dress, car, house, lifestyle of the teacher. It could be their behaviors, these kind of things are spoken. Maybe, it can be related to the school management like this: "I think that school management behaves closer to this friend, rags on that". I think such conversations could be "(A-3)

"Generally, they are about the subjects such as education, academic programs, personal rights, social activities, salaries, gains." (A-10)

"... There is gossip among teachers, it happens. For example, a teacher' class is good, it is successful on the exams or he/she is in a very good dialog with the parents. Another teacher cannot succeed this. He/she will find something to make gossip." (A-12)

Findings based on school administrators' opinions showed that rumor and gossip in schools are mostly related to school management and other teachers. It can be said that individuals' private lives, financial situations, behaviors and performances as the main subject of rumor and gossip in many

different environments. However, the fact that a major part of rumor and gossips in schools are related to school management can be interpreted as the subjects that individuals are most curious about, complain about, satisfied about, or the information they want to share about generally related with the working environment.

The third sub-question of the research is related to determine the opinions of school administrators about the possible results of the rumor and gossip network for school. Opinions about the results of rumor and gossip were divided into two categories as positive results and negative results. To obtain findings for this sub-question, analyses were conducted in line with the answers of school administrators to the interview questions. Findings are shown in Figure 3.

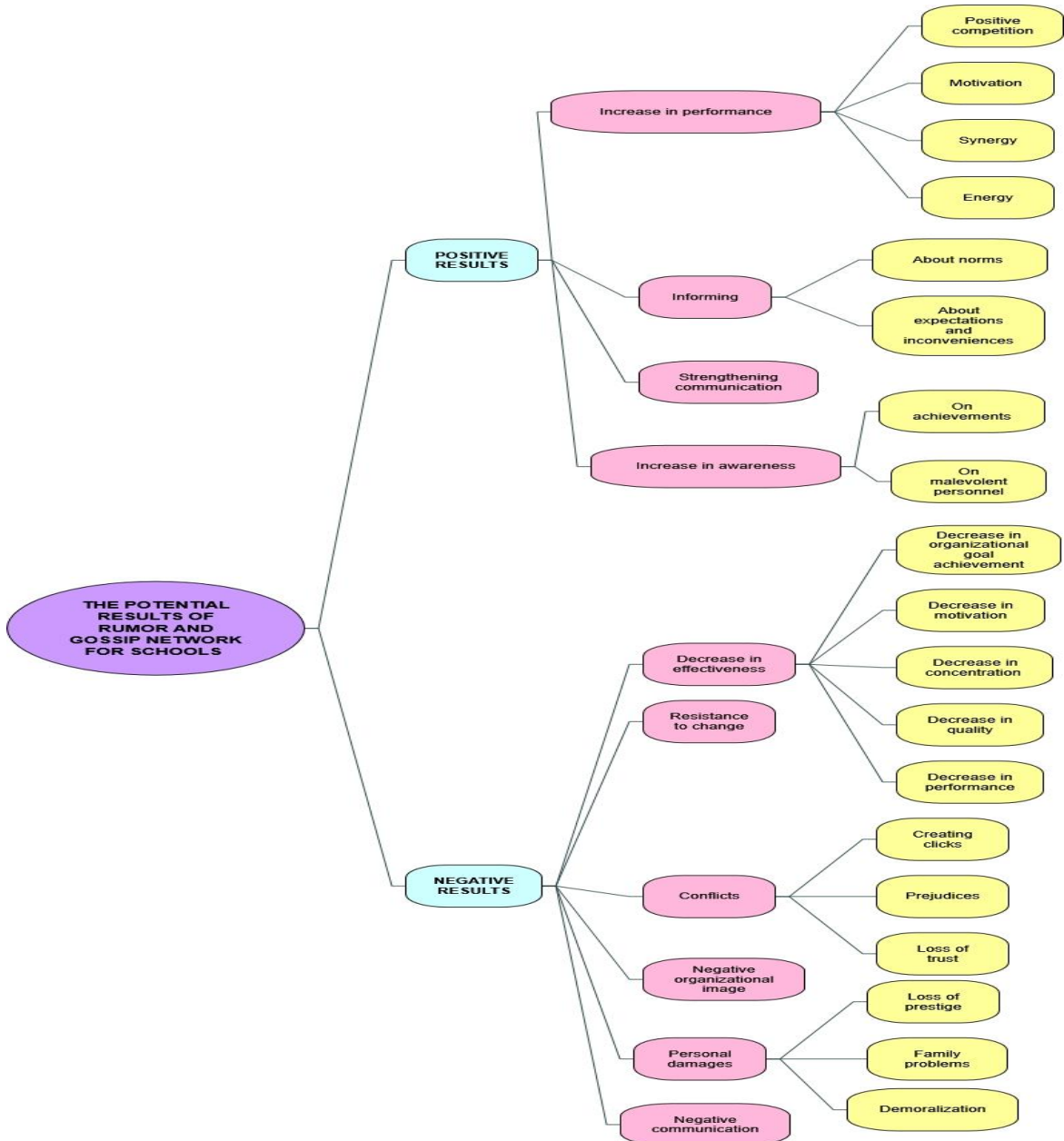


Figure 3: Possible Results of Rumor and Gossip Network for Schools According to School Administrators' Opinions

As can be seen in Figure 3, opinions of school administrators about the results of rumor and gossip in schools point out both positive and negative results. The positive results mostly emphasized by school administrators are increasing performance and providing information. In the context of increasing performance, one of the positive results of rumor and gossip in schools, school administrators mentioned about creating positive competition, creating synergies, keeping individuals energetic and making people creative by creating motivation increase. Within the context of providing information function of rumor and gossip in schools, school administrators stated that it serves to provide information about needs and expectations such as parents' and students' expectations from school, schools' needs and deficiencies and to provide information about norms such as schools' expectations from employees. School administrators also emphasized that rumor and gossip have positive results such as strengthening communication and increasing awareness in addition to increasing performance and providing information. In the context of increasing awareness function of rumor and gossip in schools; they mentioned provide awareness about success or malicious behaviors of members. Some examples from school administrators' opinions about the positive results of rumor and gossip in schools are as following:

"It provides communication. It provides information exchange. We learn what is lack or what we need at school. We are not angry with it. It is better if it is positive and constructive."(A-1)

"The positive side could be like this. If there is malicious people, they can be detected because everything spreads like in an hour. We even test how quickly it would spread sometimes..." (A-3)

"I think rumor and gossip may not be harmful, on the contrary, they can contribute in a positive way. In this way, expectations of parents and students are learned."(A-10)

As shown in Figure 3, mostly mentioned negative results of rumor and gossip at schools by school administrators are decrease in school effectiveness, conflicts between teachers and personal damages. In the context of decrease in school effectiveness; they stated that it decreases teachers' performance, motivation and concentration, and it leads to overemphasizing individual goals and it decreases quality of education. Within the scope of causing conflicts between teachers, they specified that it causes trust loss among people, and it leads to creating clicks and it creates prejudices. In the context of personal damages, they cause demoralization, family problems and loss of prestige were mentioned. Other negative results of rumor and gossip network for schools stated by school administrators are causing negative organizational image of the school, negative communication in the school and resistance to change by creating negative perceptions towards changes. Some school administrators' opinions about the negative results of rumor and gossip in schools are as following:

"Of course, there are also disadvantages of this network for an organization. Because some powerful individuals may show their own feelings and desires as the organization's."(A-2)

"What kind of harms does it give to our school? People cannot do their work or they cannot be productive because they waste their time with meaningless and empty conversations. We will also teach our children such meaningless, shameless jobs." (A-5)

"It negatively affects the educational environment, and demoralizes the employees. It also affects the student. Because the demoralized teacher can not be effective in instructing and this reflects to the student, it affects the school climate negatively"(A-9)

"When someone says something negative about someone, they will inevitably create a prejudice to that person because of human nature or cause attitudes such as "This is such a gossip person, I would not sit with him/her, chat or talk to him ". If it is negative, it affects communication negatively."(A-11)

When the findings related to the third sub-question of the research were evaluated, it was seen that school administrators focus on the negative results rather than the positive results of rumor and gossip at schools. However, it was also determined that positive gossip and rumor can increase performance at school. Furthermore, it was found that rumor and gossip network can be utilised as a tool that can lead to progress and success through informing and raising awareness in cases even when they are not positive. Consequently, it seems possible to use rumor and gossip network as a tool which can contribute to the organization and people despite dysfunctional results at both levels.

Results, Discussion and Suggestions

It was aimed to determine school administrators' opinions on rumor and gossip network as an informal communication type. The first sub-question of the study was related to determine which communication types (formal or informal) school administrators prefer to use around the school mostly. Results obtained for this sub-question showed that 12 of 15 school administrators prefer informal communication mostly. Likely, other similar studies in the literature say that informal communication covers more than 75% of overall organizational communication (Kraut, Fish, Root and Chalfonte, 1990; Crampton, Hodge and Mishra, 1998). This proves that informal communication has a crucial place for organizations. Another point stated in the literature is that school administrators who know and can direct informal communication networks, can also utilize from the networks for behalf of the organization (Atak, 2005, p.64; Solmaz, 2006, p.564). Besides, it is possible to say that informal communication comprises a more important place in such organizations like schools which are loosely coupled systems (Weick, 1976) to have a more effective place of informal communication. In this regard, this result showing that school administrators prefer informal communication more can be interpreted as their awareness about informal communication is high, they can direct it, too.

The reasons of preferring informal communication networks are determined as they increase success, give members freedom to speak up their opinions, strengthen the school culture and enhance social relations. Besides, informal communication helps building trust and providing insight, increases motivation. Similarly, the literature says that informal communication has some functions such as increasing performance, making formal roles, tasks and responsibilities more understandable and internalized (Chan, 2002, p.109), letting workers express their thoughts freely and strengthening social relationships (Atak, 2005; p.65). The literature also says that informal communication has other functions such as helping to solve unpredicted problems more easily (Krackhardt and Hanson, 1993, p.104) and increasing identifications levels of members (Postmes et al., 2001, s.231). On the other hand, reasons of school administrators who prefer formal communication around the school are that this kind of communication makes tasks more regularly and legally done and makes tasks and roles of members more clear. The literature indicates some similar functions for formal communication such as helping tasks completed faster, solving predicted problems more easily (Krackhardt and Hanson, 1993, p.104) and creating awareness about main goals of the organization (Postmes et al., 2001, p.230). However, since the human relations theory in managements' findings and arguments, the effects of informal communication in organizations have been known and accepted. Therefore, it is believed that managers need to take part in informal communication networks in addition to formal ones to direct these networks to contribute organizational effectiveness.

The second sub-question of the study is related to determine on which topics the information disseminated with rumor and gossip network concentrates. Based on the opinions of the participants, it was found that rumor and gossip network concentrates on such topics like managerial implementations, private lives of other teachers, financial situations of the colleagues, performances and behaviors. Along with these, some of the participants mentioned that rumor and gossip network can be on topics such as employees' personal rights, political issues and student behaviors, too. When the related literature examined, it is seen that rumor and gossip network concentrates on some topics like organizational implementations and policies, working conditions, management styles of administrators, organizational regulations and changes, financial issues etc. (Aertsen and Gelders, 2011; Altuntaş, Şahin-Altun and Çevik-Akyıl, 2014; Eşkin-Bacaksız and Yıldırım, 2015). Along with these, there are some other topics mentioned in the literature such as private lives of others, norm-violating behaviors, bad management, work-related changes (Waddington and Fletcher, 2005) and bad performances of co-workers (Wu, Kwan, Wu and Ma, 2015). These similar results show that rumors and gossips about especially organizational processes and management consist of an important part of rumor and gossip network. It can be suggested that managers should not pay attention the gossips about the private lives of others since these can cause time and energy loss. On the other hand, rumors and gossips about organizational

implementations and management can give crucial feedback about the decisions and implementations of the administrators. Hence, it can be concluded that rumor and gossip network at school can inform administrators about possible reactions, problems and supports.

The third goal of the study was to find out the consequences of rumor and gossip network at schools according to the opinions of school administrators. Positive consequences of this network for schools could be listed as increasing performance and informing members about expectations and norms. In addition, some participants indicated that this network strengthens the communication around school, and provides awareness about success or malicious behaviors of the members. Scholars mentioned that rumors and gossips let members know what kind of behaviors the administrators expect (Houmanfar and Johnson, 2004), provide cultural learning via broadcasting success and failure stories and let members to compare themselves with other (Grosser, Lopez-Kidwell and Labianca, 2010). Besides, it is emphasized in the literature that rumors and gossips help decrease anxiety during especially change periods by communicating information (Michelson et al., 2010), take needed precautions by focusing on possible problems (Wells and Spinks, 1994). Moreover, it is stated that informal communication helps spread success stories (Solmaz, 2004), provide group harmony and integration (Difonzo and Bordia, 2007; Grosser et al., 2012), deal with stress more effectively and build closer relationships (Waddington and Fletcher, 2004).

Results of the study showed that participants emphasize such negative results of rumor and gossip network as decreasing school effectiveness, creating conflicts among teachers and harming individuals. Besides, it was determined that this network damages school's organizational identity and organizational image, causes resistance towards change. Similarly, the related literature indicates that rumors and gossips decrease productivity by causing time and energy wastes and decreasing working enthusiasm (Akande and Odewale, 1994; Burke and Morris-Wise, 2003; De Gouveia, Vuuren and Crafford, 2005; Grosser et al., 2012; Wu et al., 2005). Also, some other studies show that rumors and gossips cause trust and prestige loss, increase stress, damage interpersonal relationships (Aertsen and Gelders, 2011; De Gouveia et al., 2005) and increase such negative emotions as anger or disappointment (Waddington and Fletcher, 2005).

Rumors and gossips which cover an important part of informal communication may produce both positive and negative consequences. Awareness of school administrators towards these positive and negative consequences of rumor and gossip network at schools can affect organizational outcomes directly. It is important for school administrators to be in a position which let them know and direct this network to increase positive results and prevent rumors and gossips which can damage the organization. Besides, it is suggested for future research that it is important to determine how effective school administrators use informal communication network according to the internal stakeholders of the school and, so to reveal the actual situation. Also, it is believed that observations in natural settings provide crucial data to analyze rumors and gossips deeper.

Türkçe Sürümü

Giriş

Örgütsel süreçlerde önemli bir yer tutan ve örgüt içi iletişimin önemli bir kısmını oluşturan informal iletişimin; örgütte uyum ve iş birliğinin sağlanması, üyelerin kendilerini örgütle özdeşleştirme düzeylerinin yükselmesi, resmi rol, görev ve sorumlulukların daha iyi anlaşılması ve içselleştirilmesi, olumlu bir iş ortamı oluşturulması gibi çok sayıda işlevinden söz edilmektedir (Chan, 2002, s.109; Postmes, Tanis ve Witt, 2001, s.230). Ayrıca informal iletişim, örgüt içinde bilgilerin daha hızlı yayılmasına aracılık ederek işlerin de daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan ve özellikle formal iletişimin yetersiz kaldığı beklenmedik durumlarda hızlı ve etkili çözümler üretilmesine aracılık eden bir araçtır. Ancak tüm bu yararları ile birlikte informal iletişimin; örgütsel karar ve uygulamaları sabote etme, bazı örgüt üyelerinin örgütsel değişimlere direnç göstermek için diğerlerini kışkırtması ve böylece örgütün çevreye uyum düzeyinin düşmesi gibi olumsuz sonuçlara da yol açabileceği belirtilmektedir (Krackhardt ve Hanson, 1993, s.104). Informal iletişimin bu olumsuz sonuçlarından kaçınmak ve informal iletişim ağlarını örgütsel etkililik ve performansın yükselmesini sağlayacak bir araç olarak kullanabilmek için yöneticilerin informal ağları tanıması, desteklemesi ve etkin bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir. Informal iletişimi yok saymak veya yok etmeye çalışmak örgütün temel yaşam kaynağı olan insan bileşenini yok saymak olarak nitelendirilebilir.

Informal iletişimin en yaygın türlerinden birini, söylenti ve dedikodu ağı oluşturmaktadır (Clegg ve Irterson, 2009, s.277). Yapılan çalışmalar, insanların sohbetlerinin yaklaşık %70'ini dedikoduların oluşturduğuna dikkat çekmektedir (Emler, 1992, 1994, akt. Dunbar, Duncan ve Mariott, 1997, s.233). Örgütlerdeki iletişimin önemli bir bölümünün de informal iletişim yoluyla gerçekleştiği düşünüldüğünde, bu durum, söylenti ve dedikodu ağının örgütlerde ne kadar önemli bir yer kapladığını göstermektedir. Söylenti ve dedikodu ağının oluşturan bileşenlerden ilki söylentilerdir. Söylenti, kaynağı belli olmayan, bu nedenle doğrulanma olanağı bulunmayan önerme veya iddialar olarak tanımlanmaktadır (Difonzo, Bordia ve Rosnow, 1994, s.50). Söylenti ile yayılan bilgiler genellikle belirsizlik, tehlike veya potansiyel bir tehditin algılandığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Söylentilerin ortaya çıkması ve yayılmasına ortam hazırlayan bileşenler dikkate alındığında örgütteki formal bilgi eksikliğinin, oldukça önemli bir bileşen olduğu görülmektedir (Kieffer, 2013, s.92). Kaynağı belli olmayan bu bilgilerin doğrulanma veya yanlışlanma olanağı da düşüktür (Michelson ve Mouly, 2004, s.191). Söylentilerin örgütteki formal bilgi eksikliğini doldurmanın yanında; bireysel isteklerin gerçekleştirilmesi, müttefik edinme veya müttefikliği sürdürme ve grup normlarını sağlamlaştırma gibi ikincil işlevleri de bulunmaktadır (Kieffer, 2013, s.92). Özellikle bu işlevleri, söylentinin, dedikodu ile çok benzeyen bir içeriğe sahip olduğuna işaret etmektedir.

Söylenti ve dedikodu ağının ikinci bileşenini oluşturan dedikodu, küçük gruplar içerisinde gerçekleşen ve ortamda olmayan diğer birey veya bireyler hakkındaki öznel değerlendirmeleri içeren sohbet veya günlük konuşmalar olarak tanımlanmaktadır (Foster, 2004, s.80; Difonzo ve Bordia, 2007, s.19; Kurland ve Pelled, 2000, s.429). Dedikodu, genellikle bireylerin sosyal gereksinimlerinin giderilmesine hizmet etmektedir. Dedikodu sosyal bağlamda; eğlenme, sosyal bağlar kurma ve sürdürme, grup üyeliği edinme ve sürdürme gibi gereksinimleri giderme ile grup normlarının oluşturulması, değiştirilmesi ve pekiştirilmesi gibi işlevlere sahiptir (Difonzo ve Bordia, 2007, s.19). Dedikodu, grup tarafından onaylanan veya onaylanmayan tutum ve davranışların anlaşılmasına hizmet ederek grup bütünlüğü ve kimliğine katkı sağlayan bir araç olarak nitelendirilebilir (Grosser, Lopez-Kidwell, Labianca ve Ellwardt, 2012, s.56). Dedikodunun diğer bir işlevi ise bireyin kendini diğerleri ile kıyaslayarak üstün yönlerinin farkına varması ve kendini iyi hissetmesi olarak anılmaktadır (Wert ve Salovey, 2004, s.132-133). Foster (2004, s.84), dedikodunun sosyal işlevlerini; bilgi elde etme, eğlenme, samimiyet kurma (veya arkadaşlık ilişkileri kurma) ve etki sahibi olma şeklinde özetlemektedir. Dedikodunun bu işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, söylenti ve dedikodunun birbirine oldukça benzer işlevlere sahip olduğu çıkarımında bulunmak olanaklıdır.

Söylenti ve dedikodu ağının bileşenlerini oluşturan söylenti ve dedikodu kavramları alanyazında farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte bu kavramların oldukça benzer işlev ve içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında da bu benzerliklere dikkat çekilerek bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanılabilirdiği, aralarındaki ayrımın günlük konuşmalar içerisinde fark edilmeyecek kadar küçük olduğu, bunların birbirlerini kapsayan kavramlar olduğuna vurgu yapılmaktadır (Berkos, 2003, s.9; Clegg ve Iterson, 2009, s.277; Grosser, vd., 2012, s.53). Hatta dedikodunun söylentilerin taşınmasına aracılık ettiği ve bu bağlamda söylentinin alt kümesi konumunda olduğunu belirtilen çalışmalar da bulunmaktadır (Waddington ve Fletcher, 2005, s.379). Söylenti ve dedikodu arasında motivasyon kaynaklarına dayanan küçük farklılıklar bulunmasına karşın, bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılacak benzer nitelikler taşıdığı vurgulanmaktadır. Bu benzerlikler her ikisinin de informal yollarla doğru olup olmadığı belli olmayan bilgiler taşınmasına dayanmaktadır (Michelson ve Mouly, 2004, s.192). Bu bağlamda bu çalışmada söylenti ve dedikodu olguları birlikte ele alınıp incelenmektedir.

Informal iletişimin önemli bir türü olarak söylenti ve dedikodu ağı hem sosyal hem de örgütsel bağlamda çok sayıda işleve sahiptir. Söylenti ve dedikodu ağı, örgüt içinde bilgilerin daha hızlı bir şekilde yayılması, bireylerin stres düzeylerinin azalması, kendilerini daha güvende hissetmeleri gibi pek çok olumlu çıktıya aracılık etmektedir (Grosser vd., 2012, s.53-56; Waddington ve Fletcher, 2005, s.389). Söylenti ve dedikodular, aynı zamanda sosyal bir bütünleştirici olarak grup normlarının yayılması ve içselleştirilmesine ve bireylerin kendilerini diğerleri ile kıyaslayarak öz-değerlendirme yapmasına olanak sağlamaktadır (Grosser vd., 2012, s.56; Michelson ve Mouly, 2000, s.341). Örgüt yöneticilerinin, söylenti ve dedikodu ağı aracılığı ile yönetsel karar ve uygulamalara ilişkin dönüt alması, değişim dönemlerinde ortaya çıkabilecek direnci önceden kestirip gerekli önlemleri alması veya örgütte ortaya çıkabilecek beklenmedik problem veya krizlerden önceden haberdar olması olasıdır (Michelson, Iterson ve Waddington, 2010, s.376). Örgütsel düzeyde söylenti ve dedikodulardan yararlanma yollarından biri de örgütün formal ve informal yapısını oluşturan kural, değer ve normların iletilmesine aracılık etmesidir (Leblebici, Yıldız ve Karasay, 2009, s.566).

Aynı zamanda bir güç aracı olarak da değerlendirilen söylenti ve dedikodu ağı (Kurland ve Pelled, 2000, s.431), yöneticilerin etki düzeyini yükseltmesine yardımcı olabilir. Ancak söylenti ve dedikodu ağının örgütsel işleyişe önemli katkılarda bulunan işlevlerinin yanında olumsuz sonuçlara sebebiyet vermesi de olanaklıdır. Özellikle olumsuz dedikoduların; çalışanların moral ve motivasyonlarının düşmesi, stres düzeylerinin artması ile kaygı, endişe gibi olumsuz duyuşsal çıktıları olabilmektedir (Difonzo ve Bordia, 2000, s.178; Eroğlu, 2005, s.206). Ayrıca örgüt ortamında güvenin kaybolmasına, örgüt üyeleri arasında düşmanlık ve ayrılıkların oluşmasına ve dikkat dağıtıcı bir uyarıcı olarak kaynak kaybına neden olması da söz konusudur (Difonzo ve Bordia, 2000, s.178; Grosser vd., 2012, s.56). Bu tür olumsuz sonuçların önüne geçilebilmesi ve informal iletişim ağının örgüt yararına kullanılabilmesi için yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Yöneticilerin, söylenti ve dedikodu ağının olumsuz etkilerinden kaçınmak için alabilecekleri önlemler arasında; çalışanlara gerekli bilgileri zamanında ve açık bir şekilde iletmek, güven sağlamak, çalışanların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri, endişe ve korkularını paylaşabilecekleri açık bir iletişim ortamı oluşturmak yer almaktadır (Solmaz, 2004, s.573; Wells ve Spinks, 1994, s.25-26). Bu bağlamda yöneticilerin, söylenti ve dedikodu ağının varlığını ve ortadan kaldırılmasının pek olanaklı olmadığını kabul ederek ve bu ağdan yararlanmayı sağlayacak stratejiler geliştirmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

Informal yapının kaçınılmaz ve baskın olduğu önemli örgütlerden birinin okullar olduğu vurgulanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s.90). Okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, birbirine oldukça benzer uzmanlık seviyelerine sahip olmaları ve Türk eğitim sisteminde okulların merkezden yönetilen bir yapıya sahip olması (Özdemir, 2010, s.4), informal yapı ve iletişim ağlarının oldukça önem kazanmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda pek çok örgüt ve sosyal ortamda olduğu gibi okullarda da informal iletişim ağının önemli bir bölümünü söylenti ve dedikodu ağının oluşturması kaçınılmaz hale gelmektedir. Ancak alanyazında eğitim örgütlerinde söylenti ve dedikodu ağının inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda ve genellikle öğretmen odaklı çalışmalar olduğu görülmektedir (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012; Çağlar, Uğurlu ve Güneş, 2013; Hallett, Harger ve Eder, 2009). Gerek alanyazındaki bu sınırlılık gerekse söylenti ve dedikodu ağının nasıl yönetildiğinin önemine yapılan vurgu dikkate

alındığında okul yöneticilerinin bu konuda önemli bir veri kaynağını oluşturdukları düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile okul yöneticilerinin okullarda informal iletişim ağlarını ne kadar tanıdıklarının ve olası sonuçlarına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesine katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Bu çalışmada; informal iletişimin okullardaki yeri, bir informal iletişim türü olarak söylenti ve dedikodu ağının hangi konularda yoğunlaştığı ve ne tür sonuçlar doğurduğu, okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak incelenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin bir informal iletişim türü olan söylenti ve dedikodu ağına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri, formal iletişimi mi, informal iletişimi mi daha çok tercih etmektedirler? Neden?
2. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda söylenti ve dedikodu ağı ile taşınan bilgiler hangi konularda yoğunlaşmaktadır?
3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullardaki söylenti ve dedikodu ağının doğurduğu sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde olgubilim modeli ile desenlenmiştir. Olgubilim modeli, katılımcıların algılarından yola çıkarak bir olgu, kavram veya olaya ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bir modeldir (Salmons, 2009, s.46-47). Ele alınan olgu incelenirken, önceden belirlenmiş bir çerçeve işe koşulmaksızın katılımcıların deneyimleri ile şekillenen algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Groenewald, 2004, s.44). Bu bağlamda olgubilim araştırmalarında odak noktasının, ele alınan olguyu deneyimleyen bireylerin öznel yargı ve yorumlarını ortaya çıkarmak olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da, katılımcı okul yöneticilerinin kendi okullarındaki informal iletişim sürecinin bir parçası olan söylenti ve dedikodu ağına ilişkin algı ve yorumlarının belirlenmesi amaçlandığından olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Olgubilim modeli ile desenlenen bu çalışmada okullardaki informal iletişimin önemli bir parçası olan söylenti ve dedikodu ağı incelenmektedir. Söylenti ve dedikodu ağına ilişkin veriler, pek çok örgütte, formal iletişimin yanında informal iletişimin de merkezinde olması, informal iletişimi tanıması, yönlendirmesi ve ondan yararlanması gerektiği düşünülen okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede katılımcıların konuyla ilgili olduğu düşünülen kişisel değişkenlere yönelik farklılıkları yansıtacak özelliklere sahip olması hedeflenmektedir (Coyne, 1997, s.628). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanılması ile farklı okul türlerinde görev yapan, eğitim düzeyi, yöneticilik unvanı, kıdemi, cinsiyeti ve yaşı birbirinden farklı okul yöneticilerinin söylenti ve dedikodu ağına ilişkin algılarını yansıtarak bu olgunun çok yönlü bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda belirlenen 15 katılımcı okul yöneticisinin; 7'si ilkokulda, 2'si ortaokulda, 6'sı ise lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların; 9'u lisans, 6'sı yüksek lisans mezunu, 6'sı müdür, 9'u ise müdür yardımcısıdır. Müdür ve müdür yardımcılarında oluşan okul yöneticilerinin 12'si erkek, 3'ü kadındır. Katılımcıların yaşları 31 ile 56 arasında, yöneticilik kıdemleri ise 2 ile 20 yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde genellikle daha önceden belirlenen sorular ve alt sorular ile standartlaştırılmış bir veri toplama aracı mevcut olmasına karşın, araştırmacının, soruların sırasını değiştirme veya derinlemesine bilgi almak istediği konuya ilişkin formda yer almayan sorular sorma özgürlüğü bulunmaktadır. Bu durum görüşme sürecinde tam olarak anlaşılmayan veya yüzeysel geçen konuların ayrıntılı bir şekilde irdelenmesine yardımcı olmaktadır.

Görüşme sürecinde katılımcının yanlış anladığı soruların farklı şekillerde ifade edilmesine ve gelen yanıtlar doğrultusunda gelişen soruların da katılımcıya yöneltilebilmesine olanak sağlanmaktadır (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006, s.315; Longhurst, 2016, s.143). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular hazırlanmadan önce araştırmacının odağını oluşturan; örgütsel iletişim, informal iletişim ile söylenti ve dedikodu ağına ilişkin alanyazın taranmıştır. Konunun kuramsal çerçevesi oluşturulduktan sonra yarı yapılandırılmış taslak görüşme formunda yer alacak 4 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu taslak form, uzman görüşü almak üzere Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda görevli 1 profesör ve 1 araştırma görevlisine incelemeleri için sunulmuştur. Ayrıca araştırmacının katılımcıları dışında kalan 1 okul yöneticisinden de soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı ve istenilen amaca hizmet edip etmediği konusunda görüş alınmıştır. Gelen dönütler neticesinde iki sorunun, araştırmacının aynı alt amacına hizmet ettiği belirlenmiştir. Alan uzmanları tarafından, bu iki sorunun tek bir soru olarak yeniden oluşturulabileceği ve gerekirse sondaj soruları ile desteklenerek ayrıntılı ve bütüncül veriler elde edebileceği belirtilmiştir. Gelen dönütler çerçevesinde yapılan değişiklikler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıda verilen 3 soru yer almıştır:

1. Okul içerisinde hangi kanallarla iletişim kurmayı tercih edersiniz? Neden?
2. Size göre okullarda hangi konularda söylenti ve dedikodular yayılmaktadır?
3. Size göre okullardaki söylenti ve dedikoduların doğurduğu sonuçlar nelerdir?

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Görüşmelerde kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasının ardından araştırmacının çalışma grubuna dahil edilen okul yöneticilerinden görüşmeler için randevu alınmıştır. Katılımcılar, gönüllülük esasına uygun bir şekilde çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcılarla, asıl görüşmelere geçilmeden önce tanışma ve bilgi verme amaçlı kısa toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte katılımcılara, isimlerini veya kimliklerini belli edecek herhangi bir bilgiye araştırmacının hiçbir aşamasında yer verilmeyeceği konusunda güven verilmiştir. Ardından katılımcılara araştırmacının amacı, araştırma soruları ile analizlerin nasıl gerçekleştirip sunulacağı konusunda bilgiler verilmiş ve kendilerinin araştırmaya ve yapılacak görüşmeye ilişkin soruları yanıtlanmıştır. Görüşme sürecinde katılımcıların konudan uzaklaşmasını engellemek için gerekli yönlendirmeler yapılmış ve yanıtların derinliğini arttırmak için sondaj soruları kullanılmıştır.

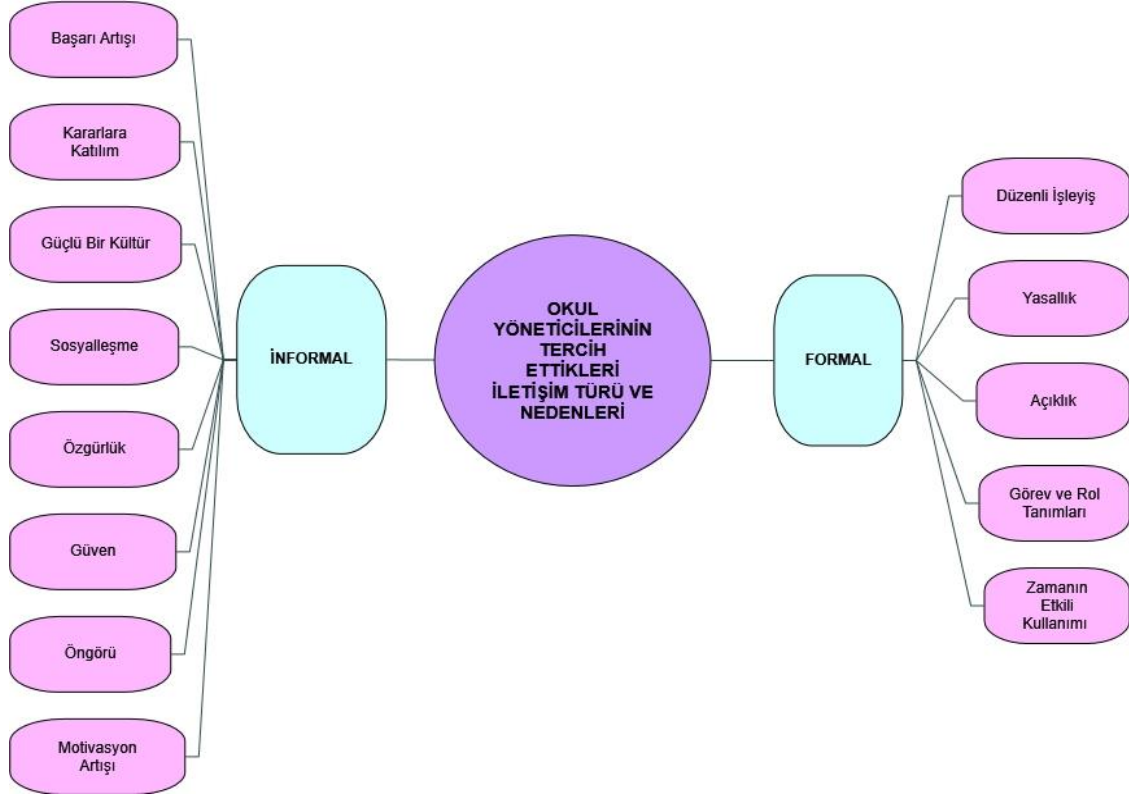
Araştırma verilerinin analizi içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, veri içeriğinin öznel bir şekilde yorumlanabilmesi için veri içerisinde yer alan tema ve örüntülerin sistematik bir şekilde kodlanması ve tanımlanması sürecini ifade etmektedir (Hsieh ve Shannon, 2005, s.1278). İçerik analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2013, s.26) tarafından önerilen analiz aşamaları izlenmiştir. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarıdır. Verilerin çözümlenmesinde NVivo 8 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Analizler, iki araştırmacı tarafından araştırmacının alt problemlerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Verilerin kodlanması aşaması, araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde yürütülmüştür. Verilerin kodlanması aşamasında, kod ve kategorilerin veri içinden keşfedilmesine dayalı tümevarımcı bir analiz süreci izlenmiştir. Tümevarımcı analiz süreci, araştırmacının amaç ve alt amaçlarına uygun bir şekilde kod ve kategori listesinin önceden belirlenmesine olanak sağlayacak kuramsal bir yapı olmadığı durumlarda işe koşulmaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005, s.1279; Potter ve Levine-Donnerstein, 1999, s.264). Bu süreçte veriler birkaç kez kelime kelime ve notlar alınarak okunmuş ve kodlar belirlenmiştir. Daha sonra, belirlenen kodları bir araya getiren araştırmacılar görüş ayrılığı yaşanan kodları yeniden incelemişlerdir. Görüş birliğine ulaşılamayan kodlarda bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Kodların belirlenmesinden sonra bu kodlar benzerlik ve farklılıklarına uygun bir şekilde kategorileştirilmiştir. Ardından oluşturulan kod ve kategoriler, araştırmacının alt amaçları çerçevesinde temalaştırılmıştır. Kod, kategori ve temaların belirlenmesinden sonra elde edilen bulgular görsellerle desteklenerek sunulmuştur. Son aşamada ise açık ve ayrıntılı bir şekilde sunulan bulgular yorumlanmıştır. Analiz sürecinde katılımcılar Y-1, Y-2, Y-3... şeklinde isimlendirilmiş ve doğrudan alıntılarda bu isimlerle sunulmuşlardır.

Nitel araştırmalarda genelleme amacı güdümediği ve sosyal olgu ve olaylar kendi öznelliği içinde ele alındığı için geçerlilik ve güvenilirlik kavramı daha çok Guba ve Lincoln (Guba, 1981, s.80; Guba ve Lincoln, 1982, s.246) tarafından önerilen inandırıcılık kavramı çerçevesinde tartışılmaktadır. İnandırıcılık, yapılan araştırmanın, amacına ne derecede hizmet ettiği ile ilgilidir (Merriam, 1995, s.52). Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanabilmesi için bulgular kesinlik ifade etmeden, okuyuculara farklı bakış açıları bulma olanağı sağlayacak şekilde sunulmalıdır (Graneheim ve Lundham, 2004, s.110). Bu bağlamda inandırıcılığın, araştırmanın her aşamasının ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi, araştırma süreci ve sonuçlarını etkileyebilecek tüm değişkenlerin okuyucuya sunulmasını gerektirdiğini söylemek olanaklıdır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılık olgusu çerçevesinde; iç geçerlilik yerine inanılrlık, dış geçerlilik yerine aktarılabilirlik, güvenilirlik yerine tutarlılık ve nesnellik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Guba, 1981, s.80; Guba ve Lincoln, 1982, s.247). Nitel araştırmalarda inanılrlılığın sağlanması için önerilen yöntemler arasında; veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim, tutarlı gözlem, birden fazla araştırmacının sürece katılımı, yöntem ve örneklem çeşitlemesi, araştırma sorusuna yanıt vermeye yetecek düzeyde veri toplanması ve katılımcı teyidi yer almaktadır (Guba ve Lincoln, 1982, s.246; Merriam, 1995, s.54-55). Bu araştırmada inanılrlılığın sağlanması için elde edilen ham verilerden çıkarılan bulgular katılımcıların teyidine sunulmuş, veri toplama süreci ve analiz sürecinde birden fazla araştırmacı yer almış, veri toplama süreci veriler kendini tekrar edene kadar sürdürülmüştür. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliğin sağlanması için; araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanılması gibi teknikler önerilmektedir (Anfara, Brown ve Mangiore, 2002, s.30; Guba ve Lincoln, 1982, s.248). Bu araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için, veri toplama aracının geliştirilmesi, örneklem ve araştırma yönteminin belirlenmesi, verilerin analizi gibi süreçler okuyucunun karşılaştırma yapmasına ve elde edilen bulgu ve sonuçlara anlam vermesine olanak sağlamak adına ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Ayrıca katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda tutarlılığın sağlanması için önerilen yöntemlerden bazıları; yöntem çeşitlemesi, analiz sürecinin başka araştırmacılar tarafından incelenmesi, kodlama ve yeniden kodlama, uzman incelemesi, araştırmacının, deneyim ve olası önyargılarının paylaşılması şeklinde ele alınmaktadır (Anfara, Brown ve Mangiore, 2002, s.30; Guba, 1981, s.86-87). Bu araştırmada tutarlılığın sağlanması için verilerin toplanması ve analizinde birden fazla araştırmacı yer almış, veri toplama aracı ile verilerin analizinde uzman görüşü alınmış, araştırmacılara ait yorum ve çıkarımlara yer vermeden önce bulgular, açık ve ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Nitel araştırmalarda teyit edilebilirliğin sağlanması için yöntem çeşitlemesine gidilmesi ve araştırmacının olası önyargılarını yansıtmaması ve azaltması önerilmektedir (Başkale, 2016, s.24; Guba, 1981, s.87). Bu yöntemlere ilişkin araştırmada alınan önlemler yukarıda açıklanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı, okul yöneticilerinin okul içerisinde ağırlıklı olarak kullanmayı tercih ettikleri iletişim türü (formal veya informal) ve bu tercihin nedenlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Bu alt amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerin sonucunda elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Okul Yöneticilerinin Tercih Ettikleri İletişim Türü ve Nedenleri

Okul yöneticileri informal iletişimi tercih etmelerinin nedenlerini; başarıyı arttırması, okul kültürünü güçlendirmesi, kararlara katılımı sağlaması, insanların görüşlerini daha özgür ifade edebilmelerine olanak sunması, okul üyelerinin sosyalleşmelerini sağlaması, güven oluşturması, motivasyonu arttırması ve öngörü sağlaması şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinin ifadelerinde, informal iletişim tercihlerinin nedenlerini destekleyen örneklere de yer verilmiştir. Buna göre; informal iletişimin okulda başarıyı arttırması bağlamında; personelin okula katkısının ve verimliliğinin artması ile işlerin daha iyi yapılmasına aracılık ettiğine değinilmiştir. İnfomal iletişimin okul kültürünü güçlendirmesi kapsamında; çalışma ortamında huzur, uyum ile sevgi ve saygıyı arttırmasına ilişkin görüşler belirtilmiştir. Okul üyelerinin sosyalleşmelerini sağlaması ile ilişkili olarak informal iletişimin, personelin üzüntü ve sevinçlerini paylaşmayı sağlamasına ve yardımlaşmayı arttırmasına değinilmiştir. İnfomal iletişimin, öngörü sağlaması kapsamında ise olası problemlerin önceden sezilmesi ve personeli yakından tanımaya fırsat vererek kişilere uygun görev dağılımı yapılabilmesine vurgu yapılmıştır. Okul içerisinde informal iletişimi tercih ettiklerini ifade eden okul yöneticilerinin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“...ben daha çok samimi olan güvene dayalı ilişkileri tercih ediyorum bir yönetici olarak. Çünkü olumlu olarak birbirine güven sağlıyor, bireyler arasında yardımlaşma artıyor. İletişim yalnızca okulla sınırlı kalmıyor, ortak sosyal alanlar paylaşılıyor.” (Y-1)

“...insanların biraz daha formal iletişime göre informal iletişimde daha rahat olduklarını sezinliyorum. Daha rahat bir psikolojiyle de kuruma, örgüte daha fazla katkı sağlayacaklarını düşünüyorum. Uygulamada da bunu görüyoruz zaten.” (Y-4)

“İnfomal iletişimin oldukça yaygın olduğunu söyleyebiliriz, çok rahat söyleyebiliriz. Çünkü bunu okuldaki bir kültür haline getirmeye çalışıyoruz.” (Y-6)

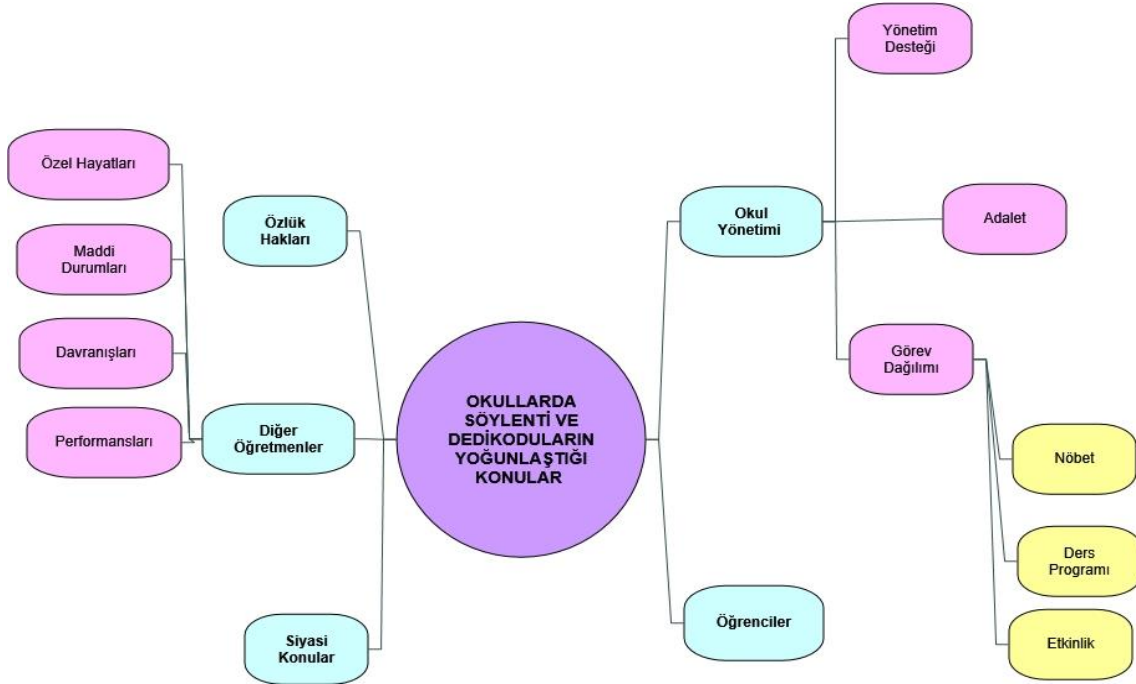
“...informal iletişimi kullanmaya ve öğretmenler arasında informal iletişimi sağlamaya daha çok çaba gösteriyoruz. Çünkü informal iletişim olduğu zaman çalışanların isteği ve motivasyonun daha çok arttığını görüyoruz.” (Y-8)

Şekil 1’de görüldüğü gibi formal iletişimi kullanmayı tercih eden okul yöneticileri, bu durumun nedenlerini; formal iletişimin düzenli bir işleyiş sağlaması, işlerin yasalara uygun şekilde yürütülmesini sağlaması, görev ve rollerin açık ve net bir biçimde ortaya konmasına olanak tanınması ve zamanın etkili kullanılmasına hizmet etmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinin ifadelerinde, formal iletişim tercihlerinin nedenlerini destekleyen örneklerle de yer verilmiştir. Buna göre; okul yöneticileri görev ve rollerin açık ve net bir biçimde ortaya konması ile ilişkili olarak formal iletişimin, görev dağılımında yaşanabilecek sıkıntıları önleyebilme işlevini vurgulamışlardır. Formal iletişimin zamanın etkili kullanılmasına hizmet etmesine ilişkin ise okul yöneticileri informal iletişimin suiistimale açık olması nedeniyle işleri aksatıp yavaşlatabileceğine değinmişlerdir. Okul içerisinde formal iletişimi tercih ettiklerini ifade eden okul yöneticilerinin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Ben formalin daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Belli kısıtlı kişilere karşı belki informal olabilir ama genelinde formalin daha olumlu sonuçları olacağını düşünüyorum çünkü suiistimale açık bir durum bu...” (Y-3)

“Okulda genellikle formal iletişim daha ağır basıyor. Ben bunun daha faydalı olduğunu düşünüyorum. İşlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi, iş ve işleyişin sağlıklı olması ve işlerin aksamaması için formal iletişimin daha etkili sonuçlar doğuracağını düşünüyorum.... Informal iletişimin, özellikle yönetimle çalışanlar arasındaki samimi ilişkilerin işlerin aksamasına neden olabileceğini düşünüyorum.” (Y-13)

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin genel olarak okul içerisindeki iletişim sürecinde informal iletişimi tercih ettikleri görülmektedir. Okul yöneticileri informal iletişim ile okul kültürünün güçleneceğine ve böylelikle bireyler arasında daha sıcak, samimi ve rahat bir iletişim kurulabileceğine değinmişlerdir. Bunun yanında örgütsel bağlamda informal iletişimin okulda başarının artmasına aracılık edeceği üzerinde durulmuştur. Okulda formal iletişimi tercih eden okul yöneticileri ise özellikle iş ve işleyişin kural ve prosedürlere uygun olarak, sorunsuz yürütülmesinin formal iletişim ile olanaklı olduğu üzerinde durmuşlardır. Araştırmanın ikinci alt amacı, okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikoduların hangi konularda yoğunlaştığına ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. İkinci alt amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2: Okul Yöneticilerinin, Okullarda Söylenti ve Dedikoduların Hangi Konularda Yoğunlaştığına İlişkin Görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri, okullarda söylenti ve dedikoduların; okul yönetimi, diğer öğretmenler, özlük hakları, siyasal konular ve öğrenciler konusunda yapıldığını belirtmişlerdir. Ancak okul yöneticileri, okullarda söylenti ve dedikoduların özellikle okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile ilgili konularda yoğunlaştığına değinmişlerdir. Okul yöneticileri, okul yönetimi ile ilgili söylenti ve dedikoduların; yönetimin personeli destekleyip desteklemediği, yönetimin adaletli olup olmadığı gibi algısal konular ile ders programları, nöbetler ve etkinliklerdeki görev dağılımları gibi iş yükü ile ilişkili konular hakkında olduğunu belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ile ilgili söylenti ve dedikoduların ise; kişilerin özel hayatları, maddi durumları, öğrenci, veli veya idareye karşı tutum ve davranışları ile okuldaki performanslarına ilişkin yapıldığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin söylenti ve dedikoduların hangi konularda yoğunlaştığını ifade eden görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Mal mülk edinme konularında. Maddi yönden zenginleşme üzerine. Benimde olsun aaa bak şu ne almış bende alyım ya da ben de şunu aldım gibi.” (Y-1)

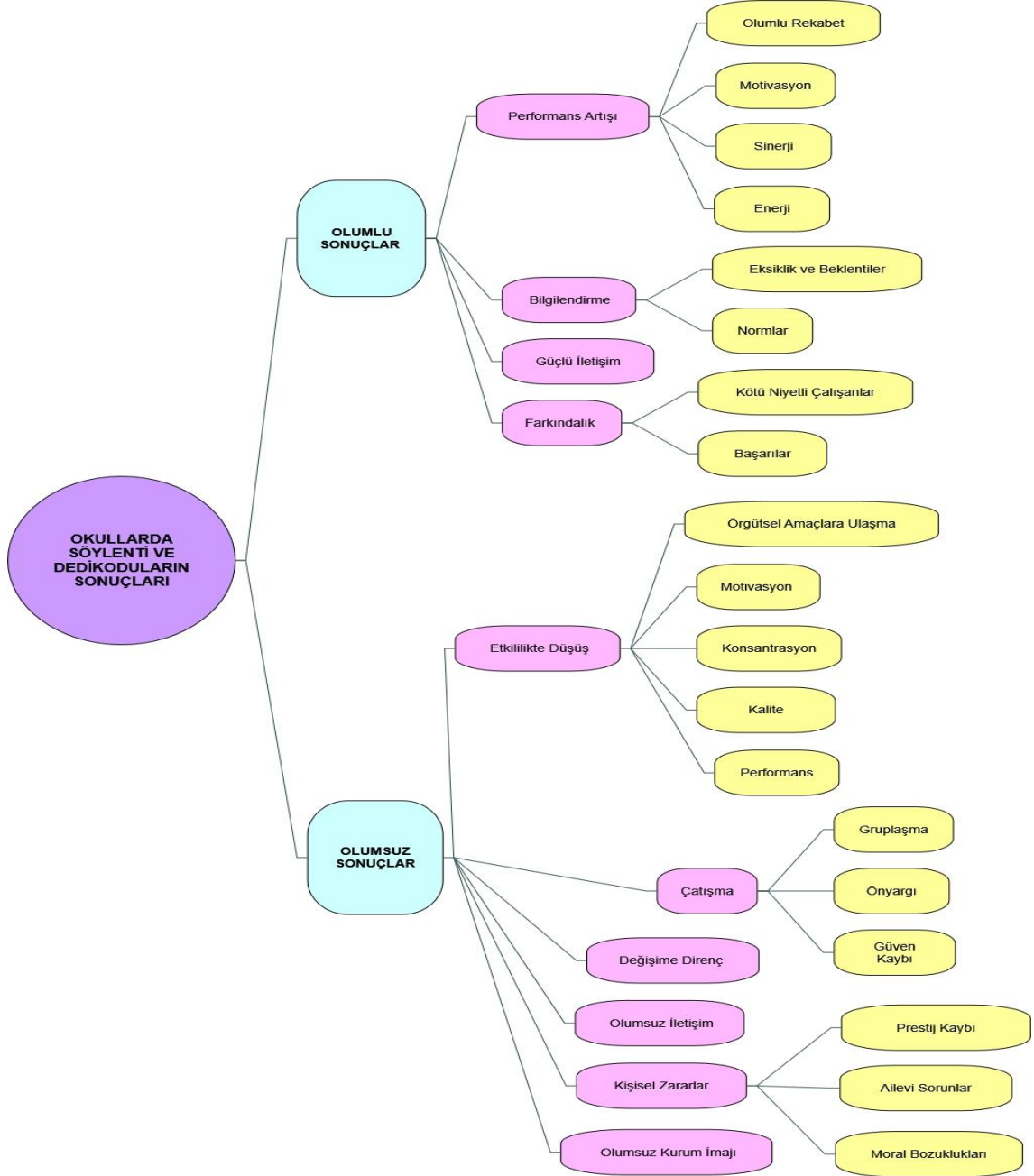
“Ne olabilir maddi açıdan olabilir, maddiyatla ilgili öğretmenlerin giyimi, kuşamı, arabası, evi, hayat tarzı olabilir. Davranışları olabilir, bunlar konuşuluyor. Okul yönetimiyle ilgili belki şu olabilir “okul yönetimi şu arkadaşta daha yakın davranıyor, şunu tersliyor” bu tarz konuşmalar olabilir diye düşünüyorum.” (Y-3)

“Genellikle eğitim-öğretim, ders programları, özlük hakları, ders programları, etkinlikler, maaşlar, kazanımlar gibi konularda oluyor.” (Y-10)

“...öğretmen arkadaşlar arasında da dedikodu olur, oluyor. Mesela o sınıf iyidir işte idare tarafından veya sınavlarda başarı gösteriyordur veya velilerle çok iyi diyalog içindedir, kendisi bunu başaramıyordur illa ki buna bir şey bulur.” (Y-12)

Okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular, okullardaki söylenti ve dedikoduların en fazla okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile ilgili olduğunu göstermektedir. Bireylerin özel hayatları, maddi durumları, davranışları ve performansları pek çok farklı ortamdaki söylenti ve dedikoduların temel konusu olarak kabul edilebilir. Ancak okullardaki söylenti ve dedikoduların önemli bir kısmının okul yönetimi ile ilgili olması, bireylerin en fazla merak ettikleri, şikayetçi oldukları, sevindikleri konuların veya birbirleriyle paylaşmak istedikleri bilgilerin genellikle içinde buldukları çalışma ortamı ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul yöneticilerinin okul içerisinde yayılan söylenti ve dedikoduların ortaya çıkardığı sonuçlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Söylenti ve dedikoduların sonuçlarına ilişkin görüşler, olumlu sonuçlar ve olumsuz sonuçlar olarak ikiye ayrılarak sunulmuştur. Bu alt amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgular Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3: Okul Yöneticilerinin Okullardaki Söylenti ve Dedikoduların Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 3'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin, okullardaki söylenti ve dedikoduların sonuçlarına ilişkin görüşleri hem olumlu sonuçlara hem de olumsuz sonuçlara işaret etmektedir. Okul yöneticileri tarafından en fazla dile getirilen olumlu sonuçlar arasında performansı arttırması ve bilgilendirme sağlaması yer almaktadır. Söylenti ve dedikoduların performansı arttırması bağlamında; olumlu rekabet yaratması, motivasyonu arttırarak özgün çalışmalar ortaya çıkmasını sağlaması, sinerji yaratması ve bireyleri enerjik tutması gibi sonuçlara yer verilmiştir. Bilgilendirme kapsamında; okulun eksiklik ve ihtiyaçlarının belirlenip giderilmesini sağlaması, veli ve öğrencilerin beklentilerinin öğrenilmesi gibi eksiklik ve beklentilere ilişkin görüşler ile personelin yönetimin beklentilerinden haberdar olup bunlara uygun davranmasını sağlaması gibi normlara ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Okul yöneticileri performans

artışı ve bilgilendirmeye ek olarak söylenti ve dedikoduların iletişimi güçlendirme ve farkındalık yaratma gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu da vurgulamışlardır. Farkındalık yaratma bağlamında söylenti ve dedikoduların; başarının farkına varılmasını sağlayabileceğine ve güvenilir olmayan veya kötü niyetli olan personelin tespit edilmesini sağlayabileceğine değinilmiştir. Okul yöneticileri tarafından, okullardaki söylenti ve dedikoduların olumlu sonuçlarına ilişkin dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

"Haberleşmeyi sağlıyor. Bilgi alışverişi sağlıyor. Okulda ne eksiklerimiz var bunları öğreniyoruz. Buna kızmıyoruz. Olumlu, yapıcı olursa daha iyi oluyor." (Y-1)

"Olumlu şu yönü olabilir kötü anlamda düşünceleri olanların tespiti açısından dediğim gibi 1 saat içerisinde çok çabuk her şey duyulabiliyor hatta biz arada bir yoklama da yapabiliyoruz bakalım ne kadar çabuk yayılacak diye..." (Y-3)

"Söylenti ve dedikodular zararlı olmayabilir bence, aksine menfi yönden katkı sağlar. Bu yolla velilerin ve öğrencilerin beklentileri öğrenilir." (Y-10)

Şekil 3'te görüldüğü gibi okul yöneticileri tarafından, okullardaki söylenti ve dedikoduların olumsuz sonuçları bağlamında özellikle üzerinde durulan sonuçlar arasında okulun etkililiğine zarar vermesi, öğretmenler arasında çatışmalara neden olması ve kişilere zarar vermesi yer almaktadır. Okulun etkililiğine zarar vermesi bağlamında; öğretmenlerin performanslarını, motivasyonlarını ve konsantrasyonlarını düşürmesi, eğitim-öğretim kalitesini düşürmesi, bireysel amaçların örgütsel amaçların önüne geçmesine değinilmiştir. Öğretmenler arasında çatışmalara neden olması kapsamında; insanların birbirine olan güvenini zedelemesi, gruplaşmalara neden olması ve önyargı oluşturmaya gibi sonuçlar yer almaktadır. Söylenti ve dedikoduların kişilere verdiği zararlar bağlamında; moral bozukluklarına, ailevi sorunlara ve prestij kaybına neden olması gibi sonuçlardan söz edilmiştir. Okul yöneticileri tarafından dile getirilen diğer olumsuz sonuçlar arasında ise; okulun kurumsal imajına zarar vermesi, personelin değişimlere yönelik algılarını olumsuz etkileyerek direnç yaratması ve okuldaki iletişimi olumsuz yönde etkilemesi yer almaktadır. Okul yöneticileri tarafından, okullardaki söylenti ve dedikoduların olumsuz sonuçlarına ilişkin dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

"Örgütsel açıdan olumsuz tarafları da var tabii ki çünkü bazı bireyler o kadar etkili olabiliyorlar ki arkadaşlarının üzerlerinde kişisel duygu ve isteklerini sanki örgütün isteğiymiş gibi yansıtabiliyorlar." (Y-2)

"Okulumuza ne gibi zararları olur: anlamsız ve boş konuşmalarla zamanlarını öldürdükleri ve kafalarını sadece ona yönelttikleri için iş yapamazlar, üretim yapamazlar. Çocuklara nasıl, onlara da geleceğimizi emanet edeceğimiz gençlerimize çocuklarımıza da böyle anlamsız, yüzüstü işleri öğretmiş oluruz." (Y-5)

"Eğitim ortamını olumsuz etkiler, çalışanları demoralize eder. Öğrenciyi de etkiler. Çünkü morali bozuk olan öğretmen iyi ders anlatamaz ve bu da öğrenciyi yansır. İklimi olumsuz etkiler." (Y-9)

"Bireysel anlamda biri, birinin hakkında olumsuz bir şey söylediği zaman ister istemez insan yaradılışı gereği karşısındaki karşı bir önyargı oluşturacak ya da "bu, böyle bir insanmış onunla oturmayayım, sohbet etmeyeyim, görüşmeyeyim" gibi tavırlar ortaya çıkacaktır. Her türlü iletişimi bozar olumsuz anlamda olursa." (Y-11)

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin okullardaki söylenti ve dedikoduların olumlu sonuçlarından çok olumsuz sonuçları üzerinde durdukları görülmektedir. Özellikle olumlu dedikoduların performansı arttırılabileceğine değinildiği görülmektedir. Ancak söylenti ve dedikoduların olumlu olmadığı durumlarda da bilgilendirme ve farkındalık yaratma aracılığı ile ilerleme ve başarıya götürebilecek bir araç olabileceği üzerinde de durulmaktadır. Bu bağlamda kurumsal ve bireysel düzeydeki yıkıcı sonuçlarına karşın söylenti ve dedikoduların kuruma ve kişiye katkılar sağlayabilecek bir araca dönüştürülmesi olanaklı görünmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin bir informal iletişim türü olan söylenti ve dedikodu ağına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk alt amacı, okul yöneticilerinin okul içerisinde hangi tür iletişim kanallarını (formal veya informal) kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçlar, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 15 okul yöneticisinden 12'sinin, informal iletişimi daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir. Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda da

informal iletişimin, örgütsel iletişim sürecinin yaklaşık %75'inden daha fazlasını kapsadığı ortaya konmuştur (Kraut, Fish, Root ve Chalfonte, 1990; Crampton, Hodge ve Mishra, 1998). Bu durum informal iletişimin, örgüt içerisinde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazında informal iletişim ağlarını tanıyan ve yönlendirebilen yöneticilerin, bu ağları örgüt yararına kullanabileceği de belirtilmektedir (Atak, 2005, s.64; Solmaz, 2006, s.564). Ayrıca informal iletişimin, özellikle okul gibi gevşek yapılı (Weick, 1976) örgütlerde daha da etkili bir konuma sahip olması olası bir durumdur. Bu bağlamda, katılımcı okul yöneticilerinin önemli bir çoğunluğunun informal iletişimi daha fazla tercih etmesi, informal iletişime yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu, informal iletişim ağlarını yönlendirebildikleri ve okul yararına kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Informal iletişim ağlarının daha fazla tercih edilme nedenleri; informal iletişimin başarıyı arttırması, fikirleri açıkça ifade etme özgürlüğü sağlama, okul kültürünü güçlendirmesi ve sosyal paylaşımları arttırması şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca informal iletişimin olumlu çıktıları arasında; güven ve öngörü sağlama ve motivasyonu arttırması da yer almaktadır. Benzer şekilde alanyazında da informal iletişimin örgütsel işlevleri bağlamında; performansı olumlu yönde etkilediğine, formal rol, görev ve sorumlulukların daha iyi anlaşılması ve içselleştirilmesini sağladığına (Chan, 2002, s.109), çalışanların düşüncelerini özgürce ifade edebilmesine ve sosyal ilişkilerin kuvvetlenmesine aracılık ettiğine (Atak, 2005; s.65) yer verilmektedir. Ayrıca informal iletişimin; beklenmedik problemlerin etkili bir şekilde çözülebilmesini (Krackhardt ve Hanson, 1993, s.104) ve üyelerin kendilerini örgütle özdeşleştirme düzeylerinin yükselmesini (Postmes vd., 2001, s.231) sağlama gibi işlevlere sahip olduğuna değinilmektedir. Okul yöneticilerinin okul içerisinde daha çok formal iletişimi tercih etmelerinin nedenleri ise bu iletişim türünün, düzenli işleyiş ve yasallığı sağlama ile görev ve rolleri belirgin hale getirmesi olarak belirlenmiştir. Örgütün resmi yapısı içerisinde yer alan formal iletişimin; görevlerin hızlı bir şekilde başarılmasını sağlama, öngörülen problemlerin hızlı ve kolay bir şekilde çözülmesini sağlama (Krackhardt ve Hanson, 1993, s.104) ve örgütün temel amaçlarına yönelik farkındalık oluşturma (Postmes vd., 2001, s.230) gibi işlevlerine alanyazında da vurgu yapılmaktadır. Ancak yönetimde insan ilişkileri yaklaşımının ortaya koyduğu bulgu ve savlardan bu yana örgüt içerisinde informal iletişimin etki düzeyi bilinmekte ve kabul edilmektedir. Yöneticilerin, formal iletişimin tamamlayıcısı olarak, örgütsel etkililiğe katkıda bulunacağı belirtilen informal iletişimi gerektiği şekilde yönlendirebilmeleri için bu iletişim ağlarının içinde yer almaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda söylenti ve dedikodu ağları ile taşınan bilgilerin daha çok hangi konularda yoğunlaştığını belirlemeye yöneliktir. Katılımcıların görüşlerinden hareketle ulaşılan sonuç, okullardaki söylenti ve dedikoduların daha çok yönetimin uygulamaları, diğer öğretmenlerin özel yaşamları, maddi durumları, performansları veya davranışları gibi konular ile ilgili olduğu şeklindedir. Bunlarla birlikte katılımcılardan bazıları söylenti ve dedikoduların; özlük hakları, siyasi konular ve öğrenci davranışları ile de ilgili olabildiğine değinmişlerdir. Alanyazında incelendiğinde örgütlerdeki söylenti ve dedikoduların daha çok kurumsal uygulama ve politikalar, çalışma koşulları, yöneticilerin yönetim stilleri, kurumsal düzenleme ve değişiklikler ile maddi konular gibi konular ile ilgili olduğu görülmektedir (Aertsen ve Gelders, 2011; Altuntaş, Şahin-Altun ve Çevik-Akyıl, 2014; Eşkin-Bacaksız ve Yıldırım, 2015). Bunlarla birlikte söylenti ve dedikoduların yoğunlaştığı konular arasında; başkalarının özel hayatı, normların dışına çıkan davranışlar, kötü yönetim, işle ilgili değişiklikler (Waddington ve Fletcher, 2005) iş arkadaşının kötü performansı (Wu, Kwan, Wu ve Ma, 2015) gibi konuların da yer aldığı belirtilmektedir. Benzer nitelikteki bu çalışma sonuçları, özellikle kurumsal işleyiş ve yönetimle ilgili söylenti ve dedikoduların önemli yer tuttuğuna işaret etmektedir. Diğer bireylerin özel hayatları ile ilgili dedikoduların genellikle işyerinde zaman ve enerji kaybına neden olabileceği için yöneticilerin bu tür dedikodularla ilgilenmemesi daha doğru bir davranış olarak görülebilir. Ancak özellikle kurumsal işleyiş ve yönetimle ilgili söylenti ve dedikoduların, yöneticinin karar ve uygulamaları için önemli ipuçları ve dönütler içermesi olasıdır. Bu bağlamda okuldaki söylenti ve dedikodu ağının, okul yöneticisine, olası tepki, problem ve destekler konusunda veri sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullardaki söylenti ve dedikodu ağının doğurduğu sonuçları belirlemeye yöneliktir. Okullarda söylenti ve dedikodu ağının doğurabileceği

olumlu sonuçlar performansı arttırması ile beklentiler ve normlar hakkında bilgilendirme sağlaması şeklindedir. Bununla birlikte katılımcılardan bazıları da iletişimi güçlendirdiğini, başarıya veya kötü niyetli olabilecek çalışanlara ilişkin farkındalık sağladığını belirtmişlerdir. Söylenti ve dedikodularla ilgili alanyazın incelendiğinde performans artışı sağlaması bağlamında; yöneticilerin beklediği davranışların neler olduğunun öğrenilmesine (Houmanfar ve Johnson, 2004), başarı ve başarısızlık öykülerinin yayılarak kültürel öğrenmeye ve çalışanların kendilerini diğer çalışanlarla kıyaslamasına aracılık ettiğine (Grosser, Lopez-Kidwell ve Labianca, 2010) değinilmiştir. Ayrıca söylenti ve dedikoduların; bilgi taşıyarak özellikle değişim zamanlarında endişenin azalmasına (Michelson vd., 2010), olası problemlerin farkına varılarak gerekli önlemlerin alınmasına (Wells ve Spinks, 1994), başarı öykülerinin yayılmasına (Solmaz, 2004), grup içi uyum ve bütünlüğün sağlanmasına (Difonzo ve Bordia, 2007; Grosser vd. 2012), çalışanların stresle daha etkili bir şekilde başa çıkabilmesine ve bireylerin daha yakın ilişkiler kurmasına (Waddington ve Fletcher, 2004) aracılık ettiği de vurgulanmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, söylenti ve dedikodu ağının doğurabileceği olumsuz sonuçlar bağlamında ise özellikle okulun etkililiğini düşürmesi, öğretmenler arasında çatışmalara neden olması ve kişilere zarar vermesi gibi sonuçlara vurgu yapıldığını göstermiştir. Söylenti ve dedikodu ağının; okulun kurum kimliğine zarar verdiği, değişime direnç oluşturduğu, okul içi iletişimi ve okul imajını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Benzer şekilde alanyazında da söylenti ve dedikoduların zaman ve enerji gibi kaynakların israfına neden olarak ve çalışma isteğini düşürerek verimliliği düşürdüğü belirtilmektedir (Akande ve Odewale, 1994; Burke ve Morris-Wise, 2003; De Gouveia, Vuuren ve Crafford, 2005; Grosser vd., 2012 Wu vd., 2005). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda söylenti ve dedikoduların; güven ve prestij kaybı ile strese neden olduğu, bireyler arası ilişkilere zarar verdiği (Aertsen ve Gelders, 2011; De Gouveia vd., 2005) ve öfke, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygulara yol açtığı da (Waddington ve Fletcher, 2005) ifade edilmektedir.

İnformal iletişimin önemli bir bölümünü kapsayan söylenti ve dedikoduların hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabileceği görülmektedir. Okul yöneticilerinin söylenti ve dedikodu ağının bu olumlu ve olumsuz sonuçlarının farkında olmaları örgütsel çıktıları doğrudan etkileyebilecek bir durum olarak değerlendirilmektedir. Olumlu çıktıların arttırılması, örgüte zarar verebilecek söylenti ve dedikoduların önlenmesi için gerekli stratejilerin geliştirilmesi adına, okul yöneticilerinin söylenti ve dedikodu ağını tanıması ve yönlendirebilecek bir konumda olması önem taşımaktadır. Ayrıca yapılacak çalışmalarda okul yöneticilerinin informal iletişim ağlarını ne kadar etkili kullandıklarının, okulun iç paydaşlarının görüşleri üzerinden belirlenmesi, mevcut durumun ortaya konulması ve öneriler geliştirilmesi bağlamında önemli görülmektedir. Bununla birlikte okullarda söylenti ve dedikoduların daha yakından analiz edilebilmesi için doğal ortamda gerçekleştirilecek gözlemlerin önemli veriler sağlayabileceği düşünülmektedir.

References

- Aertsen, T. & Gelders, D. (2011). Differences between the public and private communication of rumor. A pilot survey in Belgium. *Public Relations Review*, 37(3), 281-291.
- Akande, A. & Odewale, F. (1994). One more time: How to stop company rumours. *Leadership & Organization Development Journal*, 15(4), 27-30.
- Altuntaş, S., Şahin Altun, Ö. & Çevik Akyil, R. (2014). The nurses' form of organizational communication: What is the role of gossip?. *Contemporary Nurse*, 48(1), 109-116.
- Anfara, V. A., Brown, K. M. & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Arabacı, B. İ., Sünkür, M. & Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 171-190.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 59-67.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda, geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Berkos, K. M. (2003). *The effects of message direction and sex differences on the interpretation of workplace gossip*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Louisiana, ABD: University of Agricultural and Mechanical College.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74, 100-114.
- Burke, L. A. & Wise, J. M. (2003). The effective care, handling and pruning of the office grapevine. *Business Horizons*, 46(3), 71-76.
- Chan, Y. E. (2002). Why haven't we mastered alignment? The importance of the informal organization structure. *MIS Quarterly Executive*, 1(2), 97-112.
- Clegg, S. R. & van Iterson, A. (2009). Dishing the dirt: gossiping in organizations. *Culture and Organization*, 15(3-4), 275-289.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Crampton, S. M., Hodge, J. W. & Mishra, J. M. (1998). The informal communication network: Factors influencing grapevine activity. *Public Personnel Management*, 27(4), 569-584.
- Çağlar, Ç., Uğurlu, C. T. & Güneş, H. (2013). Teachers' views concerning the function of gossips in primary schools. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 1-16.
- De Gouveia, C. M., Van Vuuren, L. J. & Crafford, A. (2005). Towards a typology of gossip in the workplace. *SA Journal of Human Resources Management* 3(2), 56-68.
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.
- DiFonzo, N. & Bordia, P. (2000). How top PR professionals handle hearsay: Corporate rumor, their effects, and strategies to manage them. *Public Relations Review*, 26(2), 173-190.
- DiFonzo, N. & Bordia, P. (2007). Rumor, gossip and urban legends. *Diogenes*, 213, 19-35.
- DiFonzo, N., Bordia, P. & Rosnow, R. L. (1994). Reining in rumor. *Organizational Dynamics*, 23(1), 47-62.
- Dunbar, R. I., Marriott, A. & Duncan, N. D. (1997). Human conversational behavior. *Human Nature*, 8(3), 231-246.

- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin dedikodu ve söylentiye yönelik davranış biçimlerinin belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 203-218.
- Eşkin-Bacaksız, F. & Yıldırım, A. (2015). Dedikodu ve söylentiler: Hastanelerdeki durum ve hemşirelerin tutumları. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2(3), 113-120.
- Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78-99.
- Goldhaber, G. M. (1990). *Organizational communication* (5th Edition). Dubuque, Iowa: W.C. Brown Co.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55.
- Grosser, T. J., Lopez-Kidwell, V. & Labianca, G. (2010). A social network analysis of positive and negative gossip in organizational life. *Group & Organization Management*, 35(2), 177-212.
- Grosser, T. J., Lopez-Kidwell, V., Labianca, G. J. & Ellwardt, L. (2012). Hearing it through the grapevine: Positive and negative workplace gossip. *Organizational Dynamics*, 41, 52-61.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ/ERIC Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hallett, T., Harger, B. & Eder, D. (2009). Gossip at work: Unsanctioned evaluative talk in formal school meetings. *Journal of Contemporary Ethnography*, 38(5), 584-618.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Houmanfar, R. & Johnson, R. (2004). Organizational implications of gossip and rumor. *Journal of Organizational Behavior Management*, 23(2-3), 117-138.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev: Selahattin Turan) (7. Baskıdan Çeviri). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kieffer, C. C. (2013). Rumor and gossip as forms of bullying: Sticks and stones?. *Psychoanalytic Inquiry*, 33(2), 90-104.
- Krachardt, D. & Hanson, J. R. (1993). Informal networks: the company behind the charts. *Harvard Business Review*, 71(4), 104-111.
- Kraut, R. E., Fish, R. S., Root, R. W. & Chalfonte, B. L. (1990). Informal communication in organizations: Form, function, and technology. I. S. Oskamp ve S. Spacapan. (Eds). *Human reactions to technology: Claremont symposium on applied social psychology* içinde (s. 145-199), Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Kurland, N. B. & Pelled, L. H. (2000). Passing the word: Toward a model of gossip and power in the workplace. *Academy of Management Review*, 25(2), 428-438.
- Leblebici, D. N., Yıldız, H. H. & Karasoy, A. (2009). Örgütsel yaşamda dedikodunun algılanışı ve araçsallığı. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18, 561-574.
- Longhurst, R. (2016). Semi-structured interviews and focus groups. N. Clifford, M. Cope, T. Gillespie ve S. French. (Eds). *Key methods in geography* içinde (s.143-156), (Third Edition), London: SAGE Publication Ltd.
- Merriam, S. (1995). What Can You Tell From An N of 1?: Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 50-60.

- Michelson, G. & Mouly, S. (2000). Rumour and gossip in organisations: A conceptual study. *Management Decision*, 38(5), 339-346.
- Michelson, G. & Mouly, V. S. (2004). Do loose lips sink ships? The meaning, antecedents and consequences of rumour and gossip in organisations. *Corporate Communications: An International Journal*, 9(3), 189-201.
- Michelson, G., van Iterson, A. & Waddington, K. (2010). Gossip in organizations: Contexts, consequences and controversies. *Groups & Organization Management*, 35(4), 371-390.
- Özdemir, S. (2010). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. Servet Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.1-47), (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Postmes, T., Tanis, M. & De Wit, B. (2001). Communication and commitment in organizations: A social identity approach. *Group Processes & Intergroup Relations*, 4(3), 227-246.
- Potter, J. W. & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258-284.
- Salmons, J. (2009). *Online interviews in real time*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Solmaz, B. (2004). Söylentilerin kurumsal iletişim açısından değerlendirilmesi ve bir uygulama örneği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 3(3), 120-127.
- Solmaz, B. (2006). Söylenti ve dedikodu yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 565-575.
- Tosun, K. (1987). *İşletme yönetimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Ülgen, H. & Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim*. (4. Basım). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Waddington, K. & Fletcher, C. (2005). Gossip and emotion in nursing and health-care organizations. *Journal of Health Organization and Management*, 19(4/5), 378-394.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wells, B. & Spinks, N. (1994). Managing your grapevine: A key to quality productivity. *Executive Development*, 7(2), 24-27.
- Wert, S. R. & Salovey, P. (2004). A social comparison account of gossip. *Review of General Psychology*, 8(2), 122-137.
- Wexley, K. N. & Yukl, G. A. (1984). *Organizational behavior and personal psychology* (Revised Edition). Homewood, IL: R. D. Irwin.
- Wu, X., Kwan, H. K., Wu, L. Z., & Ma, J. The effect of workplace negative gossip on employee proactive behavior in China: The moderating role of traditionality. *Journal of Business Ethics*, 1-15.
- Vural, B. A. (2003). *Kurum kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Göz. Geç. 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zahorik, J. A. (1987). Teachers' collegial interaction: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.



Preparing Teachers to Change: The Effect of Psychological Empowerment on Being Ready for Individual Change

Osman Tayyar ÇELİK^a (ORCID ID - 0000-0003-3951-7261)

Servet ATİK^{b*} (ORCID ID - 0000-0003-2841-6182)

^a Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Denizli/ Türkiye

^b İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.635770

Article history:

Received 22.10.2019

Revised 12.03.2020

Accepted 01.04.2020

Keywords:

Organizational change,
Readiness for change,
Psychological empowerment,
Teacher empowerment.

Abstract

Teachers are accepted as key factors for the success of change initiatives during educational reforms. Thus, the importance of teacher empowerment at the stages of change is emphasized. However, there is lack of research dealing with the teacher empowerment on their attitudes towards change and its role in change. Therefore, the main purpose of this study is to reveal the possible relationship between psychological empowerment and being ready for individual change for teachers. Correlational study design was used. The study group consists of 517 teachers at primary, secondary and high schools selected via cluster and convenience sampling methods. It has been found through multiple linear regression analysis that sub-dimensions of psychological empowerment (meaning, impact, competence and self-determination) predict teachers' cognitive, emotional and intentional readiness for change significantly. However, it has been revealed that self-determination and competence for cognitive readiness; self-determination for emotional readiness; self-determination, competence and impact for intentional readiness are found to be significant predictors. These results were discussed in terms of theories of self-determination and self-efficacy and some suggestions were made for the Turkish education system in practice.

Öğretmenleri Değişime Hazırlamak: Psikolojik Güçlendirmenin Bireysel Değişime Hazır Olmaya Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.635770

Makale Geçmişi:

Geliş 22.10.2019

Düzeltilme 12.03.2020

Kabul 01.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel değişim,
Değişime hazırlık,
Psikolojik güçlendirme,
Öğretmen güçlendirme.

Öz

Eğitim reformu zamanlarında değişim girişimlerinin başarıya ulaşmasında öğretmenler anahtar bir faktör olarak görülmektedir. Dolayısıyla değişim dönemlerinde öğretmen güçlendirmeye vurgu yapılmaktadır. Ancak güçlendirmenin öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarında ve değişim sürecinde nasıl bir rol aldığına yönelik alan yazınında bir boşluk vardır. Bu kapsamda araştırmada, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri ile bireysel değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan küme örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenen 517 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda psikolojik güçlendirme alt boyutlarının (anlam, etki, yeterlik ve özerklik) öğretmenlerin değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ancak bilişsel hazır olma için psikolojik güçlendirmenin özerklik ve yeterlik duygusal hazır olma için özerklik, niyet olarak hazır olma için ise özerklik, yeterlik ve etki boyutlarının anlamlı yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öz belirleme, öz yeterlik kuramları ve Türk Eğitim Sistemi bağlamında tartışılarak pratiğe dönük önerilerde bulunulmuştur.

* Author: servet.atik@inonu.edu.tr

Introduction

Schools are, as socially open systems, sensitive to internal and external changes. Social, political, cultural, economic, technological and global changes at macro level create pressure for change on the school as well as duty, objective, structure, human resources and current technology at micro-level do (Lunenberg & Ornstein, 2013). Change is an essential part of organizational life (Vakola, 2013). Today, many countries are trying to keep up with changes by means of initiatives. Environmental changes effect schools while schools have an impact on the environment in terms of their outputs. This mutual relationship makes changes necessary for schools. Schools' functioning well greatly depends on their understanding, interpreting and adapting the environment (Özdemir, 2000).

The main points generally referred by senior management while planning change are the reform areas, how to apply, who will be responsible and how the official procedures will be organized. However, the human factor, one of the most important factors in the change process is usually ignored (Beer & Nohria, 2000; Zayim & Kondakçı, 2014). Consequently, a resistance causing the process into failure reveals (Zimmerman, 2006) and the change initiatives which bring financial and staffing burden to organizations may fail. (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013).

Various factors have an impact on a successful organizational change process. The change itself, organizational structure, the contextual and individual factors can be determinants of success or failure of the change process. Teachers and school managers are vital for realizing change and fulfilling expectations. Organizational change will not work properly without the staff's change. There is a consensus that the most important figure in the success of organizational change is the teachers (Erdoğan, 2015; Fullan, 2007; Kin, Kareem, Nordin & Bing, 2018). Teachers are both the source and the mediator of change at school. Teachers are well aware of students' needs in learning process as they are so close to each other. Thus, teachers are expected to play an important role in the organizational change process (Kin & Kareem, 2017). In this context, studying on teachers' reactions and attitudes to the change process can supply practical information to lead change practices.

Researchers use different tags or definitions for the attitudes to organizational change: positive statements like preparing for change, commitment to change, openness to change and accepting change or negative statements like resistance against change, cynicism on organizational change; and both these positive and negative terms are used interchangeably with each other (Tai & Kareem, 2019). The interest on individual readiness for change has increased in recent years thanks to Vakola (2013) and Peterson and Baker's (2011) conceptualizing the preparations for change, taking readiness for change as antecedent of resistance against change (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993; Holt, Armenakis, Harris & Feild, 2015) and accepting change preparations as prior condition for reducing resistance and empowering supporting characters (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013). When the current situation is readiness for change; organization's members begin to accept change and the resistance decreases. If the members are not ready for change, it can be refused and negative reactions like sabotages, absenteeism and impeding the production may occur (Bouckenoghe, Devos & Van den Broeck, 2009).

Individual readiness for change is found acceptable particularly for two reasons. Firstly, according to Holt et al. (2015), organizations tend to change as they are complex human systems and thus, defining the meaning of organizational habits and being ready and with regard to the perspective of the ones who prepare them for change. Secondly, when the organizational change begins, it should be applied. In other words, organizational change practically depends on members' change. Organizational change cannot be managed without practicers' willingness for changing themselves and supporting organizational change programme. If the members are not ready enough, these changes cannot be reached (Vakola, 2013). In this context, it can be stated that teachers' individual readiness for change will contribute to both group dynamics and school's change readiness.

In recent studies dealing with the factors affecting individual readiness for change; it has been found that some variables significantly predict being ready for change such as process (social interaction,

participatory management and information sharing) and result (job satisfaction and workload perception) (Kondakçı, Beycioğlu, Sincar & Uğurlu, 2017); leadership (Santhidran, Chandran ve Borromeo, 2013), organizational commitment (Nordin, 2012), school culture (Gılıç, 2015) and trust (Çelik & Gencer, 2011; Zayim & Kondakçı, 2014). In their literature review, Oreg, Vakola and Armenakis (2011) state self-efficacy, self-respect and locus of control as individual factors affecting readiness for change. Although teacher empowerment is one of the most frequently remarked subjects at the stages of change in literature, a proper study dealing with the possible relationship between teacher empowerment and their readiness for change has not been reported yet. It can be claimed that teachers with high self-efficacy who find their jobs meaningful and have an impact on autonomy and job-process can be highly ready for change. Thus, within this study, it was tried to reveal the possible relationship between teachers' perceptions of psychological empowerment and their readiness for change.

Readiness for Change

Individual attitudes and beliefs for the change have been subject to many researches from different perspectives. Openness to change (Miller, Johnson & Grau, 1994; Wanberg & Banas, 2000), resistance to change (Oreg, 2006), readiness for change (Holt et al., 2015; Hustes & Owens, 2018), commitment to change (Santhidran, Chandran & Borromeo, 2013), change cynicism (Watt & Piotrovski, 2008) are the most frequently discussed topics.

Failure at the change process is commonly related to workers' resistance (Chawla & Kelloway, 2004). Individuals' not being sure about current abilities and whether their contributions will still have value in the future (Helvacı, 2015), preferring to do their jobs by using ordinary ways which they are accustomed to instead of new ways (Schlechty, 2011), belief that change does not get on with the organizational goals and interests (Robbins, Decenzo & Coulter, 2013), fear of being inefficient, threats against authority and effect, negative perspective against those who refer to change and distrust (Koçel, 2014) are leading sources for resistance. To decrease workers' resistance for change, especially individual readiness for change is emphasized in literature (Armenakis et al., 1993; Gratz; 2018; Vakola, 2013).

Readiness for change has been taken from organizational literature dealing with the attempts to prevent workers' resistance against change. In an early model, Lewin, an organizational psychologist, built a model in which not only workers' resistance could be prevented but also supporting them and expediting their readiness for change (Gratz, 2018). Some (Holt et al., 2015; Vakola, 2013) also have claimed that resistance against change and positive or negative attitude for change are the outputs of high or low individual readiness for change. Thus, it can be inferred that while readiness for change is stating behaviours before change, resistance mostly arises from not being ready for change.

In their studies, Peterson and Baker (2011) and Vakola (2013) have divided change into three dimensions; individual preparations, group preparations and organizational preparations through their attempts dealing with different levels of change. As individuals create groups and groups create organizations, individual preparation for change is the key to organizational change. Though there are similarities in the definitions for readiness to change made by many researchers; there are also those dealing with different features and dimensions. Especially the one by Armenakis et al. (1993), "readiness for change is basically people's beliefs, attitudes and intentions to what extent change is necessary and how their institutions can apply them", is the key for further researches. Holt et al. (2015), defines readiness for change as an extensive attitude for identifying people's cognitive and emotional tendency to accept a plan for changing by being aware of status quo which is simultaneously affected by content, process and context. Piderit (2000) and Bouckenooghe et al. (2009) have conceptualized readiness for change as a three-dimensional structure; cognitive, emotional and intentional readiness. Bouckenooghe et al. (2009) stated that such a multi-dimensional conceptualizing would help us consider the whole complexity of a phenomenon. Therefore, within this study, readiness for change was taken as a three-dimensional structure; cognitive, emotional and intentional readiness. Cognitive readiness emphasizes on negative and positive sides of change, deals with individuals' opinions whether the organization needs change or not. Emotional readiness focuses on individuals' emotions for change while intentional readiness deals with people's energy for future change and their intentions for such attempts.

Various models have been developed to realize the organizational change in literature. Lewin's (1947) change process model has been a reference point for many other models. Armenakis and Harris' (2009) model, with three stages, includes recognition, preparation for change and institutionalization. Readiness for change stands for disengagement in Lewin's model (Gratz, 2018). However, mostly, disengagement and changing steps happen together then, readiness for change in Lewin's model stands for both steps. According to Armenakis et al. (1993) an effective change process is based on five beliefs. These are contradiction, suitability, competence, individual support and worthiness (Armenakis & Harris, 2009). Burke and Litwin's (1992) change model focuses on two basic areas; transformational change and operational change. In Oterkiil and Ertesvag's (2012) study dealing with school curriculum change based on Burke-Litwin's organizational change model (Burke & Litwin, 1992; Burke, 2008); the factors affecting change are considered as external, in-school and individual ones. The factors such as government policies, school's environment and all others which externally effects school are taken as external-factors, whereas; management practices, structures, sources and climate are in-school and finally knowledge, competences, beliefs, values and motivation are individual factors.

Especially, contextual factors have been investigated through the studies dealing with the factors affecting individual readiness for change at schools. Thus, such studies on individual readiness for change are limited. Kondakçı et al. (2017) remarked that teachers' attitudes for change could not be limited to change time but, contextual and individual factors have an impact on readiness for change. In this context, it can be stated that psychological empowerment, by means of motivating side, can affect teachers' readiness for change.

Psychological Empowerment

Empowering staff is originally a business term and during the 1990s it was also started to be discussed for schools. The outstanding causes for environmental empowerment are developments in information processing technologies, increasing competition, staff with high competences and expectations, individuals' and information's being the most vital factors in competition and continuously changing environment (Doğan, 2006). Empowerment is taken in terms of three points of views; structural empowerment, psychological empowerment and empowering leadership. Structural empowerment focuses on sharing power in order to convert workers to the owners of the corporation and managerial empowerment. Psychological empowerment, on the other hand, focuses on psychological experiences of empowering practices. Finally, empowering leadership deals with which types of behaviours are suitable for leaders and to what extent they will enlarge workers' psychological empowerment. Some claim that psychological and structural empowerment are not separate bodies; psychological empowerment can only be reached by means of structural empowerment (Menon, 2001; Püsküllüoğlu & Altinkurt, 2017).

Psychological empowerment theoretically originates from Bandura's (1977) self-efficacy theory. Conger and Kanungo (1988) and Thomas and Velthouse (1990) stated that only sharing power was not enough but conceptualizing would also include motivating effects of empowering on workers. Conger and Kanungo (1988) described empowering as a motivating structure in which individuals develop their self-efficacy process. Both formal and informal practices are regarded as the main source of developing individuals' self-efficacy. However, Thomas and Velthouse (1990), took this conceptualizing further by claiming that empowerment should be regarded as a multidimensional structure. These writers have described empowerment as increasing internal motivation by building three cognitive structure which reflects individuals' job-role adaptation. These three cognitive structures are meaningfulness, free-selection and self-efficacy. Psychological empowerment is also closely related to self-determination theory. Autonomy, relatedness and satisfying self-efficacy need are within the basis of self-determination (Ryan & Deci, 2000). In terms of self-determination theory; autonomy in organizational context refers to an individual's freedom to make choices while fulfilling a duty. An employee's desire for close relations with both subordinates and superordinates and especially his desire to be supported by superordinates refers to the need of relatedness, whereas; his feeling himself effective while defining his duties refers to the need of effectiveness (Gökçe, 2018). Individuals', whose such needs are satisfied,

internal motivations; in other words, their psychological empowerment perceptions will be much higher.

There are different classifications in the literature about psychological empowerment. Short and Rinehart (1992) took psychological empowerment as a six-dimensional structure; professional development, status, impact, authority and self-efficacy. Spreitzer's (1995) model includes a four-dimensional - impact, competence, meaning and self-determination - structure. Spreitzer's (1995) four-dimensional model is referred within this study. Impact refers to teachers' feeling themselves to have effect on decision making and in-school processes, while; meaning refers to the pleasure that teachers feel when their values and beliefs coincide, whereas; competence is teachers' beliefs on their capabilities to fulfil a proper duty and finally, self-determination is taking control of in-school activities and planning instruction.

Within the studies on school-organizations, it has been revealed that teachers' perception of psychological empowerment affects their psychological well-being (Taştan, 2013), performances (Erdem, Gökmen & Türen, 2016), organizational commitment (Stander & W.Stander, 2016), organizational citizenship behaviours positively (Cheasakul & Varma, 2015). Moreover, Sweetland and Hoy (2000) has reported that teacher empowerment is one of the most important factors in school-effectivity. Therefore, psychologically teacher empowerment can lead them to actively participate in school's and students' success and develop innovative behaviours and support school development.

The Relationship between Individual Readiness for Change and Psychological Empowerment

Both Bandura's (1977) theory of self-efficacy and Ryan and Deci's (2000) theory of self-determination draw the theoretical framework of the relationship between individual readiness for change and psychological empowerment. People with high self-efficacy regard any barrier as an opportunity instead of a threat and they can easily motivate themselves and challenge (Bandura, 1997). The change includes difficulties and uncertainties within itself. Only those with high self-efficacy tend to prove their belief in self-efficacy and re-motivate themselves instead of surrendering before threats and difficulties. Tschannen-Moran, Hoy and Hoy (1998) stated that such teachers with high self-efficacy were eager to try new methods and open to new ideas in order to satisfy students' various needs. Self-efficacy, relatedness and autonomy are the basic needs of individuals to supply them coherence and motivation based on self-determination theory. Many studies have proven that people with internal-motivation are more likely to continue a set of new actions than those with external motivation (Peterson & Baker, 2011). Thus, basic dimensions of psychological empowerment – meaning, competence, impact and self-determination – are in compliance with the basic principles of self-efficacy and self-determination theories. For this reason, it can be concluded that teachers with a high perception of psychological empowerment also have the high internal motivation and readiness for change.

Although there is lack of direct studies on teachers' psychological empowerment and individual readiness for change; Cunningham et al. (2002) reported that employees having control at their jobs were ready for change and Eby, Adams, Russell and Gaby (2000) reported that self-efficacy effects readiness for change. Based on the theoretical framework and previous studies; teachers' perceptions for psychological empowerment has been taken as a leading variable to effect their readiness for change.

Purpose and Importance of Study

The developments in social, technological, cultural and economic fields are forcing schools to change today. Schools are expected to cope with these changings, adapt themselves and produce proper outputs related to current conditions. The key figure for these changing activities at schools is the teachers. Therefore, as the real practitioners of change; teachers should develop proper behaviours with the change and their perceptions of readiness for change become much more important in acting on behalf of the change plan. Though there are studies on environmental and contextual factors affecting readiness for change for teachers; there is still a need for researches on individual factors. The

main purpose of this study was to reveal to what extent teachers' perceptions of psychological empowerment predict their cognitive, emotional and intentional readiness.

Method

In this study, dealing with the relationship between teachers' perceptions of psychological empowerment and their readiness for change, correlative study design was used. Correlative studies try to reveal possible relationships between two or more variables and to build a cause-effect relationship model (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). The sub-dimensions of psychological empowerment were taken as predictor variables, whereas; the sub-dimensions of readiness for change were taken as dependent variables.

Participants

The research sample for the study has been determined via both cluster and convenience sampling method. Therefore, each school type; primary, secondary and high, was accepted as a cluster in Denizli. The schools at a reasonable distance in these different clusters were called and the school principals were informed about the research. Then, these predefined schools were visited and the data was collected. Therefore, 517 teachers were reached throughout the study process. The demographic information about these teachers was given in Table 1 below.

Table 1.
Demographic Information about the Teachers in Sample

Demographic Variables	Category	N	%
Gender	Female	231	44.7
	Male	286	55.3
School Type	Primary school	141	27.3
	Secondary school	226	43.7
	High school	150	29
Years of Seniority	1-10 years	198	38.3
	11- 20 years	230	44.5
	21 years and more	89	17.2
Educational Attainment	Bachelor's degree	403	77.9
	Advanced degree	114	22.1

In the research sample, 231 (%44.7) teachers are female, while 286 (%55.3) teachers are male. In terms of school type; 141 (%27.3) teachers are in primary schools, and 226 (%43.7) teachers are in secondary schools, while 150 (%29) teachers are in high schools. From the point of seniority; 198 (%38.3) teachers have been teaching for 1-10 years, 230 (%44.5) teachers have been teaching for 11-20 years and 89 (%17.2) teachers have been teaching for more than 21 years. In terms of educational attainment; 403 (%77.9) teachers have completed bachelor's degree and 114 (%22.1) teachers have completed advanced degree.

Instrument

In data collecting process; personal information form, "Readiness for Change Scale" developed by Kondakçı, Zayim and Çalışkan (2013) and "Psychological Empowerment Scale" developed by Spreitzer (1995) and adapted to Turkish by Sürgevil, Tolay and Topoyan (2013) were used.

Readiness for Change Scale: The scale consists of 12 items and three sub-categories to reveal teachers' level of individual readiness for change. There are five items under intentional change; three items under emotional readiness and four items under cognitive readiness. Cronbach Alpha reliability results for each dimension are calculated as .90, .75 and .87. Within this study, these results were calculated as .88, .82 and .91.

Psychological Empowerment Scale: The scale consists of four sub-scales; meaning, competence, self-determination and impact. Each sub-scale includes four items and their Cronbach Alpha reliability results were calculated as .83, .85, .84 and .89. Sürgevil et al. (2013) suggest testing the structure of the scale by confirmatory studies. Thus, with the data of this study, confirmatory factor analysis has been done. Then, goodness of fit indexes were calculated as $\chi^2/Sd= 3.30$, CFI= .97, TLI=.96 and RMSA=.067. As a result, four-factor structure of the scale adapted by Sürgevil et al. (2013) has been confirmed according to accepted goodness of fit index values in literature (Bayram, 2013; MacCallum, Browne and Sugawara, 1996).

Data Analysis

Mean, standard deviations, correlation (shown at Table-2) and multiple linear regression analysis were used. As predictor variables; all sub-categories of psychological empowerment were put into the model via entering method. Before realizing multiple regression analysis; it was investigated whether the variables were analysed both univariate and multivariate for normality and multicollinearity. In the context of univariate normality, test results showed that coefficients of skewness were -.14 and .78, coefficients of kurtosis were -.18 and .62 and Mahalanobis distance was calculated below the χ^2 table. Thus, according to the reference values given in the literature (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidell, 2001); the distribution for this data is accepted as normal. Multicollinearity is seen as a vital problem in multivariate analysis. Thus, variance increasing factors (VIF, tolerance T and case index CI) are calculated as; 1.15 to 2.45 for VIF, .49 to .86 for T, 9.4 to 29.8 for CI. Becoming closer to zero for VIF values, moving further from zero for T values and being below 30 for CI values are accepted that there is not a multicollinearity problem (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Karagöz, 2016). Therefore, it can be stated that there is not a multicollinearity problem.

Findings

Descriptive statistics for teachers' scores on sub-categories of psychological empowerment and readiness for change were given in Table 2 below.

Table 2.
Descriptive Statistics

Variables	N	\bar{x}	SD	1	2	3	4	5	6	7
Psychological Empowerment										
1. Meaning	517	4.50	.69	-	.70**	.46**	.22**	.29**	.16**	.15**
2. Impact	517	3.47	1,00		-	.58**	.33**	.36**	.15**	.18**
3. Competence	517	4.43	.64			-	.32**	.35**	.28**	.18**
4. Self-determination	517	4.15	.80				-	.51**	.33**	.30**
Readiness for Change										
5. Cognitive	517	3.92	.72					-	.49**	.46**
6. Emotional	517	3.79	.93						-	.72**
7. Intention	517	3.69	.99							-

**P< .01

As it can be seen in table 2; teachers had the highest mean score in psychological empowerment within meaning sub-dimension ($\bar{x}= 4.50$) and then; competence ($\bar{x}= 4.43$), self-determination ($\bar{x}= 3.47$) and impact ($\bar{x}= 3.47$). On the other hand, in readiness for change; the means were cognitive readiness ($\bar{x}= 3.92$), emotional readiness ($\bar{x}= 3.79$) and intentional readiness ($\bar{x}= 3.69$). When the relationship between these variables was considered; there were significant positive relationships between the sub-dimensions of target variables; it can be summarized as meaning, impact, competence and self-determination of psychological empowerment having relations with cognitive readiness $r= (.29, .36, .35, .51)$, emotional readiness $r= (.16, .15, .28)$, and intentional readiness $r= (.15, .18, .18), .30)$.

In order to determine whether teachers' perceptions of psychological empowerment predict their individual readiness for change; a multiple linear regression analysis was performed. By means of this analysis, three different models were tested. In Model 1, sub-dimensions of psychological empowerment are put as predictor variables; whereas, teachers' cognitive readiness for change was taken as a predicted variable. In Model 2, predictor variables are the same while emotional readiness was taken as predicted one. Finally, in Model 3; sub-dimensions of psychological empowerment were examined how predicts teachers' intentional readiness. The results of multiple linear regression analysis were given in Table 3.

Table 3.
The Results of Multiple Linear Regression Analysis

Predicted Var.	Cognitive Readiness				
Model 1	B	SE	B	t	p
Constant	1.559	.198		.7876	.000
Meaning	.068	.054	.065	1.261	.208
Impact	.114	.064	.102	1.792	.074
Competence	.117	.041	.130	2.846	.005
Self-determination	.306	.028	.425	10.847	.000
Predicted Var.	Emotional Readiness				
Model 2	B	SE	B	t	p
Constant	2.820	.230		12.255	.000
Meaning	.060	.063	.057	.953	.341
Impact	.017	.074	.015	.229	.819
Competence	.058	.048	.063	1.201	.230
Self-determination	.197	.033	.269	5.987	.000
Predicted Var.	Intentional Readiness				
Model 3	B	SE	B	t	p
Constant	2.564	.256		9.998	.000
Meaning	.094	.070	.077	1.334	.183
Impact	.163	.083	.126	1.974	.049
Competence	.245	.053	.233	4.573	.000
Self-determination	.238	.037	.285	6,511	.000
Model Summaries	R	R ²	F	P	
Model 1	.56	.32	60.681	.000	
Model 2	.32	.10	15.162	.000	
Model 3	.39	.15	23.488	.000	

When Model 1 is considered, it can be stated that the sub-dimensions of psychological empowerment significantly and positively predicted teachers' cognitive readiness for change $F(4, 512) = 60.681, p < .05; R^2 = .32$. The effect of predictor variables on teachers' cognitive readiness as in order of priorities is self-determination, competence, impact and meaning by means of standardized regression results. However, when the significance levels of regression coefficients were considered according to t-test results; self-determination ($\beta = .425, p < .05$) and competence ($\beta = .130, p < .05$) were statistically significant; whereas, meaning ($\beta = .065, p > .05$) and impact ($\beta = .102, p > .05$) were not.

When Model 2 is considered, it can be stated that the sub-dimensions of psychological empowerment significantly and positively predicted teachers' emotional readiness for change $F(4, 512) = 15.162, p < .05; R^2 = .10$. The effect of predictor variables on teachers' emotional readiness as in order of priorities is self-determination, competence, impact and meaning by means of standardized regression results. However, when the significance levels of regression coefficients were considered

according to t-test results; self-determination ($\beta = .269$, $p < .05$) was statistically significant while; competence ($\beta = .063$, $p > .05$), impact ($\beta = .015$, $p > .05$) and meaning ($\beta = .057$, $p > .05$) were not.

When Model 3 is considered, it can be stated that the sub-dimensions of psychological empowerment significantly and positively predicted teachers' intentional readiness for change $F(4, 512) = 23.488$, $p < .05$; $R^2 = .15$. The effect of predictor variables on teachers' intentional readiness as in order of priorities is self-determination, competence, impact and meaning by means of standardized regression results. However, when the significance levels of regression coefficients were considered according to t-test results; self-determination ($\beta = .285$, $p < .05$), competence ($\beta = .233$, $p < .05$), impact ($\beta = .126$, $p < .05$) were statistically significant and meaning ($\beta = .077$, $p > .05$) was not.

Discussion & Conclusion

Within the research, three different models were set to test the effect of teachers' perceptions for psychological empowerment over their cognitive, emotional and intentional readiness for change. In all three models, the sub-dimensions of psychological empowerment – meaning, competence, impact and self-determination were taken as predictor variables; while, cognitive readiness in model 1, emotional readiness in model 2 and intentional readiness in model 3 were taken as predicted variables. As a result, it was revealed that sub-dimensions of psychological empowerment – meaning, competence, self-determination and impact – significantly predicted teachers' cognitive, emotional and intentional readiness for change. Moreover, almost % 32 of the total variance in teachers' cognitive readiness, % 10 of the total variance in teachers' emotional readiness and % 15 of the total variance in teachers' intentional readiness can be explained through the sub-dimensions of psychological empowerment. Besides, it was concluded that self-determination and competence for cognitive readiness, self-determination for emotional readiness and self-determination, competence and impact for intentional readiness are chief predictors.

It can be stated that teachers' feeling psychologically empowered has a great effect on their individual readiness for change. Teachers' perceptions for psychological empowerment including self-determination and competence are among the variables predicting their readiness for change. Although there aren't direct studies dealing with psychological empowerment and readiness for change; in their extensive literature review, Oreg et al. (2011) stated that tendencies such as self-respect, self-efficacy and positive effectiveness are antecedents of a positive attitude for change. Moreover, there are studies reporting positive effects of self-efficacy and locus of control over the attitude for change (Eby et al., 2000; Holt et al., 2007; Wanberg & Banas, 2000). According to Bandura (1986), self-efficacy means people's confidence for their capacity to cope with change. The people with high self-efficacy are more likely to cope with difficulties and open to new ideas and experiences. Thus, change can be identified as an opportunity for those with high self-efficacy; because the change process has some difficulties and so such threats can strengthen their beliefs. Teachers' autonomy feelings mean their organizing duties and controlling process. Short (1992) claimed that empowered individuals believe in having the capacity and knowledge of acting according to the situation faced and have the ability to develop this process. Thus, these autonomous teachers have their free will to choose how to act during the change process. Such a feeling of control can help prevent negative feelings.

Peterson and Baker (2011) put beliefs, self-efficacy, self-regulation and other supportive cognitive, social and emotional skills into an internal factor in their study to compare internal and external factors. Also, they insisted that internal motivation is the key figure in readiness for change. In Ryan and Deci's (2000) self-determination theory; individuals' autonomy and competency needs are accepted as a source of internal-motivation as well as the need for relatedness. Moreover; Ryan & Deci claimed that the contexts, supporting autonomy, competency and relatedness, promote internalizing and integration much more than the contexts blocking satisfying these needs. Thus, it can be concluded that teachers, internally motivated, are much more ready for change and such a demand can also come from the same teachers. Teachers, feeling autonomous in making choices and trusting their self-knowledge and skills to fulfil a duty, have also higher internal motivations. Then, it can be stated that teachers with higher

internal motivation have enough energy to make an effort for change and thus, their readiness for change will also be higher.

Another standing finding for this study is the insignificant effect of teachers' feeling their job meaningful on their readiness for change. This point can be evaluated with two perspectives; first, change generally brings new values and behaviours instead of old ones; second, old changing experiences can effect the attitudes towards change. Moreover, it can be stated that Turkish education system has been extremely sensitive to both internal and external reforms and thus in order to adapt to these movements it has been forcing her capacity to change (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2010). Recent regulations such as 12 years-compulsory education, FATİH Project, high school student selection etc. are all changing actions for Turkish education system. Yet, they have not been effective enough to cope with current issues. Moreover, Limon (2019) revealed that the tiredness caused by change led teachers to loss of motivation. Thus, it can be said that whether teachers find their job meaningful or not; unavailing change movements and frequent actions still have a negative impact on teachers' perceptions for change.

It can be stated that the practices supporting teachers' self-efficacy, autonomy and their feelings about their jobs can also contribute to their readiness for change. It has been revealed so far within the studies dealing with teacher empowerment that school leadership (Yangaiya & Magaji, 2015), authentic leadership (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), trust on colleagues (Yin, Lee, Jin & Zhang, 2013), structural empowerment practices (Lee & Nie, 2014; Yorulmaz, Çiçek & Sağlam, 2018), organizational support (Bogler & Nir, 2012), empowering leadership behaviours (Vrehovnik, Maric, Znidarsic & Jordan, 2018), transformative leadership (Baloğlu, Karadağ & Gavuz, 2009) effect teachers' psychological empowerment. All these studies have proven that school leaders have the greatest responsibility in creating an empowering school environment. For this reason, it can be suggested for school leaders putting teachers into the decision-making process, letting them to make choices for their job related topics, delegation, giving responsibilities, building up good communication basics to strengthen self-efficacy and creating professional development chances which may all contribute to both teachers' empowerment and getting ready for change. However, because of the hierarchical structure of Turkish education system, in most cases, school leaders are not able to fully empower their teachers in both during change and other times. These limitations are official regulations preventing school leaders to delegate teachers on proper matters and not being able to share enough budget for the professional development of their teachers. Thus, it can be concluded that new official regulations are needed to maintain such opportunities for school leaders.

The fact that change is the natural element for living beings and organizations has forced our understanding to transform our expectations and efforts. Educational institutions are sectors which are the most affected by the globalization that emerges parallel to such technological developments. Accordingly, the use of technologies accessible at anytime and anywhere by such institutions and individuals has been increased in order to be effective and productive (Yalçın Tepe & Adıgüzel, 2017). Today's circumstances have transformed human life in multi ways by converting technological advances into basic steps of daily life. Industry 4.0, which is a human-focused technological revolution, is a strategy that will provide competitive advantage, with all suppliers and customers starting from the first product to next-generation software and hardware, and also device-based internet (objects internet) to enable companies, users or machines, transaction without being connected to a centre (Gümüšoğlu, 2018). Thus, these technological advances are also in charge by means of education and its impact on social life. There are a multifaceted and in-depth change and transformation in education that can be called the digital revolution (Parlak, 2017). Considering these technological advances and their reflections over society; it can be concluded teachers' and school's roles must be redefined through change actions.

As a result, teachers' perceptions of autonomy and competence as components of their perceptions of psychological empowerment and their perceptions of having an impact on their work have a significant impact on their individual readiness to change. In today's world where change is continuous,

the adaptation of schools to change depends on teachers' adoption of change as practitioners. Teacher empowerment without being limited to the time of change can contribute to their readiness for individual change and thus to the success of organizational change.

Türkçe Sürümü

Giriş

Okullar toplumsal açık sistemler olarak iç ve dış çevredeki değişimlere duyarlı örgütlerdir. Makro düzeyde sosyal, politik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel değişimler değişim baskısı oluşturmakla birlikte mikro düzeyde; okulun görev, amaç, yapı, insan kaynağı ve kullanılan teknolojilerdeki değişimler de okullarda değişim baskısı oluşturmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Değişim örgütsel yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır (Vakola, 2013). Bugün birçok ülke küçük ve büyük çaplı okul reformu girişimleriyle çevredeki değişimlerle uyum içinde olma arayışına girmiştir. Çevredeki değişimler okulu etkilemekle birlikte okullar da çıktıkları yoluyla çevreyi etkiler. Bu karşılıklı etkileşim okulların çevredeki değişimlere uyarlanmasını gerekli kılar. Eğitim kurumlarının fonksiyonlarını yerine getirmeleri büyük ölçüde çevreyi algılama, yorumlama ve uyum derecelerine bağlıdır (Özdemir, 2000).

Üst yönetim tarafından değişim reformları planlanırken odaklanılan konular genellikle değişimin yapılacağı alan, nasıl uygulanacağı, süreçten kimin sorumlu olacağı ve ilgili yasal prosedürlerin nasıl düzenleneceğidir. Ancak değişim sürecinde önemli bir faktör olarak insan unsuru göz ardı edilmektedir (Beer & Nohria, 2000; Zayim & Kondakçı, 2015). Bunun sonucu olarak değişimin başarısız olmasına neden olan direnç ortaya çıkmakta (Zimmerman, 2006), örgütlere finansal ve insan kaynakları anlamında ciddi külfet getiren değişim girişimleri başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013).

Örgütsel değişimin başarıyla gerçekleşmesinde birçok faktör etkide bulunur. Değişimin kendisi, örgüt yapısı, bağlamsal ve bireysel faktörler değişim başarısı veya başarısızlığında belirleyici olabilmektedir. Okul örgütlerinde değişimin gerçekleşmesi ve değişimden beklentilerin karşılanmasında yöneticiler ve öğretmenler önemlidir. Temel olarak çalışanlar değişmeden örgütsel değişim gerçekleştirilemez. Araştırmacılar arasında okul örgütlerinde değişimin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasında en önemli faktörün öğretmenler olduğuna yönelik fikir birliği vardır (Erdoğan, 2015; Fullan, 1991; Kin, Kareem, Nordin & Bing, 2018). Okuldaki öncü değişim uygulayıcıları olarak, öğretmenler okulun değişiminin asıl kaynağı ve aracıdır. Öğrencilere en yakın kişiler olarak öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilerin ihtiyaçlarının daha farkındadırlar. Bu nedenle, okuldaki değişim sürecinde önemli rol oynarlar (Kin & Kareem, 2017). Bu kapsamda değişime yönelik öğretmen tepkilerini ve tutumlarını araştırmak değişim uygulamalarına yön verecek pratik bilgiler sağlayabilir.

Araştırmacılar “örgütsel değişime yönelik tutum” üzerine farklı etiketler veya tanımlar kullanır: değişime hazırlık, değişime bağlılık, değişime açıklık, değişimin kabul edilmesi gibi olumlu terimler; değişime direnç, örgütsel değişime ilişkin sinizm gibi olumsuz terimler; bunlar hem olumlu hem de olumsuz görüşleri kapsayacak şekilde birbirlerinin yerine kullanılır (Tai & Kareem, 2019). Vakola (2013)’nın, Peterson ve Baker (2011)’in bireysel değişime hazırlığı kavramsallaştırması, değişime hazırlığın değişime direncin bir öncülü olarak ele alınması (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993; Holt, Armenakis, Harris & Feild, 2015) ve değişime hazırlığın dirençli davranışları azaltmak ve destekleyici kişileri güçlendirmek için bir ön koşul (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2013) olarak görülmesi sebebiyle değişime bireysel hazırlığa olan ilgi son yıllarda artmıştır. Değişime hazır olma durumu mevcut olduğunda, örgüt üyeleri değişimi kabul etmeye hazırlanır ve direnç azalır. Örgüt üyeleri hazır değilse, değişiklik reddedilebilir ve sabotaj, devamsızlık ve üretimi kısıtlama gibi olumsuz tepkiler başlatılabilir (Bouckennooghe, Devos & Van den Broeck, 2009).

Değişime bireysel düzeyde hazırlık özellikle iki temel nedenden dolayı uygun görülmektedir. Holt ve diğerlerine (2015) göre birincisi örgütler karmaşık insan sistemleri olması sebebiyle örgütsel olayların anlamı ve hazır olma gibi örgütsel durumun tanımı, onları tanımlayanların bakış açısına bağlı olarak değişime eğilimindedir. İkincisi ise genel olarak, örgütsel değişim başlatıldığında insanlar tarafından uygulanması gerekmektedir. Diğer bir deyişle örgütsel değişimin örgüt üyelerinin değişimine bağlı olmasındandır. Örgütsel değişim, değişimi uygulayıcıların kendilerini değiştirmeye ve önerilen örgütsel

değişim programını/girişimini desteklemeye istekli olmadıkça etkili bir şekilde uygulanamaz. Çalışanlar buna hazır değilse bu değişiklikler gerçekleştirilemez (Vakola, 2013). Bu kapsamda öğretmenlerin bireysel olarak değişime hazır olmasının, aynı zamanda hem grup olarak hem de okul olarak değişime hazır olmayı kolaylaştıracağı söylenebilir.

Değişime bireysel hazırlığı etkileyen faktörleri ele alan araştırmalarda süreç (sosyal etkileşim, katılımcı yönetim ve bilgi paylaşımı) ve sonuç (iş tatmini ve iş yükü algısı) değişkenlerinin (Kondakçı, Beycioğlu, Sincar & Uğurlu, 2017), liderliğin (Santhidran, Chandran & Borromeo, 2013), örgütsel bağlılığın (Nordin, 2012), okul kültürünün (Gılıç, 2015), güvenin (Çelik & Gencer, 2019; Zayim & Kondakçı, 2014) değişime hazır olmayı anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir. Oreg, Vakola ve Armenakis (2011) tarafından gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda öz yeterlik, benlik saygısı ve kontrol odağı değişime hazır olmayı etkileyen bireysel faktörler olarak ifade edilmiştir. Alan yazınında değişim zamanlarında en sık vurgulanan kavramlardan birisi öğretmen güçlendirme olmasına rağmen öğretmenlerin güçlendirilmesi ile değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiye yönelik henüz bir araştırma rapor edilmemiştir. Yaptığı işi anlamlı bulan, özerkliğe ve iş süreçleri üzerinde etkiye sahip olan, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin değişime daha hazır olacağı iddia edilebilir. Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır.

Değişime Hazır Olma

Değişime yönelik bireysel tutumlar ve inançlar farklı açılardan araştırmalara konu olmuştur. Değişime açıklık (Miller, Johnson & Grau, 1994; Wanberg & Banas, 2000), değişime direnç (Oreg, 2006), değişime hazır olma (Holt, Armenakis, Harris & Feild, 2015; Hustes & Owens, 2018), değişime bağlılık (Santhidran, Chandran & Borromeo, 2013), değişim sinizmi (Watt & Piotrovski, 2008) değişimle ilgili sıklıkla ele alınan konulardır.

Değişimin başarısızlığı çoğu zaman çalışanların direncine bağlanır (Chawla & Kelloway, 2004). Bireylerin mevcut becerilerinin ve katkılarının gelecekte değer ifade edeceğinden emin olmaması (Helvacı, 2015), işlerini yeni yollar yerine alışık oldukları yollarla yapmayı tercih etmesi, kişinin değişimin örgütün amaçları ve çıkarları ile bağdaşmadığı yönündeki inancı (Robbins, Decenzo & Coulter, 2013) yetersiz hale gelme korkusu, yetki ve etkiye yönelik tehdit, değişimi önerenlere karşı olumsuz tutum ve güvensizlik (Koçel, 2014) başlıca direnç kaynakları olarak belirtilmektedir. Alan yazınında çalışanların değişime direncini azaltmak için özellikle bireysel değişime hazır olmaya vurgu yapılmaktadır (Armenakis ve diğerleri, 1993; Gratz, 2018; Vakola, 2013)

Değişime hazır olma yapısı, çalışanların değişime karşı direnişini önlemeye yönelik çabalara odaklanan örgütsel literatürden ortaya çıkmıştır. İlk değişim modellerinden birinde, örgütsel bir psikolog olan Lewin, yalnızca direnişi engellemekle kalmayacak, aynı zamanda çalışanların değişime hazır olmalarını kolaylaştıracak ve destekleyebilecek bir ortam yaratılabileceği fikrini ortaya koymuştur (Gratz, 2018). Aynı zamanda bazı araştırmacılar (Holt ve diğerleri, 2015; Vakola, 2013) değişime direncin, olumlu ya da olumsuz tutumun değişime karşı yüksek ya da düşük bireysel hazırlığın bir çıktısı olduğunu iddia etmişlerdir. Bu kapsamda değişime hazır olma değişim öncesindeki tutumları ifade ederken direncin daha çok değişime hazır olmamaktan kaynaklı olumsuz davranışları ifade ettiği söylenebilir.

Peterson ve Baker (2011) ve Vakola (2013) değişimin çeşitli seviyelerini ele aldığı çalışmalarında değişimi bireysel hazırlık, grup hazırlığı ve örgütsel hazırlık olmak üzere üç seviyeye ayırmıştır. Bireyler grupları ve gruplar örgütü oluşturduğundan değişime bireysel hazırlık aynı zamanda örgütsel hazırlığın da anahtarıdır. Araştırmacılar tarafından yapılan değişime hazırlığa ilişkin tanımlarda ortak yönler olmakla birlikte farklı boyutlara ve özelliklere vurgu yapan tanımlar yapılmıştır. Özellikle Armenakis ve diğerlerinin (1993) değişime hazır olmaya ilişkin tanımı “değişime hazırlık temel olarak bireyin değişimlerin ne kadar gerekli olduğuna ve kuruluşun bu değişiklikleri başarıyla gerçekleştirme kapasitesine ilişkin inanç, tutum ve niyetleridir.” araştırmacılar için çıkış noktası olmuştur. Holt ve diğerleri (2015) değişime hazır olmayı içerik, süreç ve bağlamdan eş zamanlı olarak etkilenen, birey veya bir grubun statükoyu bilerek değiştirmek için belirli bir planı kabul etme ve benimsemeye, bilişsel ve

duyuşsal olarak ne ölçüde eğilimli olduğunu yansıtan kapsamlı bir tutum şeklinde tanımlamışlardır. Piderit (2000) ve Bouckennooghe ve diğerleri (2009) değişime hazır olmayı bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olma şeklinde üç boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmışlardır. Bouckennooghe ve diğerleri (2009) çok yönlü kavramsallaştırmanın olgunun karmaşıklığını yakalamakta daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada değişime hazırlık bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazırlık şeklinde üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır. Bilişsel boyut, değişimin olumlu ve olumsuz yönlerine, örgütün değişime gereksinim duyup duymadığı ve başarabileceğine ilişkin bireylerin düşüncelerini ifade eder. Duygusal hazırlık bireylerin değişime yönelik hislerini, son olarak niyet boyutu bireylerin değişimin başarısı için harcaacağı enerji ve çabaya ilişkin niyetlerini ifade eder.

Alan yazınında örgütsel değişimin gerçekleştirilmesi için birçok model ortaya konmuştur. Genel olarak değişim modelleri için Lewin (1947)'in değişim süreci modeli referans olmuştur. Armenakis ve Harris (2009)'in ortaya koyduğu üç aşamalı değişim süreci modeli, teşhis, değişime hazırlık ve kurumsallaşmayı içermektedir. Değişime hazırlık Lewin'in modelindeki çözülme aşamasına denk gelmektedir (Gratz, 2018). Ancak çoğu zaman çözülme ve değişim bir arada olduğundan değişime hazırlığın Lewin'in modelindeki çözülme ve değişim safhasının her ikisinde de yer aldığı söylenebilir. Armenakis ve diğerlerine (1993) göre etkili bir değişim süreci beş temel inanca dayanır. Bunlar: tutarsızlık, uygunluk, yeterlik, kişisel destek ve değerlidir (Armenakis & Harris, 2009). Burke ve Litwin (1992)'in değişim modeli ise değişim için iki temel alana vurgu yapmaktadır. Bunlar, dönüşümsel değişim ve işlemsel değişimdir. Oterkiil ve Ertesvag (2012) Burke-Litwin'in örgütsel değişim modeli (Burke ve Litwin, 1992) kapsamında okuldaki program değişimini ele aldığı çalışmada, değişimi etkileyen faktörleri; dış, okul ve bireysel seviyedeki faktörler olarak ele almışlardır. Hükümet politikaları, okulun bulunduğu çevre vb. gibi okula dışarıdan etkisi olan tüm unsurlar dış faktörler olarak değerlendirilirken; yönetim uygulamaları, yapılar, kaynaklar ve iklim okul düzeyini, bilgi, beceri, inançlar, değerler ve motivasyon ise bireysel seviyedeki faktörleri oluşturmaktadır.

Okul örgütlerinde bireysel değişime hazır olmaya etki eden faktörlere yönelik araştırmalarda daha çok bağlamsal faktörler üzerinde durulmuştur. Değişime hazır olmaya etki eden bireysel faktörlere ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Kondakçı ve diğerleri (2017) öğretmenlerin değişime karşı tutumlarının değişim zamanıyla sınırlı kalamayacağını ifade ederek, bağlamsal ve bireysel faktörlerin değişime hazır olma üzerindeki etkisine işaret etmişlerdir. Bu kapsamda psikolojik güçlendirmenin motive edici yönüyle öğretmenlerin değişime hazır olmalarına etki edeceği düşünülmektedir.

Psikolojik Güçlendirme

Personel güçlendirme kavramı işletme örgütlerinde ortaya çıkan bir kavram olmakla birlikte 1990'lı yıllara doğru okul örgütlerinde de yaygın bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bilgi işleme teknolojilerindeki gelişmeler, artan rekabet, eğitim düzeyi ve beklentileri yükselen personel, bilgi ve insanın rekabet için en önemli unsur haline gelmesi, sürekli değişen bir çevre güçlendirmenin başlıca nedenleri olarak görülmektedir (Doğan, 2006). Güçlendirme üç temel bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bunlar yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve güçlendirici liderliktir. Güçlendirmeye yapısal yaklaşım, çalışanları işin sahibi haline getirecek şekilde gücün paylaşımına ve yönetsel güçlendirme uygulamalarına odaklanmaktadır. Psikolojik güçlendirme yaklaşımı ise güçlenmenin psikolojik deneyimine odaklanmaktadır. Son olarak güçlendirici liderlik yaklaşımı ise liderlerin hangi davranış ve uygulamalarının çalışanların psikolojik güçlenmelerine katkı sağladığını ve güçlendirme için liderlik uygulamalarının neler olduğunu ele almaktadır. Bazı araştırmacılar yapısal ve psikolojik güçlendirmenin birbirinden bağımsız olmadığını, psikolojik güçlendirmenin yapısal güçlendirme aracılığıyla sağlanacağını iddia etmektedirler (Menon, 2001; Püsküllüoğlu & Altınkurt, 2017).

Psikolojik güçlendirmenin teorik temelleri Bandura'nın (1977) öz yeterlik kuramına dayanmaktadır. Conger ve Kanungo (1988), Thomas ve Velthouse (1990) sadece gücü paylaşmanın yetersiz olduğunu, kavramsallaştırmanın güçlendirmenin çalışanlar üzerindeki motive edici etkisini de içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda Conger ve Kanungo (1988) güçlenmeyi bir motivasyon yapısı olarak bireyin öz yeterlik inancını güçlendirdiği bir süreç olarak tanımlamışlardır. Hem formal hem de informal uygulamalar bireyin öz yeterlik inançlarını geliştirmenin kaynağı olarak görülmüştür. Thomas ve

Velthouse (1990), bu kavramsallaştırmayı genişleterek güçlendirmenin çok boyutlu bir yapı olarak görülmesi gerektiğini iddia etmişlerdir. Yazarlar güçlendirmeyi, bireylerin iş rollerine uyumunu yansıtan üç bilişsel yapıyı oluşturarak içsel motivasyonlarının artırılması olarak tanımlamışlardır. Bu üç bilişsel yapı anlamlılık, özgür seçim ve yeterlik duygusudur. Psikolojik güçlendirme öz belirleme kuramıyla da yakından ilişkilidir. Öz belirleme kuramının temelinde özerklik, ilişkili olma ve yeterlik ihtiyacının karşılanması bulunmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Öz belirlenim kuramı kapsamında, örgüt ortamında özerklik, bireyin görevini yerine getirirken, seçimlerde bulunmasını ve bu konuda kendisini özgür hissetmesini ifade eder. Çalışanın üstleri ve astları ile yakın ilişkide olmak ve özellikle üstleri tarafından desteklendiğini bilmek istemesi, ilişkili olma ihtiyacına, çalışanın görevlerini tanımlarken kendini etkili, dolayısıyla başarılı hissetmesi de etkililik ihtiyacını belirtir (Gökçe, 2018). Bu ihtiyaçları karşılanan bireylerin içsel motivasyonları diğer bir ifadeyle psikolojik güçlenme algıları da yüksek olacaktır.

Alan yazınında psikolojik güçlendirmeye ilişkin farklı sınıflandırmalar vardır. Short ve Rinehart (1992) psikolojik güçlendirmeyi mesleki gelişim, statü, etki, yetki ve öz yeterlik olmak üzere altı faktörlü bir yapı olarak ele almıştır. Spreitzer (1995) ise psikolojik güçlendirmeyi etki, yeterlik, anlam ve özerklik olmak üzere dört faktörlü bir yapı olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışmada Spreitzer (1995)'in dört faktörlü sınıflandırması benimsenmiştir. Etki; öğretmenlerin okuldaki kararlarda ve süreçlerde kendilerini etki sahibi olarak hissetmesini, anlam; öğretmenlerin işleri ile değer yargıları ve inançlarının örtüşmesi sonucu hissettiği haz (Kıral, 2019), yeterlilik; öğretmenlerin işlerini başarıyla yerine getirebilme kapasitelerine ilişkin inancı son olarak özerklik ise okul içi faaliyetleri ve öğretimi planlamada öğretmenlerin kontrol sahibi olduklarını hissetmelerini ifade etmektedir.

Okul örgütlerinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının psikolojik iyi oluşlarını (Taştan, 2013), performanslarını (Erdem, Gökmen & Türen, 2016), örgütsel bağlılıklarını (Stander & W.Stander, 2016), örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Cheasakul & Varma, 2015) pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Sweetland ve Hoy (2000) tarafından öğretmenin güçlendirilmesinin okul etkinliğinde çok önemli bir faktör olduğu bildirilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerini sağlamak, okul ve öğrenci başarısı için etkin bir şekilde rol almalarına, yenilikçi davranışlar geliştirmelerine ve okul gelişimi için destek vermelerine katkı sağlayabilir.

Değişime Bireysel Hazırlık ve Psikolojik Güçlendirme İlişkisi

Değişime bireysel hazırlık ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiye yönelik Bandura (1977)'nin öz yeterlik teorisi ile Ryan ve Deci (2000)'nin öz belirleme kuramı teorik bir çerçeve sunmaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan insanlar, engelleri tehditler yerine fırsatlar olarak görmekte, kendilerini motive etmekte ve onlara meydan okumaktadır (Bandura, 1997). Değişim, içerisinde zorluklar ve belirsizlikler barındırır. Ancak öz yeterliliği yüksek bireyler engeller ve zorluklar karşısında vazgeçmek yerine yeterliklerine olan inançlarını kanıtlama ve tekrar motive olma eğilimindedir. Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) güçlü öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, yeni fikirlere açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öz belirleme kuramına göre ise yeterlik, ilişkili olma ve özerklik bireylerin içsel bütünlüğünü sağlaması ve motivasyonları için temel ihtiyaç alanlarıdır. Araştırmalar, bireylerin motivasyonun dışarıdan ziyade öncelikli olarak içsel olduğu durumlarda yeni bir davranış sürdürme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermiştir (Peterson & Baker, 2011). Psikolojik güçlendirmenin temel boyutları olan anlamlılık, yeterlik, etki ve özerklik; öz yeterlik ve öz belirleme kuramının temel bileşenleriyle uyum içerisindedir. Bu kapsamda psikolojik güçlendirme algıları yüksek öğretmenlerin değişime yönelik içsel motivasyonlarının yüksek olacağı ve değişime daha hazır olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile bireysel değişime hazır olmalarını ele alan doğrudan araştırmalar olmasa da Cunningham ve diğerleri (2002) işlerinde kontrol sahibi olan çalışanların değişime daha hazır olduğunu, Eby, Adams, Russell ve Gaby (2000) öz yeterliğin değişime hazırlığı etkilediğini rapor etmişlerdir. Teorik açıklamalar ve ilgili araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları değişime hazır olmalarını etkileyen öncül bir değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Değişim hızının arttığı günümüzde sosyal, teknolojik, kültürel ve ekonomik alanlardaki değişimler okul örgütlerini de değişime zorlamaktadır. Okul örgütlerinden, bu değişimlerle başa çıkması, değişimlere kendini uyarlaması ve günümüz koşullarına uygun istenen nitelikte çıktılar üretmesi beklenmektedir. Okullardaki değişimin anahtarı öğretmenler olarak görülmektedir. Değişimin asıl uygulayıcıları olarak öğretmenlerin değişimlere uygun davranışlar edinmesi ve değişim planına uygun hareket etmesinde değişime hazır olma tutumları önemli hale gelmektedir. Alan yazınında öğretmenlerin değişime hazır olma tutumlarına etki eden çevresel ve bağlamsal faktörlere ilişkin araştırmalar olsa da bireysel faktörlere yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda araştırmada, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi ele alan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma deseni kullanılarak modellenmiştir. Korelasyonel araştırma iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu kapsamda psikolojik güçlendirme boyutları yordayıcı değişken, değişime hazır olma alt boyutları ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu küme örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi birlikte kullanılarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Denizli ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise okul kademelerinin her biri küme olarak kabul edilmiştir. Farklı kümelerde yer alıp da ulaşımı kolay olan okullarla iletişime geçilmiş ve okul müdürüne araştırmayla ilgili bilgi verilerek ölçek formlarının uygulanması için uygun bir zaman belirlenmiştir. Bu şekilde belirlenen okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek ölçme araçları uygulanmıştır. Farklı okul kademelerinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 517 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	Kategori	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	231	44.7
	Erkek	286	55.3
Okul türü	İlkokul	141	27.3
	Ortaokul	226	43.7
	Lise	150	29
Kıdem	1-10 yıl arası	198	38.3
	11- 20 yıl arası	230	44.5
	21 yıl ve üzeri	89	17.2
Eğitim durumu	Lisans	403	77.9
	Lisansüstü	114	22.1

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 231’i kadın (%44.7), 286’sı (%55.3) erkektir. Öğretmenlerin 141’i (%27.3) ilkokulda, 226’sı (%43.7) ortaokulda ve 150’si (%29) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 198’i (%38.3) 1-10 yıl arası kıdeme, 230’u (%44.5) 11-20 yıl arası kıdeme ve son olarak 89’u (%17.2) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Eğitim durumuna göre incelendiğinde ise öğretmenlerin 403’ü (%77.9) lisans ve 114’ü (%22.1) lisansüstü eğitime sahiptir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Kondakçı, Zayim ve Çalışkan (2013) tarafından geliştirilen Değişime Hazır Olma Ölçeği, Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Değişime Hazır Olma Ölçeği: Ölçek, öğretmenlerin bireysel değişime hazır olma düzeylerini ölçen 12 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Niyet olarak hazırlık boyutu beş maddeden, duygusal hazır olma boyutu üç maddeden ve bilişsel hazır olma boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Her bir boyuta ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .90, .75 ve .87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ise Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .88, .82 ve .91 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği: Ölçek anlam, yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta dörder madde olup bu boyutların Cronbach Alpha değerleri araştırmacılar tarafından sırasıyla .83, .85, .84 ve .89 olarak hesaplanmıştır. Sürgevil ve diğerleri (2013) ölçeğin yapısının farklı doğrulayıcı çalışmalarla desteklenmesini önermektedir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri kapsamında $\chi^2/Sd= 3.30$, CFI= .97, TLI=.96 ve RMSA=.067 bulunmuştur. Alan yazında belirtilen kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri (Bayram, 2016; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996) kapsamında ölçeğin dört faktörlü yapısı Sürgevil ve diğerlerinin (2013) uyarladığı şekliyle doğrulanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, korelasyon (bkz. Tablo 2) ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Enter yöntemi ile yordayıcı değişkenler olan psikolojik güçlendirmenin tüm alt boyutları modele eklenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce analiz koşulları kapsamında verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı, çoklu bağlantı problemi olup olmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli normallik kapsamında çarpıklık değerinin -.14 ile .78 arasında, basıklık değerinin ise -.18 ile .62 arasında değiştiği mahalnobis değerlerinin χ^2 tablo değerinin altında olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında belirtilen referans aralıklarına göre (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick & Fidel, 2001) verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Çok değişkenli analizlerde çoklu bağlantı önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu kapsamda varyans artış faktörleri (VIF, tolerans (T) ve durum indeksi (CI) değerleri incelenmiştir. Analizler sonucunda VIF değerlerinin 1.15 ile 2.45 arasında, T değerlerinin .49 ile .86 arasında CI değerlerinin ise 9.4 ile 29.8 arasında değiştiği belirlenmiştir. VIF değerlerinin sıfıra yaklaşması ve T değerlerinin sıfırdan uzaklaşması, CI değerlerinin ise 30'dan küçük olması araştırmacılar tarafından (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Karagöz, 2016) çoklu bağlantı problemi olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma değişkenleri arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı ifade edilebilir.

Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ve değişime hazır olma alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	\bar{x}	SD	1	2	3	4	5	6	7
Psikolojik Güçlendirme										
1. Anlam	517	4.50	.69	-	.70**	.46**	.22**	.29**	.16**	.15**
2. Etki	517	3.47	1,00		-	.58**	.33**	.36**	.15**	.18**
3. Yeterlik	517	4.43	.64			-	.32**	.35**	.28**	.18**
4. Özerklik	517	4.15	.80				-	.51**	.33**	.30**
Değişime Hazır Olma										
5. Bilişsel	517	3.92	.72					-	.49**	.46**
6. Duygusal	517	3.79	.93						-	.72**

7. Niyet 517 3.69 .99 -

** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik güçlendirme alt boyutlarından en yüksek ortalamaya anlam (\bar{x} = 4.50) boyutunda daha sonra sırasıyla yeterlik (\bar{x} = 4.43), özerklik (\bar{x} = 3.47) ve etki (\bar{x} = 3.47) boyutlarında sahip oldukları görülmektedir. Değişime hazır olma alt boyutlarında ise öğretmenlerin en yüksek ortalamaya bilişsel hazır olma (\bar{x} = 3.92) alt boyutunda daha sonra sırasıyla duygusal hazır olma (\bar{x} = 3.79) ve niyet olarak hazır olma (\bar{x} = 3.69) boyutunda sahip oldukları görülmektedir. Değişkenler arası ilişkiler incelendiğinde psikolojik güçlendirmenin anlam, etki, yeterlik ve özerklik alt boyutlarının sırasıyla değişime hazır olmanın bilişsel hazır olma r = (.29, .36, .35, .51), duygusal hazır olma r = (.16, .15, .28, .33) ve niyet olarak hazır olma r = (.15, .18, .18, .30) boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının bireysel değişime hazır olmalarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda üç ayrı model test edilmiştir. Model 1’de psikolojik güçlendirme alt boyutları yordayıcı değişken, öğretmenlerin değişime bilişsel hazır olmaları yordanan değişken olarak analize dahil edilirken, model 2’de yordayıcı değişkenler sabit kalırken değişime duygusal hazır olma yordanan değişken olarak ele alınmıştır. Son olarak model 3’te psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin niyet olarak değişime hazır olmalarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Modellere ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.*Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordanan Değişken		Bilişsel hazır olma			
Model 1	B	SE	β	t	p
Sabit	1.559	.198		.7876	.000
Anlam	.068	.054	.065	1.261	.208
Etki	.114	.064	.102	1.792	.074
Yeterlik	.117	.041	.130	2.846	.005
Özerklik	.306	.028	.425	10.847	.000
Yordanan Değişken		Duygusal hazır olma			
Model 2	B	SE	β	t	p
Sabit	2.820	.230		12.255	.000
Anlam	.060	.063	.057	.953	.341
Etki	.017	.074	.015	.229	.819
Yeterlik	.058	.048	.063	1.201	.230
Özerklik	.197	.033	.269	5.987	.000
Yordanan Değişken		Niyet olarak hazır olma			
Model 3	B	SE	β	t	p
Sabit	2.564	.256		9.998	.000
Anlam	.094	.070	.077	1.334	.183
Etki	.163	.083	.126	1.974	.049
Yeterlik	.245	.053	.233	4.573	.000
Özerklik	.238	.037	.285	6,511	.000
Model Özetleri		R	R ²	F	P
Model 1	.56	.32	60.681	.000	
Model 2	.32	.10	15.162	.000	
Model 3	.39	.15	23.488	.000	

Model 1 incelendiğinde psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin değişime bilişsel hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir $F(4, 512) = 60.681$, $p < .05$; $R^2 = .32$. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin değişime bilişsel

hazır olmaları üzerindeki görece önem sırası özerklik, yeterlik, etki ve anlam şeklindedir. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde özerklik ($\beta = .425$, $p < .05$) ve yeterlik ($\beta = .130$, $p < .05$) alt boyutlarının modele katkısı anlamlıyken, anlam ($\beta = .065$, $p > .05$) ve etki ($\beta = .102$, $p > .05$) boyutlarının modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Model 2 incelendiğinde psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin değişime duygusal hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir $F(4, 512) = 15.162$, $p < .05$; $R^2 = .10$. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin değişime duygusal hazır olmaları üzerindeki görece önem sırası özerklik, yeterlik, etki ve anlam şeklindedir. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde özerklik ($\beta = .269$, $p < .05$) boyutunun modele katkısı anlamlıyken yeterlik ($\beta = .063$, $p > .05$), etki ($\beta = .015$, $p > .05$) ve anlam ($\beta = .057$, $p > .05$) boyutlarının modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Model 3 incelendiğinde psikolojik güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin değişime niyet olarak hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir $F(4, 512) = 23.488$, $p < .05$; $R^2 = .15$. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin değişime niyet olarak hazır olmaları üzerindeki görece önem sırası özerklik, yeterlik, etki ve anlam şeklindedir. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde özerklik ($\beta = .285$, $p < .05$), yeterlik ($\beta = .233$, $p > .05$) ve etki ($\beta = .126$, $p < .05$) alt boyutlarının modele katkısı anlamlıyken, anlam ($\beta = .077$, $p > .05$) boyutunun modele katkısının anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla üç ayrı model kurularak test edilmiştir. Tüm modellerde psikolojik güçlendirme alt boyutları; anlam, yeterlik, etki ve özerklik yordayıcı değişkenler olarak ele alınırken, model 1, model 2 ve model 3'te sırasıyla değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olma yordanan değişkenler olarak ele alınmıştır. Analiz sonucunda psikolojik güçlendirmenin anlam, yeterlik, özerklik ve etki alt boyutlarının öğretmenlerin değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin değişime bilişsel hazır olmalarındaki varyansın yaklaşık %32'sininin, duygusal hazır olmadaki varyansın yaklaşık %10'unun ve niyet olarak hazır olmadaki varyansın yaklaşık %15'inin psikolojik güçlendirme alt boyutlarındaki değişimle açıklanabildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bilişsel hazır olma için özerklik ve yeterlik duygusal hazır olma için özerklik, niyet olarak hazır olma için ise özerklik, yeterlik ve etki boyutlarının önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki öğretmenlerin değişime bireysel hazır olmalarında kendilerini psikolojik olarak güçlü hissetmelerinin önemli etkisi vardır. Öğretmenlerin özerklik ve yeterlik algıları başta olmak üzere işleri üzerinde etkiye sahip olduklarına ilişkin algıları değişime hazır olmayı yordayan psikolojik güçlendirme bileşenleridir. Alan yazınında psikolojik güçlendirme ve değişime hazırlık ilişkisini ele alan araştırmalar olmasa da Oreg ve diğerlerinin (2011) değişime yönelik kapsamlı literatür taraması çalışmasında benlik saygısı, benlik yeterliliği ve pozitif etkililik gibi eğilim özelliklerinin, değişime yönelik olumlu tutumların öncülü olarak hareket ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca değişime yönelik tutum üzerine öz yeterliğin ve kontrol odağının pozitif etkisini rapor eden araştırmalar (Eby ve diğerleri, 2000; Holt ve diğerleri, 2015; Wanberg & Banas, 2000) vardır. Bandura (1986)'ya göre öz yeterlik, örgütsel üyelerin etkili bir şekilde değişim ile başa çıkma yeteneklerine güvenmeleri konusundaki güvenini ifade eder. Öz yeterliği yüksek bireyler, zorluklarla başa çıkmada daha başarılıdır, ayrıca yeni fikir ve deneyimlere daha açıktır. Bu kapsamda değişim, öz yeterliği yüksek bireyler için fırsat olarak görülebilir. Çünkü değişim süreci bazı zorlukları barındırdığından bu engeller öz yeterliği yüksek bireyler için inançlarını pekiştirmek için bir fırsattır. Öğretmenlerin özerklik duyguları, işlerini düzenlemeleri ve yapış şekline yönelik kontrol hislerini ifade etmektedir. Short (1992) güçlendirilmiş bireylerin, bir duruma göre davranma ve onu geliştirme becerisine ve bilgisine sahip olduklarına inandıklarını iddia etmektedir. Bu kapsamda özerkliğe sahip öğretmenler değişim zamanlarında işlerini nasıl yapacakları, neye karar vereceklerinde özgür seçimlere sahiptir. Bu kontrol hissi değişime yönelik olumsuz duyguları önleyebilir.

Peterson ve Baker (2011) değişime hazır olmayı etkileyen iç ve dış faktörleri incelediği çalışmada inançları, öz yeterliği, öz düzenleme becerilerini ve diğer destekleyici bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri iç faktörler arasında ifade etmişlerdir. Aynı zamanda değişime hazır olma konusunda içsel motivasyonun temel faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen öz belirleme kuramında ilişkili olma ihtiyacı yanında bireylerin özerklik ve yeterlik ihtiyaçları içsel motivasyon kaynağı olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra Ryan ve Deci özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacını destekleyen bağlamların, bu ihtiyaçların karşılanmasına engel olan bağlamlardan daha fazla içselleştirme ve entegrasyonu teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Buradan içsel motive olmuş öğretmenlerin değişime hazır olmalarının yanı sıra değişiklik talebinin bu öğretmenlerden gelebileceği sonucu da çıkarılabilir. Seçim yapma konusunda kendilerini özerk hisseden ve işlerini başarılı bir şekilde yapmada bilgi ve becerisine güvenen öğretmenlerin içsel motivasyonları da yüksektir. Bu kapsamda içsel motivasyon düzeyleri yüksek öğretmenlerin değişim için çaba harcayacak enerjiye sahip oldukları ve dolayısıyla değişime hazırlık düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç da öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarının değişime hazır olmaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmamasıdır. Bu durum iki açıdan değerlendirilebilir. Birincisi değişimin çoğunlukla eski değer ve davranışların yerine yenisini getirmesi, ikincisi ise geçmiş değişim deneyimlerinin değişime yönelik tutumları etkileyebilmesidir. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde Türk Eğitim Sistemi'nin iç ve dış çevrelerinden kaynaklanan değişim ihtiyacına oldukça duyarlı olduğu ve bu ihtiyaca cevap verebilmek için sık sık değişim uygulamalarına yöneldiği gözlenmektedir (Kondakçı, Zayim & Çalışkan, 2010). Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, yeniden düzenlenen liseye giriş sistemi, FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi yakın zamanda gerçekleştirilen değişimlerdir. Ancak merkezi olarak yapılan bu değişikliklerle tam olarak istenen hedeflere ulaşıldığı söylenemez. Ayrıca Limon (2019) tarafından yapılan araştırmada değişim yorgunluğunun öğretmenlerde moral yitimine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler işlerini anlamlı bulsalar da başarısız değişim girişimleri ve sık değişim girişimlerinin öğretmenlerin değişime tutumlarında etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okullarda öğretmenlerin öz yeterliklerini, özerkliklerini ve işleri üzerinde etkiye sahip olma hislerini destekleyecek uygulamaların aynı zamanda değişime hazır olmalarına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalarda okul liderliğinin (Yangaiya & Magaji, 2015), otantik liderliğin (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), meslektaşlara duyulan güvenin (Yin, Lee, Jin & Zhang, 2013), yapısal güçlendirme uygulamalarının (Lee & Nie, 2014; Yorulmaz, Çolak & Sağlam, 2018), örgütsel destek algısının (Bogler & Nir, 2012), güçlendirici lider davranışlarının (Vrehovnik, Maric, Znidarsic & Jordan, 2018), dönüşümcü liderliğin (Baloğlu, Karadağ & Gavuz, 2009) öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerini etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırmalar göstermektedir ki güçlendirici bir okul çevresi oluşturmada önemli sorumluluk okul liderlerine düşmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri karar sürecine katması, öğretmenlere işleriyle ilgili seçim yapma hakkı tanınması, yetki devretmesi, sorumluluk vermesi, öz yeterliklerini pekiştirecek iletişim dili kullanması ve mesleki gelişim olanakları sunması öğretmenlerin hem güçlenmelerine hem de değişime hazır olmalarına katkı sağlayabilir. Ancak Türk Eğitim Sisteminin hiyerarşik yapısından kaynaklı olarak okul müdürlerinin gerek değişim zamanında gerekse de normal okul dönemleri içerisinde öğretmenleri güçlendirecek sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkların; okul müdürlerinin öğretmenlere yetki devretme ve sorumluluk vermelerini engelleyen yasal düzenlemeler, öğretmenlerin mesleki gelişimi için okul düzeyinde kaynak ayıramama olduğu söylenebilir. Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirmelerine olanak sağlayacak düzenlemelere de ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Değişimin insan ve örgüt doğasının vazgeçilmez bir bileşeni olduğu gerçeği; bizi, beklenti ve çaba anlayışımızı dönüştürmeye zorlamıştır. Eğitim kurumları ise teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan küreselleşme olgusundan en çok etkilenen sektörlerdir. Dolayısıyla, etkili ve üretken olabilmek adına mümkün olan hemen her zaman ve yerde teknolojiye erişim artmıştır (Yalçın Tepe & Adıgüzel, 2017). Günümüz şartları insan hayatını, teknolojik gelişmeleri günlük yaşamın temel adımlarına dönüştürerek, pek çok açıdan etkilemektedir. İnsan odaklı bir teknolojik dönüşüm olan endüstri 4.0;

tedarikçi ve tüketicilere ilk adımdan yeni nesil yazılım ve donanım ve hatta şirket, kullanıcı ve cihazlara tek bir merkeze bağlı olmama imkanı sunan nesnelere internetine kadar rekabet avantajı sağlayan bir stratejidir (Gümüšoğlu, 2018). Bu nedenle bu gibi teknolojik gelişmeler eğitim ve sosyal yaşama yansımalarında da iş başındadır. Dijital devrim de diyebileceğimiz çok yönlü ve derin bir eğitim dönüşümü söz konusudur (Parlak, 2017). Bu teknolojik ilerlemeler ve toplum üzerindeki yansımalarını göz önüne aldığımızda okulun ve öğretmenin rollerinin değişime göre yeniden tanımlanması gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının bileşenleri olarak özerklik, yeterlik ve işlerinde etkiye sahip olduklarına ilişkin algıları değişime bireysel hazır olmalarında önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Değişimin sürekli hale geldiği günümüzde okulların değişime uyum sağlamaları uygulayıcılar olarak öğretmenlerin değişimi benimsemelerine bağlıdır. Değişim zamanıyla sınırlı olmadan öğretmenleri güçlendirmek bireysel değişime hazır olmalarına ve dolayısıyla örgütsel değişimin başarısında katkı sağlayabilir.

References

- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations, 4*(1), 681–703.
- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2009). Reflections: Our journey in organizational change research and practice. *Journal of change management, 9*(2), 127-142.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., & Gavuz, Ş. (2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 457-479.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *Harvard Business Review, 78*(3), 133-141.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration, 50*(3), 287-306.
- Bouckenooghe, D., Devos, G., & Van den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire—climate of change, processes, and readiness: Development of a new instrument. *The Journal of Psychology, 143*(6), 559-599.
- Burke, W. W., & Litwin, G. H. (1992). A causal model of organizational performance and change. *Journal of Management, 18*(3), 523- 545.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chawla, A., & Kevin Kelloway, E. (2004). Predicting openness and commitment to change. *Leadership & Organization Development Journal, 25*(6), 485-498.
- Cheasakul, U., & Varma, P. (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment. *Contaduría Administración, 61*(3), 422-440.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(3), 471-482.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 75*(4), 377-392.
- Çelik, K., & Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 108-124.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2006). *Personel güçlendirme: rekabette başarının anahtarı*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E., & Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations, 53*(3), 419-442.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Gökçe, A. T. (2018). Öz belirlenim kuramı. K. Demir, K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları* (133-154). Ankara: Pegem Akademi.
- Gratz, E. F. (2018). *An Examination of the mediating effect of institutional trust on interpersonal trust and readiness for change in university faculty*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of La Verne, California.
- Gümüšoğlu, Ş. (2018). Bilimsel yaklaşımlarla değişim, dönüşüm ve kalite 4.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(2), 543-568.
- Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Feild, H. S. (2007). Toward a comprehensive definition of readiness for change: A review of research and instrumentation. In *Research in organizational change and development* (pp. 289-336). Emerald Group Publishing Limited.
- Hustus, C. L., & Owens, J. S. (2018, December). Assessing Readiness for Change Among School Professionals and Its Relationship with Adoption and Reported Implementation of Mental Health Initiatives. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, No. 6, pp. 829-844). Springer US.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* (627-664). Ankara: Pegem Akademi.
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2017). Measuring teacher attitudes towards change: an empirical validation. *International Journal of Management in Education*, 11(4), 437-469.
- Kin, M.T., Kareem, A.O., Nordin, M. S., & Bing, W.K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 427-446.
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 469-485.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul yöneticilerinin değişime hazır olma tutumlarının okulun öğretim düzeyi yöneticilerin deneyimi ve okul büyüklüğü bağlamında incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 155-176.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 23-35.
- Kondakçı, Y., Beycioğlu, K., Sincar, M., & Uğurlu, C. T. (2017). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 176-197.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 1(2), 143-153.
- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. G. Arastaman, (Çev. Ed.). Ankara, Turkey: Nobel Yayıncılık.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130-149.
- Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology, 50*(1), 153-180.
- Miller, V. D., Johnson, J. R., & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change. *Journal of Applied Communication Research, 22*, 59-80.
- Nordin, N. (2012). The influence of leadership behavior and organizational commitment on organizational readiness for change in a higher learning institution. *Asia Pacific Education Review, 13*(2), 239-249.
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 73-101.
- Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change: A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science, 47*(4), 461-524.
- Oterkiil, C., & Ertesvag, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry, 3*(1), 71-92.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 22* (1), .1741-1759.
- Peterson, S. M., & Baker, A. C. (2011). Readiness to change in communities, organizations, and individuals. In *The Early Childhood Educator Professional Development Grant: Research and Practice* (pp. 33-59). Emerald Group Publishing Limited.
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review, 25*(4), 783-794.
- Püsküllüoğlu, E. I., & Altinkurt, Y. (2017). Development of Teachers' Structural Empowerment Scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 118-132.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A., & Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları* (Çev. A. Öğüt). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Santhidran, S., Chandran, V. G. R., & Borromeo, J. (2013). Enabling organizational change—leadership, commitment to change and the mediating role of change readiness. *Journal of Business Economics and Management, 14*(2), 348-363.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly, 50*(4), 675-712.
- Short, P. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. Educational Resources Information Center (ERIC) Document No. ED368701.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.
- Stander, A. S., & Stander, M. W. (2016). Retention of educators: The role of leadership, empowerment and work engagement. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies, 8*(1), 187-202.
- Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University, 8*(31), 5371-5391.

- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703–729.
- Tabachnick, B. and Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taştan, S. B. (2013). The relationship between psychological empowerment and psychological well being: the role of self-efficacy perception and social support. *Öneri Dergisi*, 10(40), 139-154.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Vakola, M. (2013). Multilevel readiness to organizational change: A conceptual approach. *Journal of Change Management*, 13(1), 96-109.
- Vrhovnik, T., Maric, M., Znidarsic, J., & Jordan, G. (2018). The influence of teachers’ perceptions of school leaders’ empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112-120.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132-142.
- Watt, J. D., & Piotrowski, C. (2008). Organizational change cynicism: A review of the literature and intervention strategies. *Organization Development Journal*, 26(3), 23-31.
- Yalçın Tepe, D. F., & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: bir yükseköğretim kurumu örneği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63), 1242-1264.
- Yangaiya, S. A., & Magaji, K. (2015). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: A mediating role of teacher empowerment. *People: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1239-1251.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Jin, Y. L., & Zhang, Z. H. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*, 39(1), 13-28.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Sağlam, A. Ç. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.
- Zayim, M., & Kondakçı, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 610-625.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *Nassp Bulletin*, 90(3), 238-249.



Rethinking the Turkish Education System with Nurettin Topçu

Fatma ÖRSDEMİR^a (ORCID ID - 0000-0002-8353-3296)

Neslin İHTİYAROĞLU^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-3872-0922)

^aKırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.629695

Article history:

Received 05.11.2019

Revised 26.03.2020

Accepted 15.04.2020

Keywords:

Nurettin Topçu,
Turkish education system,
Current educational practices,
2023 Education Vision,
Document analysis.

Abstract

The aim of this research is to study Nurettin Topçu's approach to education by comparing it with current educational practices and 2023 Education Vision. The data were collected through document analysis from sources which Topçu wrote on education to reveal his approach to education; from official documents reflecting the current situation and revealing the vision of the Turkish Education System in order to put forward the current situation of the National Education and its targets for the future. Descriptive analysis was used in the analysis of the collected data. In the study, considering the stages of descriptive analysis, education philosophy, education, teaching profession, student, school, higher education, curriculum, assessment and evaluation, values education and technology themes were created; the resources within the scope of the research were examined within the framework of these themes, the data obtained were identified and supported with direct quotations; the data were interpreted depending on the original form of the collected data. In the study, it was concluded that Topçu's approach of education, student, values education is similar to the education approach in practice and 2023 Education Vision. At the end of the research, suggestions were made to improve the quality of education system.

Nurettin Topçu ile Türk Eğitim Sistemini Yeniden Düşünmek

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.629695

Makale Geçmişi:

Geliş 05.11.2019

Düzeltilme 26.03.2020

Kabul 15.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Nurettin Topçu,
Türk eğitim sistemi,
Mevcut Eğitim Uygulamaları,
2023 Eğitim Vizyonu,
Doküman analizi.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışını mevcut eğitim uygulamalarıyla ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırarak incelemektir. Veriler, Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışını ortaya koymak için Topçu'nun eğitimle ilişkin görüşlerini yazdığı kaynaklardan; Milli Eğitimin mevcut durumunu ve geleceğe yönelik hedeflerini ortaya koymak içinse mevcut durumu yansıtan ve Türk Eğitim Sisteminin vizyonunu ortaya koyan resmi kaynaklardan doküman incelenmesi aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada, betimsel analiz aşamaları dikkate alınarak eğitim felsefesi, eğitim öğretim, öğretmenlik mesleği, öğrenci, okul, yükseköğretim, müfredat, ölçme değerlendirme, değerler eğitimi ve teknoloji temaları oluşturulmuş; araştırma kapsamındaki kaynaklar bu temalar çerçevesinde incelenmiş; elde edilen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve toplanan verilerin özgün haline bağlı kalınarak veriler yorumlanmıştır. Araştırmada Topçu'nun eğitim-öğretime, öğrenciye, değerler eğitimine bakış açısının uygulamadaki eğitim anlayışıyla ve 2023 Eğitim Vizyonu ile benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

* Author: neslinihtiyaroglu@kku.edu.tr

Introduction

With the effect of the rapid change in technological processes, developments such as industry 4.0 and artificial intelligence, called the new paradigm, are experienced, while STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics) education approaches and practices are discussed. These developments and discussions trigger the emergence of new needs and problems in the field of education, as in all fields, and the new conditions make it necessary to make radical changes in the Turkish education system. However, it is very important to consider accumulation and culture in addition to current needs and future targets in the arrangements made for education. Because every nation has its own historical background, culture and different understanding style. It is thought that, with an educational approach to be created by considering this accumulation in genetic codes along with the current developments and future goals, original thinking, creative and more productive generations can be raised.

Significant developments have been achieved in the Turkish education system since the foundation of the Republic. However, local, national and international research and evaluation results also reveal that there are important problems which need to be solved in the education system. In the Programme for International Student Assessment (PISA) evaluated by The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), it concluded that the existing education system in Turkey does not make students gain required basic skills and sufficient competencies. Thus according to PISA results students are well below the international achievement average in the field of mathematical literacy, reading literacy and scientific literacy (Ministry of Development, 2014, p.3).

In order to increase the quality of the education system, the Special Expertise Commission (SEC) report was prepared in 2014. According to this report, lack of teacher qualifications at the desired level, failure to establish the supply-demand balance at the desired level in teacher employment, excess of norms in some places and the inability to meet the needs of the teachers on time in some places are among the weaknesses in the Turkish education system. In addition, the excess of class sizes in some regions, the amendments of the regulations regarding education at short intervals, lack of cooperation with stakeholders regarding education, continuing quality differences between regions and the lack of schooling rate in preschool education are considered within the weaknesses of the Turkish education system (Ministry of Development, 2014, p. 29).

According to the 2015-2019 Strategic Plan of the Ministry of National Education, the lack of sufficient cooperation between institutions training teachers; curriculum inadequacy regarding the education and training of gifted students; lack of social, cultural, sportive and scientific activity opportunities at the desired level; insufficient personal, educational and vocational guidance services, the incompatibility of student demands with school quotas in secondary education; the insufficiency of special education schools and institutions; insufficient pre-school education opportunities; interregional imbalances in access to education and training; regional differences in the number of students per classroom are among the weaknesses of the Turkish education system. In addition, the inability of appointment and promotion system based on career, merit and license; insufficient pilot practices related to education; Lack of motivation and belonging culture of the employees are also among the weaknesses (Ministry of National Education, 2015, p. 20-21).

During the 19 National Education Councils organized by the Ministry of National Education between 1939 and 2014, teacher training, increasing teacher competence and quality, teacher appointment and employment, personal rights were among the most discussed topics, taking place in the agenda of sixteen councils. Education, training and curriculum content are the subjects that make the most decisions and take the second place. These were followed by the decisions taken regarding the education period of the schools, the course, class passing system and other problems related to education (Kılıç & Güven, 2017, p. 597).

International exam results stated above, the evaluations included in the Specialization Commission Report prepared to increase the quality of the Turkish education system, Strategic Plan of the Ministry

of National Education and National Education Council decisions reveal the necessity of developing new solutions and suggestions for improving the quality of education besides the questioning of the education system, which is the basic element of the country's development. In addition, the fact that the desired level of solution could not be found for the educational problems existing with the international educational philosophy and approaches has accelerated the efforts to search for a unique philosophy and model in the Turkish education system. One of the important factors that will contribute to the original education philosophy and model building process is to benefit from corporate memory, knowledge and experience.

In this context, Nurettin Topçu is a thinker who has blended the disciplines of education, morality, philosophy, sociology and psychology; has produced new ideas and theses about the education system, and has demonstrated these experiences with his works. Topçu always criticizes the rote learning and imitative education, where scholastic thinking is dominant. While benefiting from past experiences, Topçu also proposed original and new solutions for the Turkish education system, in line with the Anatolian culture, taking into account the current level of development that humanity has reached. Therefore, this research aims to examine the processes in the Turkish education system within the framework of Nurettin Topçu's education approach. To achieve this goal, answers to the following questions were sought:

Is there a difference between Nurettin Topçu's perspective on

- a) educational philosophy,
- b) education and training,
- c) teaching profession,
- d) student,
- e) school,
- f) higher education,
- g) curriculum,
- h) measurement and evaluation,
- i) values education,
- j) technology and the current educational practices and the 2023 Education Vision?

Method

This section includes explanations for the research model, material, data collection and analysis, validity and reliability studies.

Research Model

This study was designed in a qualitative research model. Qualitative research model is the sum of the activities in which the information reached is classified, the information that is not noticed is discovered and all these data and studies are reported. The main goal of the research is to reveal the information that is generated with the collected data by interpreting (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 45). Also, the pattern of this research is case study. In the case study, several situations are discussed in depth and focus is on how the factors related to these situations affect each other (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 73). In this study, the effect of Nurettin Topçu's education approach on the current education system and the 2023 Education Vision was examined.

Material

The sources used in the research were determined by using purposive sampling method. This sampling method provides an opportunity for the researcher to make an in-depth examination when the

information is intense (Yıldırım & Şimşek, 2005, p.107). In addition to purposive sampling, intensive sampling method has also been used since the data on Nurettin Topçu's education approach was obtained from the sources he wrote and the data regarding the current state and goals of the National Education System are obtained from the sources officially published by the state. For research material, Turkish e-book Database, Directory of Open Access Books, EBRARY (Proquest e-book Central) Electronic Book Database, Elsevier Electronic Books, Proquest e-book Central DDA, Springer Ebook Collection, World e-book for 2018-2019 academic year library databases have been scanned. Since the resources obtained as a result of the screening did not show a wide range, all the resources Nurettin Topçu wrote about education were included in the research. In addition, official sources reflecting the current situation and revealing the vision of the Turkish Education System have been used to reveal the current situation and future goals in the education system. The books within the scope of the research written by Nurettin Topçu about education and the sources in the scope of the research revealing the current status and vision of the Turkish Education System are given in Table 1:

Table 1.
Sources within the Scope of Research

Resources Written by Nurettin Topçu	Topçu, N. (2016). <i>İsyân ahlakı</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017a). <i>Yarınki Türkiye</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017b). <i>Ahlâk nizamı</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017c). <i>Maarif davası</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017d). <i>İslâm ve insan Mevlâna ve tasavvuf</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2018a). <i>Kültür ve medeniyet</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2018b). <i>Felsefe</i> . İstanbul: Dergâh.
Resources Revealing the Current Situation of the Turkish Education System	Kalkınma Bakanlığı (2014). <i>10. Kalkınma Planı, (2014-2018) eğitim sisteminin kalitesinin artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu</i> . Ankara: Kalkınma Bakanlığı. Millî Eğitim Bakanlığı.(1973). <i>1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu</i> . Kanun Numarası, (1975, 24 Haziran) Resmî Gazete Sayı: 14574010). Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). <i>18. Millî Eğitim Şûrası Kararları</i> http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). <i>2015-2019 Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Planı</i> . Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı. Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). <i>STEM Eğitimi öğretmen el kitabı</i> . Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). <i>Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine</i> . Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Millî Eğitim Bakanlığı. (2017c). <i>Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023</i> . Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
Resources Revealing the Goals of the Turkish Education System	Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). <i>2023 Eğitim Vizyonu</i> . Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). <i>On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)</i> . Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

Data Collection Procedure

Document analysis, one of the qualitative research techniques, was used to collect the data. The stages of document analysis can be listed as follows: 1) accessing documents, (2) checking originality, (3) understanding documents, (4) analyzing data, and (5) using data (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 224). Nurettin Topçu's books related to education and the sources that reveal the current situation and goals of the Turkish Education System have been examined by taking these steps into consideration

Data Analysis

Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis, was used in the analysis of the data. Descriptive analysis refers to the systematic and clear description, interpretation, handling of the data obtained in the context of cause and effect, and deducing results from the data. In descriptive analysis, direct quotations are often included. Descriptive analysis takes place in four stages. In the first stage, a conceptual framework is formed from the research questions. Thus, it is determined under which themes the data will be organized. In the second stage, the data is organized according to the frame created. In the third stage, the data are identified and supported using direct quotes. At the last stage, the findings are interpreted and the necessary comparisons are made (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 256-260).

In this research, the philosophy of education, education, teaching profession, student, school, higher education, curriculum, assessment and evaluation, values education and technology themes were created in this research. The sources within the scope of the research were examined within the framework of these themes, the data obtained were defined and supported with direct quotations, and the data were interpreted by adhering to the original state of the collected data. The codes and concepts reached in the data process are categorized under themes and tabulated.

Validity and Reliability Studies

The validity of the research was handled in two ways: internal validity and external validity (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 257). In internal validity, it is taken into consideration that the results obtained with the themes created within the concepts are related with each other and whether they form an integrity with the content. In order to ensure internal validity in the research, it was examined whether the data obtained from the sources were appropriate for the content and whether the findings were consistent with the content, and themes were created in relation to the research questions. External validity is to reveal whether the research sample represents the research universe and whether it is eligible for research. In order to ensure external validity in the research, Nurettin Topçu's own resources on education and official resources on education were used.

The reliability of the research was handled in two ways, namely internal reliability and external reliability (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 260). In order to ensure internal reliability in the research, a common compromise point was provided by collecting and analyzing the data by more than one researcher. In addition, the data obtained were presented to the target audience without any comments, by direct quoting, and the explanation and interpretation of the research data was left later. In order to ensure external reliability, the research process has been explained in detail and it has been revealed that the results obtained from the research depend on the data.

Findings and Interpretation

In this section, the codes and comparisons about Nurettin Topçu's education approach, current educational practices and 2023 Education Vision are presented.

1. Assessment of Topçu's Philosophical Approach in the Context of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu has a moral philosophical approach. He positively imposes responsibility and puts it at the center of the movements. A comparison of Topçu's philosophical approach, current educational practices and 2023 Educational Vision is given in Table 2.

Table 2.

Comparison of Topçu's Philosophical Approach with Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

<p>Topçu's Philosophical Approach</p> <p>-moral</p> <p>-Ideal people</p>	<p>"...Philosophical culture is the cornerstone of the school.... It is necessary to write the sentence that 'the nation without a philosophy don't have own school' at the door of the century" (Topçu, 2017c, p. 15).</p> <p>"Searching for his own knowledge by comparing the movement with the universal measure and embracing the universe with his own movement; that's how the moral behavior of man should be" (Topçu, 2016, p. 31).</p> <p>"We need... schools that raise more idealistic people" (Topçu, 2017c, p. 198).</p> <p>"Science and philosophy are the non-interest-minded spirit movements that eliminate all interest concerns" (Topçu, 2018b, p. 18).</p> <p>"We do not accept the claim that pragmatism rejects the absolute truth... that is true and useful," (Topçu, 2017c, p. 154).</p>
<p>Philosophical Approach in Current Educational Practices</p> <p>Pragmatic Approach</p>	<p>In 2003, it was decided to start using approaches such as constructivism and multiple intelligence theory. With this approach, it is aimed to benefit from a learner-centered, individual-based education philosophy (Ministry of Development, 2014, p.12).</p> <p>"It is important for the Turkish society to rethink the pragmatic relationship with knowledge and to restructure the asset-information balance" (Ministry of National Education, 2018, p. 17).</p>
<p>Philosophy of 2023 Educational Vision</p> <p>-Ideal Human</p> <p>-Philosophy</p>	<p>"Without revealing the human profile we want to train and without identifying who needs the paradigm of education in Turkey, It is difficult for us to create a universal pedagogy having spirit, direction, purpose and philosophy. In this respect, human is the focus of the 2023 Education Vision" (Ministry of National Education, 2018, p. 15).</p> <p>"Pragmatism, which accepts information only as practicable and to the extent it works, not only gets away from ontology by breaking the unity of existence, but also sterilizes epistemology..." (Ministry of National Education, 2018, p. 15).</p> <p>"...Neither laws nor budget, nor infrastructure are obstacle to a philosophical based systematic paradigm for the Turkish education system. Our main problem is a mentality issue" (Ministry of National Education, 2018, p. 16-17).</p>

When Table 2 is examined, it can be seen that Topçu has a moral philosophical approach. He has a universal moral approach that puts responsibility at the center of movements in the pursuit and understanding of ideal people. With this mentality, he always opposes positivism, pragmatism, hedonism and sociology. All this constitutes the basic framework of his philosophy understanding. He emphasizes that nations and the education system should have a philosophy. He states that the cornerstones of education will be formed with philosophy and there will be no philosophical education (Topçu, 2017c, p. 15).

In the philosophy of education in Turkey in 2004-2005 Education year, it passed from the teacher-centered behavioral education approach to the student-centered constructivist education approach. Constructivism is an approach related to pragmatism in terms of philosophy of education. In pragmatism, concepts such as truth and reality are handled with a pragmatic approach and it is advocated that the only truth and reality are subjective and not objective. According to this philosophy, truth consists of things that provide benefit, advantage and pleasure for man. On the other hand, Topçu opposes this understanding with the idea that pragmatism will fit the "truth" into the word of benefit and useful (Topçu, 2017c, p. 154). Based on these explanations, it can be said that his objection in this regard is not the student-centered education method, but the philosophy in which the constructivist approach is associated.

According to the results of the comparison in Table 2, In the 2023 Education Vision document, it is revealed that pragmatism's understanding "what is beneficial is right" is criticized; as in Topçu's philosophical approach, sensitive, qualified, human-centered approach based on moral conscience is adopted (Ministry of National Education, 2018, p.15-16). It is understood that his education philosophy is a source of inspiration for years, and the lights of knowledge and truth illuminate the future beyond years.

2. Assessment of Topçu's Approach to Education and Training in the Context of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu is of the opinion that education and training should be based on scientific mentality. Topçu emphasized the necessity of activating the society by combining the culture, common thinking style and future goals in the education process. Topçu's approach to education is given in Table 3 by comparing it with current education practices and 2023 Education Vision.

Table 3.

Comparison of Topçu's Approach to Education and Training with Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu's Approach to Education and Training	-Learning Centered	<p>"The school must be able to sustain the strengths in the soul of a nation. If there were schools with this mentality; as well as in the times when the age was opened and closed, in the new century great scientists, artists and geniuses would grow in science and arts; the scientific views accepted by the world today would be a Turkish philosophy and art. Undoubtedly, it is education that will process and evaluate all abilities that people have. Education is not only about attending to schools and transferring information to those attending to it (Topçu, 2017c, p. 88).</p> <p>The understanding of "the establishment of a relationship that is unrelated to all kinds of interests between consciousness and goods", which is the most basic element of the scientific mentality, should be given in schools (Topçu, 2018a, p.38).</p>
	-Personal Development	<p>"We never thought that you are intelligence machines that learn some lessons... Our duty is to make a character and to create personality" (Topçu, 2017c, p. 212).</p> <p>"... We will prepare him to have a personality. For this, we will process his spiritual personality. We call moral education to the processing of spiritual personality, the structure of man as human, in accordance with his heart" (Topçu, 2017c, p. 124).</p>
	-Moral	<p>"Researching the causes of each incident should have been character in us... Thanks to this intelligence education that we will give to our youth, it will be possible to raise generations accustomed to science research. We will take place in the garden of art based on the philosophy in our one hand and methods of introducing the truth of science in our other hand. We will seek the renaissance of painting, sculpture and architecture with literary arts there" (Topçu, 2017a, p. 107-110).</p>
		<p>"Primary and secondary education are devices that replicate the stereotypes coming out of the same factory for eleven years in every mind. Higher education applies this rote learning to a limited field of methods devoid of creativity and not leading to freedom of thinking "(Topçu, 2017a, p. 114).</p>

Current Situations in Education and Training

-Learning Centered

Although names such as Dewey, Pestalozzi, Fröbel, Rousseau, Spencer, known as the founders of modern education, have different approaches to education, they meet on the common denominator to update the education programs for the learner-centered, student-centered and more qualified workforce (Ministry of Development, 2014, p. 3).

“... The curriculum has been renewed with approaches such as constructivism and multiple intelligence theory” (Ministry of Development, 2014, p. 12).

In education, equality and opportunity are ensured for all men and women (Ministry of National Education, 1973, p.9)

Education and Training in 2023 Education Vision

- Human-Centered - Holistic Approach - Ethics

Creating a consciousness that will prepare students for the future by equipping students with the competencies of the age in the learning environment and improving focus will be the basis of training and education. The physically, mentally, sensuously holistic development of children will be ensured. The idea of being able to produce that all students started in the learning ecosystem will be developed; awareness of the environment, nature and cultural values will be increased. An application-based curriculum approach - in which all students can grasp the scientific mindset, behavior and values in accordance with the level of education and age; learn by living rather than rote learning - will be adopted (Ministry of National Education, 2018, p. 84).

“The main objective of the 2023 Education Vision is to bring life to an understanding of assets and knowledge that is based on morality and positioning people at the center” (Ministry of National Education, 2018, p. 18).

When Table 3 is examined, it is understood that education and training, according to Topçu, is not a process of knowledge transfer, but a process based on morality and personality development. He thinks that children should be guided by following their emotional and mental qualities that have begun to develop; instead, their minds were slaughtered by overloading and rote learning the extent that they cannot grasp (Topçu, 2017b, p. 59-60). At the center of his educational thought are the issues of questioning, discussion, criticism, analysis, synthesis, interpretation, difference and creativity based on the cause-effect relationship that forms the basis of scientific thought. He emphasizes that it is necessary to teach young people to think that there will be no education with the transfer of thoughts ready. The thinking abilities of individuals who do not think, do not produce anything, do not make inventions, who are constantly imitating, do not develop and always act like a satellite. He adopts an approach to education and training, which cares about the individual and activates the abilities of the mind and wisdom. His approach to education is based on the understanding that human is more valuable than anything, love and compassion; It is built on the basis of moral and far from any pressure (Topçu, 2017c, p. 88-99).

The approach to education and training in current educational practices is based on the constructivist approach. In this approach, information is not transferred to the learner. New information is created by using the prior knowledge, experiences and knowledge of the learner, by searching the solutions of the problems encountered, and structuring the information in a unique way. According to the new approach, the education system is not based on rote learning, it is activity-based and practice-based. The student learns by understanding and discovering over time. The understanding of education generally includes school, teacher, student, curriculum and educational philosophy (Ministry of Development, 2014, p. 12). It can be said that there are similarities between Topçu’s approach to education and the education approach in practice in terms of student's learning methods. However,

Topçu's education approach seems to differ from the current education approach in terms of the philosophy it is based on.

In the 2023 Education Vision, it is emphasized that education and training should be based on the common social culture and thought of the Turkish nation and lead the construction of the present and future dreams, also it is aimed to provide the students' holistic development of education (Ministry of National Education, 2018, p. 8). In this direction, an educational approach with a curriculum - that creates individuals who can design, produce and interpret what they have learned; moral; man-centered and manners-based - is aimed. It can be said that these goals coincide with Topçu's approach to education.

3. Assessment of Topçu's Approach to Student in the Context of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu attaches great importance to child education from preschool. It points to the importance of taking care of children in all aspects, from children's living spaces to communication and behavior. Topçu's approach to student is given in Table 4 by comparing with current education practices and 2023 Education Vision.

Table 4.
Comparison of Topçu's Approach to Student with Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu's Point of View to the Student	<ul style="list-style-type: none"> - Truth Seeking - Ability - Personality - Maturing Workshop - Interest - Learning Effort 	<p>"The student is the person who seeks the truth" "He is just the man of the student profession. However, he is an athlete who works for the development of his abilities" (Topçu, 2017c, p.106-114).</p> <p>"If the teacher does not make students personalize individually, we cannot all go beyond serializing students in a large industrial manner. We are obliged to train individuals and personalities in the crowd" (Topçu, 2017c, p. 207).</p> <p>"School is not an idea repository for young people, it is a skillful teaching and ripening workshop to use the abilities of the mind separately" (Topçu, 2017b, p. 59).</p> <p>"When a city is built or revived in the civilized world, the first signs to be put into the project are the directives of the pedagogues who know the needs of the children" (Topçu, 2017c, p. 110).</p> <p>"Specialization in teaching is not valued, it is a mistake that our education does not emphasize. While it is a reality that our century is a specialist century, we stack the lessons on each other and repeat each of them one after another" (Topçu, 2017c, p. 99).</p>
Current Situation for Students	<ul style="list-style-type: none"> - Interest, Ability - Constructivism - Learning Effort 	<p>"... to prepare students for life by developing their interests, skills and abilities and gaining the habit of working together with the necessary knowledge, skills and behaviors" (Ministry of National Education, 1973).</p> <p>In Turkey, learner-centered, student-centered approach has been implemented (Ministry of Development, 2014, p. 12)</p>

Student in 2023 Education Vision

- Interest, Ability
- Skill Workshop
- Personality
- Holistic Approach
- Learning Effort

“A flexible modular program and lesson schedule suitable for students' interests, abilities and temperaments will be adopted in secondary school” (Ministry of National Education, 2018, p. 94).

“The school unit should find its personality by being autonomous as much as possible” (Ministry of National Education, 2018, p. 22).

“Starting from primary school, Design-Skill Workshops will be established in schools so that the skills associated with the skill sets of children at all levels of education can be acquired at the application level.

“... Learning Analytics Platform ”will be established in which students' academic data as well as their interests, abilities and temperaments are evaluated together (Ministry of National Education, 2018, p. 25-30).

When Table 4 is examined, Topçu stated that it is planned with pedagogues while cities are being established in developed societies and emphasizes the importance of ensuring that the child is raised as a free-thinking individual by giving the necessary value as a human. According to him, it will not be possible to grow philosophers and geniuses from the generations who grew up without having a childhood (Topçu, 2017c, p. 109-110). According to him, the student learns in a master-apprentice relationship. The student must adopt and absorb the information he / she receives in his mind. The student actively participates in the process by establishing a cause-effect relationship by questioning and criticizing. The student gains various gains from the courses. These achievements emerge as a character, imagination, or skill in the learner. According to him, the student is an "athlete" who uses his energy to find the truth. Students should be given a scientific mindset at a young age. It should be ensured that their personality is formed by being kneaded with science, art and morality (Topçu, 2017c, p. 52-53).

In the current education system, it is aimed to educate students as healthy individuals, ethical, respectful to universal human rights, free-thinking, socially responsible, knowledgeable and skilled individuals (Ministry of National Education, 1973). In this direction, teacher-centered behavioral approach has been abandoned in order to raise individuals with the competencies of the developing and changing age. The learner-centered, constructivist approach was adopted. According to the constructivism approach, it is provided to learn the new information by associating it with the previous information, so that new learning occurs depending on the previously known subjects (Ministry of Development, 2014, p. 12). In this context, it is seen that the current educational practice is similar to Topçu's approach. However, as stated in Table 4, in his approach to education, the student tries to reach the knowledge of the truth. In the constructivist approach that is currently applied and related to pragmatism, truth is beneficial to people. The concept of "truth can change" prevails (Ministry of National Education, 2018, p. 16-17). According to the results of comparison, it is possible to say that there is a difference between his viewpoint and the constructivist approach to the student, stemming from philosophical approach.

In the 2023 Education Vision, with the Design-Skill Workshops envisaged to be established in schools, the talents of the children will be revealed and the skills will be gained. In these workshops, it is aimed to develop students' analysis, synthesis, design and discovery features. It is seen that Topçu's idea of the "design" workshop, which aims to reveal and operate the students' different interests and abilities in the mind and aims to gain skills and mature them, is included in the 2023 Education Vision.

4. Assessment of Topçu's Approach to Teacher in the Context of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu states that the most important task in the training activities for the development and training of individuals belongs to the teacher. According to Topçu, the teacher is the artist who prepares the

students for the future. It shapes their soul. In Table 5, comparison of Topçu's approach to teacher with current educational practices and 2023 Educational Vision is given.

Table 5.

Comparison of Topçu's Approach to Teacher with Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

<p>Topçu's Point of View to the Teacher</p>	<p>-Artist -Job -Guide -Aimer -Master- -Professional Competence -not transmitting information -Apprentice Relationship</p>	<p>"The teacher, the artist of our soul, the organizer of our lives, is not a transmitter that teaches young people what they don't know" (Topçu, 2017c, p. 65-67).</p> <p>"It is the teacher army of a nation that will resolve the book, program, test and all teaching issues" (Topçu, 2017c, p.81).</p> <p>"If today's generation has weaknesses, they are due to the teachers of the generation" (Topçu, 2017a, p. 84).</p> <p>"...Learning is first and foremost an apprenticeship. School is a place of apprenticeship; we can say that it is a loom. The master weave on the loom, the apprentices repeat. Master gives, apprentice takes. A lesson that is not taken, adopted, or absorbed is not a good lesson" (Topçu, 2017c, p.52).</p> <p>"First of all, it is necessary for the teacher to be a Professional person, and that teaching should become a profession. The teacher staff, whose numbers were increased in an unprecedented manner, with the desire to open more schools in less time, included people from sixty different professions and origins. This situation had disastrous results "(Topçu, 2017c, p.108).</p>
<p>Current Situation for Teacher</p>	<p>-Profession -Professional Competence -Guide -Aimer</p>	<p>"According to the National Education Basic Law No. 1739, teaching is a specialization profession that focuses on education, training and teaching" (Ministry of National Education, 1973).</p> <p>"In order for the teachers guiding students to gain these versatile competencies required by the teaching profession, it undoubtedly is necessary to go through a high quality education process" (Ministry of National Education, 2017c, p. 11-12).</p> <p>"Based on the fact that teaching is a specialized profession, it should not be allowed to train teachers in the fields of preschool education and English teaching through distance education or open plan school" (Ministry of National Education, 2010).</p>
<p>Teacher in 2023 Educational Vision</p>	<p>-Artist -Professional Competence -Not Transmitting Information -Guide -Mastery -Aimer</p>	<p>"In a system with well-trained teachers, the framework curriculum is sufficient... He is a child, a student, an ore hidden in him. The performers who will make this ore jewelry are teachers. We can only be a guide in this scene..." (Ministry of National Education, 2018, p.9).</p> <p>"Teachers can turn a student like an ore into jewel with a fine craftsmanship. He personifies personality. If the teacher does not reach the personality and competence required by his profession, any technical and physical capacity makes no sense. For this reason, the main actor of our vision is the teacher, as pointed out by the head teacher Gazi Mustafa Kemal Atatürk (Ministry of National Education, 2018, p. 9).</p> <p>"The natural learning ecosystem is preserved as long as teachers and other adults are guided by methods that trigger feelings, thinking and doing instead of knowledge transfer. The teacher does not manage and herd; he comes into prominence with his guidance and mastery "(Ministry of National Education, 2018, p. 21).</p> <p>"Preparatory work will be carried out regarding the enactment of the Teacher Profession Law, which takes into account the appointment of our teachers and school administrators and other similar issues "(Ministry of National Education, 2018, p. 44).</p>

When Table 5 is examined, it is seen that individuals are aimed to be educated and developed as a whole by education. The most important task in the activities carried out for this purpose falls to the teacher. Topçu depicts the teacher as a soul sculptor who reveals and stirs good habits and ends bad habits. He states that the most important feature that distinguishes the teaching profession from other professions is that the impact of the individual on life is felt throughout life. He thinks that the main cause of many problems and troubles in the society is caused by teachers. He, who attaches great importance to the professional competence of teachers, is of the opinion that prospective teachers who have completed their undergraduate education must be subjected to a serious test including field knowledge and foreign language proficiency before being appointed to the profession. Only in this way can the value of the teaching profession be measured with serious test. According to him, the problem of teachers is the main problem of the education system. He is a teacher to solve all the problems of education. He is concerned about making teachers who are trained outside the teaching profession as they will negatively affect the future of the generation. He emphasizes the importance of teachers being a professional and teaching becoming a profession (Topçu, 2017c, p. 70-115).

It is emphasized that teaching is a profession in current educational practices. In order for teachers to guide students to gain multi-faceted competencies, they need to go through a highly qualified education process. However, especially in the Ministry of Education reports and the other reports on the national and international levels in the education system, it is stated that teachers are professionally inadequate in Turkey (Ministry of National Education, 2017c, p. 6-7). The search for solutions for the elimination of quality problems and inadequacies related to the teaching profession continues. In addition, the teacher assumes the role of guiding the student in current educational practices. The teacher is not the one who conveys the information but the one who gives support by guiding the student. The student thinks, designs, produces, develops, creates their learning in cooperation. In this context, it is possible to say that the approach to teachers in existing practices is similar to Topçu's. However, it is observed that the problem of professional disability that he criticizes and practices for the employment of non-teaching profession as teachers continue.

As in Topçu's approach, it is seen that the leading actor who will solve all the problems of education in 2023 Education Vision is a teacher. The teacher is also an artist who can turn the ore hidden in the children's mind into a jewel. His opinions regarding the knowledge and professional formation of teachers and the regulation of all these within the framework of a teaching profession have come to life in 2023 Education Vision. The enactment of a teaching profession law covering all the stages of the teaching profession in the 2023 Vision (Ministry of National Education, 2018, p. 44) is among the goals that coincide with the views

5. Assessment of Topçu's Approach to School in the Context of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

According to Topçu, all schools are places where national ideals should be given and the character of the nation should be kept alive. These schools are large hearth and home that must be established by the state. Comparison of Topçu's approach to school with current educational practices and 2023 Educational Vision is given in Table 6.

Table 6.

Comparison of Topçu's Approach to School with Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu's Approach to School	<ul style="list-style-type: none"> -Quality School -Lifelong Learning - Opportunity - Building Style - The Basis of Civilizations - Equality 	<p>"School life is more common than we think. Maybe there is a school all around and all life is a permanent studentship or apprenticeship" (Topçu, 2017c, p. 57).</p> <p>"The school is a master of specialization that improves every young person step by step towards certain goals...there is a need for a school that deepens in that proportion" (Topçu, 2017b, p. 59).</p> <p>"The rich educates their children in the eximious schools of overseas continents. The poor turning an honest penny, crawl alongside street pavements"(Topçu, 2017b, p. 43)</p> <p>"... Great civilizations have always been established on the basis of culture and education... Nizamiye madrasah, opened by Nizâmül-mülk in Baghdad, gathered all the great souls of the Turkish-Islamic world around itself. Fatih's Islamic-ottoman social complex was more magnificent than the conquest of Fatih; Kanuni's Islamic-ottoman social complex was more magnificent than Mohac and Hind expeditions "(Topçu, 2017c, pp. 210-211).</p> <p>"Along with foreign schools, private schools do not serve the aims of national education, education is the job of the state" (Topçu, 2017b, p. 61).</p> <p>"Teaching was given the value of quantity rather than quality. Opening a large number of schools, distributing diplomas made the education lose its value" (Topçu, 2017c, p. 99).</p> <p>"The national school distinguishes itself from other nations with its mentality and traditions, methods, curricula, training principles and psychological foundations and even its building style" (Topçu, 2017c, p. 14).</p>
Current Situation for School	<ul style="list-style-type: none"> -Lifelong learning -Opportunity -Equality -Quality School 	<p>"In addition to ensuring access to education and training under fair conditions, increasing the quality of education and training has become one of the priority areas" (Ministry of National Education, 2015, p. 39).</p> <p>In the 10th Development Plan, it is stated that legal and administrative measures should be taken to encourage and support private education institutions (Ministry of Development, 2014, p. 34).</p>
School in 2023 Educational Vision	<ul style="list-style-type: none"> -Quality School -Opportunity -Equality - Lifelong learning 	<p>"Quality and access to lifelong learning programs will be increased" (Ministry of National Education, 2018, p. 127).</p> <p>"The quality and opportunities of schools will be increased in all educational levels, and the difference in success between schools will be reduced" (SBB, 2019, p. 136).</p> <p>"...students and teachers have equal opportunities for learning and teaching and learning goes beyond the classroom walls" (Ministry of National Education, 2018, p. 73).</p>

When Table 6 is examined, it is seen that in the education approach of Topçu, schools are defined as the places where are established by the state; should be given national ideals and the character of the nation should be kept alive. The school is the place where the information to be obtained by the students is selected, permanent skills are created, mental exchanges are made, establishing a cause-effect relationship and thinking creatively between events is learned. School is the door of humanity to the light. In his view, the school is not a place where education is provided in order to provide financial benefits in people's lives and diplomas are distributed to its customers at the end. Schools are places

where people who are compassionate and admire the reality with a scientific mindset are raised. Schools are the places where civilizations are built with love of science, philosophy and truth. The quality of schools is of great importance in Topçu's educational view. Topçu points out that the Fatih Islamic-Ottoman Social Complex, which it cites as a qualified educational institution, has greater value than the conquest of Istanbul. Topçu states that it is the primary duty of the state to provide access to these qualified schools without any discrimination between rich and poor. In addition, he emphasizes school structures that lack sufficient physical standards and original architectural styles, and criticizes the absence of the construction style of the schools where the characters are created, even though the butcher's shop, the grand vizier, and the tax office have their own building styles (Topçu, 2017c, p. 99-111).

Studies are carried out to increase the number of schools available in the Turkish education system, to improve the human resources and physical infrastructure, and to provide education to students on an equality and with an opportunity. However, it is stated that there are serious problems especially about the quality of schools and access to quality schools, and the desired goals are not achieved (Ministry of Development, 2014, p. 30-32). Similarly, based on the philosophical basis of the current educational approach, it is possible to say that schools are institutions with students who usually study in order to benefit social life. In this case, it can be said that the existing schools do not coincide with Topçu's idea of raising a generation with a scientific mindset. At the same time, Topçu emphasizes the importance of constructing school buildings with architectural style and way unique to this nation. It is seen that the current school architectural styles do not coincide with Topçu's approach to school.

Within the framework of the 2023 Education Vision, it is aimed to increase the efforts to improve the quality of schools and to ensure that all students have access to qualified schools within the equal opportunity (Ministry of National Education, 2018, p. 89). In this context, it can be said that the goals set out in the 2023 Education Vision coincide with Topçu's view of ensuring equal opportunities for all students to access qualified schools.

6. Assessment of Topçu's Approach to Higher Education within the Framework of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu likens universities to the brain of nations. Just as the brain coordinates a person, he points out that universities, which are the brains and conscience of the nation, should do the same task. Comparison of Topçu's approach to higher education with current educational practices and 2023 Education Vision is given in Table 7.

Table 7.

Comparison of Topçu's Approach to Higher Education with Current Educational Practices and 2023 Education Vision

<p>Topçu's Approach to Higher Education</p> <p>-The Scientific Mindset -Worldview –Responsibility - Education Organizer -Quality</p>	<p>"The university, which we say as the brain of the national body... is the founder and organizer of nation education and training" (Topçu, 2017b, p. 66).</p> <p>"Scientific mentality consists of criticism, skepticism and a love of truth with no interest" (Topçu, 2017c, p. 92).</p> <p>"We will also do our renaissance... we will establish universities that put forward a doctrine of law, worldview, understanding of nation, art system" (Topçu, 2018a, p. 67).</p> <p>"We found young people the life field, who could not reveal a spontaneous life value, fear of criticizing an economic case, who do not have a personal understanding of art and religion, and who came out of school as they entered in terms of the functioning of his head (Topçu, 2017c, p.99).</p> <p>Just as Hazrat Ömer was responsible for slaughter of a wolf on the shores of the Tigris, the university will be responsible for the backwardness of Anatolian children" (Topçu, 2018a, p. 67). "(Topçu, 2018a, p. 67).</p>
---	--

Current Situation for Higher Education

-World Success Ranking Education Faculties

The objectives of the Tenth Development Plan include strengthening the relations between universities and schools, and especially supporting teacher training models in faculties of education (Ministry of Development, 2014, pp. 32-33)

Students are sent abroad to receive postgraduate education in order to meet the qualified human resources and the need for faculty members in the required fields. (Ministry of National Education, 2015, p. 51).

It is seen that there are 9 Turkish Universities that can be among the top 500 universities in the 2018 world university general ranking made by different scientific institutions. Only 21.2% articles in Turkey produced by scientists are published in scientific journals with high impact factors. The rate of citing these articles is low. Because of these two reason, World ranking university academic performance decreases and the number of universities in Turkey can enter the top 500 leads to less (URAP, 2019).

Higher Education in 2023 Education Vision

World Success Ranking - Education Faculty
-Collaboration -Professional Development
-Quality

Education and training activities of secondary school institutions in cooperation with universities, especially Science and Social Sciences Secondary Schools, will be increased (Ministry of National Education, 2018, p. 101).

In cooperation with YÖK, it is aimed to make improvements in the entrance examination of higher education institutions so that students with a high average success can choose education faculties. The reorganization of the field and professional development of teachers and educational administrators in accordance with international standards, depending on the degree of postgraduate education is included in the 2023 Education Vision. (Ministry of National Education, 2018, p. 41-42)

In the 11. Development Plan, at least two universities in Turkey is aimed to enter into top 100 university in the world academic achievement rankings until 2023 (SBB, 2019, p. 140).

When Table 7 is examined, Topçu underlines that "Scientific mentality" is the basis of the development of the West. Pointing out that the most fundamental principle in science is "love of truth" and "free thinking", he thinks that universities should present an accepted world view in many fields such as legal doctrine, art, architecture, music and pedagogy, with an approach dominated by scientific mentality (Topçu, 2018a, p. 38-68). For this reason, it points out the necessity of giving importance to the quality rather than the number of universities. Considering that universities are like the brain and conscience of the nation, he sees universities as the founder and organizer of all educational levels (Topçu, 2017b, p. 65-66). He criticizes the fact that a young person who completed his higher education is not able to make criticism, analysis and synthesis about his field and not to come up with a unique thought of his own. He thinks that these students who graduated in these schools by spending years of labor, time and resources are a great loss for the country because there is no change in mentality of them (Topçu, 2017c, p. 96).

According to the University Academic Performance Ranking Report, there is no Turkish university that ranked in the top 100 in the 2018 world university general ranking (URAP, 2019). There are criticisms of the fact that the majority of the young people who have completed their higher education cannot analyze and synthesize the field and cannot come up with an original thought. As universities are not responsible and competent for the regulation of all educational levels according to the existing laws, it is seen that Topçu's mission to universities does not coincide with the current educational practices on these issues.

As stated in the 11th Development Plan, it is targeted that at least 2 universities will be among the top 100 universities in the world by 2023 and academic employment criteria will be increased. It is

observed that the targets to increase the qualifications of these universities coincide with Topçu's approach. Studies on the improvement of the preference of the education faculties of the students who are successful in the university entrance exam are among the goals of 2023 Education Vision. He has serious criticisms of successful students not choosing the teaching profession with a pragmatic approach. This shows that his criticism found its response in the 2023 Education Vision.

7. Assessment of Topçu 's Approach to Curriculum in the Context of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu states that the curriculum should be arranged in such a way that the student can work his mind through processes such as research, criticism, discovery, and thinking. He is of the view that the curriculum should be in content that will adopt values in primary education, develop mental abilities in secondary education, and provide specialization in higher education. Comparison of Topçu's approach to curriculum with current educational practices and 2023 Educational Vision is given in Table 8.

Table 8.

Comparison of Topçu's Approach to Curriculum with Current Education Practices and 2023 Educational Vision

<p>Topçu's Approach to Curriculum</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rote Learning -Repeat -Imitation -Course Load -Method 	<p>"For a century, we have been weighing this course load in the school. Our intelligence is helpless. We are looking for the satisfaction of our righteousness out of school and we strive work not scientific and non-intellectual at school" (Topçu, 2017c, p. 95).</p> <p>"Many new institutions and schools have been opened in the last two centuries. However, instead of imitation of the old, the imitation of the new, which is expressed in the word 'fashion', took place in these schools" (Topçu, 2017c, s, 13).</p> <p>"...It will not be possible to carry out the revolutionary movement in our souls, as long as we copy the programs from Europe and do not schedule courses for ourselves." (Topçu, 2017a, p. 182).</p> <p>"The programs are too loaded to grasp. It obliges you to get things with a large amount of rote learning... The fact that the curriculum of the lessons is very close to each class in all classes with more or less the same importance, does nothing but provide unnecessary repetition of many lessons" (Topçu, 2017c, s, 134-135).</p> <p>"... The main job in raising strong souls that can create works is to try to ensure that the lessons are taught with methods and other souls and aims than today" (Topçu, 2017c, p, 137).</p>
<p>Current Situation for Curriculum</p> <ul style="list-style-type: none"> -Simplification -Repeat - Meaningful Learning 	<p>With the renewal of curricula, importance was given to reducing the content density and simplifying. In order to make learning meaningful and permanent, abstract concepts are directed to associate with daily life and practice as much as possible. It was tried to relate the learned with other disciplines and previous knowledge. Recurring topics, units or gains in different courses have been taken into the discipline area to which it is most related. In order to enable students to learn meaningfully and permanently, it has been emphasized that the acquired knowledge can be associated with daily life in accordance with students' age levels and that it can be used in the profession where specialization is considered (Ministry of National Education, 2017b, p. 9-11).</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Curriculum in 2023 Educational Vision</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">-Skill -Frame Curriculum -Reduction of Class Diversity</p>	<p>“... We are living in an age in which package curricula are compulsorily loaded into the child in a manner similar to the stuffing of a box by force” (Ministry of National Education, 2018, p. 21).</p> <p>In the 2023 Education Vision, the curriculum aims to transform knowledge into skill and skill into attitude and behavior. In addition, it is aimed to train teachers, who are the main heroes of education, to minimize the quality difference between schools and thus to reduce the pressure of exams. The framework curriculum is sufficient in the education ecosystem where teachers with the necessary qualifications are available (Ministry of National Education, 2018, p. 9).</p> <p>“The variety of lessons in the weekly lesson schedule will be reduced and lessons will be made compatible with higher education” (Ministry of National Education, 2018, p. 94).</p>
--	---

When Table 8 is examined, according to Topçu, values such as truth love, passion and compassion should be placed in the heart in primary education. Secondary education should be in a style to develop mental abilities and higher education to provide specialization. He underlines that the curriculum should develop high level mental skills such as research, criticism, discovery, and thinking. Rote learning and imitation are among the topics he criticizes. In addition, he recommends avoiding unnecessary repetitions, as it will cause weakness in intelligence to include similar subjects in each class. He criticizes that the course load and contents are above the students' comprehension capacity and criticizes methods that do not develop the abilities of the mind. He states that the curriculum, which exceeds the student's ability to comprehend, should be reduced and simplified, and that the secondary school curriculum should be prepared for higher education (Topçu, 2017c, p. 113-134). He has the view that the curriculum and course processing methods make student intelligence usable in the most functional way. It should be ensured that the student can use and apply the knowledge he / she learned more than making him/her a porter. According to him, the fact that the lessons are composed of appropriate content and the application of appropriate learning methods will increase the student's interest in the lesson as well as improve his mental ability (Topçu, 2017c, p. 130-144).

In Turkey, in the academic year 2017-2018 the new curriculum was started to implement. With the new curriculum content, attention was paid to reducing and simplifying the content of the lessons. At the same time, abstract concepts have been associated with daily life to make learning more permanent. However, as a result of the constructivist approach applied, the teacher is not an uploader of the information to the learner. Education and training is a learner-centered and seen as the process in which the individual learns information by reconstructing his / her mind by interacting with the events around the individual (Ministry of National Education, 2017b, p. 3-10). Most of the understanding put forward with the renewed curriculum as required by the new education approach highly coincide with Topçu's suggestions and opinions regarding the curriculum.

In the 2023 Education Vision, it is aimed to reduce the number of lessons, simplify the curriculum and rearrange the lessons in secondary school to prepare for higher education. These goals in the 2023 Education Vision coincide with Topçu's approach to curriculum.

8. Assessment of Topçu's Approach to Values Education within the Framework of Current Educational Practices and 2023 Education Vision

Topçu states that starting from primary school, universal humanity values such as love, compassion, justice, patriotism, reverence, free thinking, scientific mentality and sense of responsibility should be given in schools. He is of the view that youth should be raised around universal human values. Comparison of Topçu's approach to values education with current educational practices and 2023 Education Vision is given in Table 9.

Table 9.

Comparison of Topçu's Approach to Values Education with Current Educational Practices and 2023 Training Vision

Topçu's Approach to Values Education	<ul style="list-style-type: none"> -Love -Justice -Human -Compassion -Moral 	<p>Education in the field of emotions will start at the youngest age. The first vaccine to the heart is the compromised vaccine. Then, the vaccinations are made to love human and not to neglect and not to cheat because they love human" (Topçu, 2017c, p. 77).</p> <p>"The first condition and foundation of morality is to accept that people are more valuable than everything and worlds and worthy of respect" (Topçu, 2018a, p. 48).</p> <p>"We need a human school ... let us introduce that every move has a moral value, Let it raise children admiring modesty and clean hearts that love humanity; let every individual search within the history of the nation" (Topçu, 2017c, p. 47).</p> <p>"With the books of the first schools, the curriculum should inform the child about the love of the land and all the boast of its history, its love and pain in every field" (Topçu, 2017c, p.118).</p> <p>"Mercy is a universal spirit movement, an eternal love" (Topçu, 2017a, p.53).</p> <p>"By opening the door of Anatolia in Malazgirt, the force that made this country an independent Islamic town was the great voluntary move that overflowed from the mercy in the spirit of Alpaslan. The real conquest is this move of heart and soul... The force that made the great conquest eternal was the force of justice in the spirit of the great ancestor, which was stronger than the atom with the sword" (Topçu, 2017d, p. 110).</p>
Current Situation for Values Education	<ul style="list-style-type: none"> - Love -Justice -Respect -Honesty -Friendship 	<p>"Value education is the ultimate goal and spirit of all education.... Schools and teachers need to consider values as an integral part of the curricula (imperative part) and bring them to their students using appropriate approaches" (Ministry of National Education, 2017b, p. 7).</p> <p>"The core values that are aimed to be transferred to students through curriculum are: justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, benevolence" (Ministry of National Education, 2017b, p. 8).</p>
Values Education in 2023 Education Vision	<ul style="list-style-type: none"> - Human -Culture -Universal Ethics 	<p>"Education systems are blended with the universal values of humanity as well as the civilizations from which it originates... What is required is the maturation, development, progress, change and moral beauty that encompasses and embraces all universal, local, material, spiritual, professional, moral and national values belonging to the human" (Ministry of National Education, 2018, p. 14-15).</p> <p>"We consider enabling children to build our national, moral, human, spiritual and cultural values in their lives as the core of this approach" (Ministry of National Education, 2018, p. 101).</p>

When Table 9 is examined, it is understood that the sense of compassion, justice, patriotism, love, reverence, scientific mentality, free thinking and responsibility is the basic values that should be given to the student first in schools in order to raise virtuous generations in Topçu's approach to education. According to Topçu, keeping the values of a nation's past to be cherished is the greatest service to a nation. According to Topçu, youth should be trained within the framework of universal and human values that societies carry from past to present. He indicates that only a youth who knows his own interests can be raised through an education without humanitarian values (Topçu, 2017c, p. 77-78). Topçu points out that all great civilizations are built on the basic values of society, and the real force that makes the great conquests eternal are values such as a sense of compassion and justice in the spirit of the great ancestor (Topçu, 2017d, p. 110). According to him, starting with the first compromised vaccine to the heart at the youngest age, basic human values must be comprehended from primary school.

Within the framework of the new curriculum content, which is the main theme of the values education put into practice in the 2017-2018 academic year, it is seen that the education of values finds value in the framework of national, spiritual, universal and human values and has the same purpose with Topçu's view. In addition, it is understood that values education, which forms the basis of Topçu's education philosophy, responds in 2023 Education Vision with the emphasis that educating people with compassion is the basis of education.

9. Assessment of Topçu's Approach to Measurement and Evaluation within the Framework of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu states that teachers evaluate their students by making exams within the framework of the information they give in their own lesson. He states that this test procedure does not make a broad contribution to the evaluation and development of students and teachers. Comparison of Topçu's approach to measurement and evaluation with current educational practices and 2023 Training Vision is given in Table 10.

Table 10.

Comparison of Topçu's Approach to Measurement and Evaluation with Current Educational Practices and 2023 Training Vision

<p>Topçu's Approach to Measurement and Evaluation</p>	<p>-Effective Growing -Justice -Progress -Teacher -Foreign Delegations</p>	<p>"This examination system, which is applied as an unnecessary ceremony in primary and secondary education, causes an obvious injustice especially in secondary education" (Topçu, 2017c, p. 107).</p> <p>"Giving the exams to foreign delegations in secondary education will both make the secondary education serious and will remind them that the scholars are always obliged to read and progress in science and force them to catch up better" (Topçu, 2017c, p. 114).</p>
<p>Current Situation for Measurement and Evaluation</p>	<p>-Student-Teacher -School-Performance -Effectiveness</p>	<p>Frequent changes in the examination system make it difficult to measure and evaluate the performance of the education system. One of the basic elements in Turkey's failure to raising the quality of education is that measurement and evaluation system is not used enough. For this reason, it is seen that measurement tools cannot be used effectively in determining the individual deficiencies of the students and the performances of teachers and schools (Ministry of Development, 2014, p. 27).</p>
<p>Measurement and Evaluation in 2023 Education Vision</p>	<p>-Student Development -Teacher -Evaluation</p>	<p>"Measurement and evaluation methods will be activated to increase the quality of education,... qualification based measurement and evaluation will be done" (Ministry of National Education, 2018, p. 35).</p> <p>"A measurement and evaluation system will be established through which the education system, teachers and school principals can be evaluated through student development evaluations" (Ministry of National Education, 2018, p. 33).</p>

When Table 10 is examined, according to Topçu, exams do not make a large contribution to the evaluation of students and teachers themselves. Exams are held within the framework of the lessons taught by teachers and a score is given to the students. However, it is seen that the majority of these students did not show the same success and fail in the evaluation exams which they entered with the same level students studying in different schools. Therefore, it is understood that the evaluation results do not have objective success evaluation criteria (Topçu, 2017c, p.107). He thinks that it will be appropriate to make exams by a commission consisting of different teachers, apart from the teachers who attend the classes, in order to make more objective measurement and evaluation. In addition, He

suggests that students should be given the opportunity to choose their own school and teacher. He thinks that success will increase by giving students the right to choose teachers that they think are more sufficient (Topçu, 2017c, p. 114-116). According to him, thanks to the effective measurement and evaluation system, educators and students will also need to improve and develop. This process will contribute to the success of the education system in a discipline.

In current educational practices, with the developments and changes in the field of education, the change of the examination system was needed; accordingly, changes were made at the measurement and evaluation system at short intervals. On the other hand, these changes caused difficulties in making meaningful comparisons and evaluations between periods in the light of the data regarding the education system. This situation raised criticisms about whether the education system can be evaluated as holistic with the current assessment system and whether this system is sufficiently effective. It can be said that the criticisms of the measurement and evaluation system are similar to those made by the Topçu the measurement and evaluation system at that time.

In 2023 Education Vision Document, it is aimed to evaluate holistically the education system, students, teachers and the school in an effective way with the new measurement and evaluation system. It can be said that the objectives in the 2023 Education Vision document coincide with the expectations of Topçu from the ideal measurement and evaluation system.

10. Assessment of Topçu's Approach to Technology within the Framework of Current Educational Practices and 2023 Educational Vision

Topçu states that technical and technological developments, which are the result of scientific developments, are a tool for humanity and that humanity should benefit. Topçu criticizes the technique, which is a tool, to become a goal and to replace science. Comparison of Topçu's approach to technology with current educational practices and 2023 Education Vision is given in Table 11.

Table 11.

Comparison of Topçu's Approach to Technology with Current Educational Practices and 2023 Education Vision

<p style="text-align: center;">Topçu's Approach to Technology</p> <p style="text-align: center;">-Science -Technical -Impassion</p>	<p>“Technique means the application of sciences. However, it is not only its purpose but only its application because you know that the purpose of science is to promote the truth” (Topçu, 2018a, p. 19)</p> <p>“We are not against knowledge; we are against the technical ambition to keep the science under its grip. Yeah! The technique comes out of science and humanity benefits from the technique that provides convenience” (Topçu, 2017c, p. 153).</p> <p>“Man becomes mechanized. The bridles are in our hands, but the horses rearing up are dragging us. Danger and the going to abyss is destiny. A force is needed to curb it. This force is culture”(Topçu, 2018a, p. 20).</p>
<p style="text-align: center;">Current Situation for</p> <p style="text-align: center;">-Skill -Technology</p>	<p>The new knowledge and skills needed in the 21st century are offered by schools. For this reason, curriculum is updated in order to provide students with new knowledge, skills and technologies effectively (Ministry of Development, 2014, p. 26).</p> <p>“The need for students who can think about the requirements of the age and the developments in technology, inquire, research and invent is increasing day by day” (Ministry of National Education, 2017a, p.44).</p>

“It is not possible for us to accept a civilization understanding that overestimates competition by saying information society, encourages consumption by saying technology, and excludes everyone except human society ... Our singularity is the unity of mind and heart rather than the unity of man and machine” (Ministry of National Education, 2018, p. 7).

With an approach that attaches importance to content and quality, it is aimed for children to realize their dreams with information technologies and to develop solutions for production and problems (Ministry of National Education, 2018, p. 72).

When Table 11 is examined, Topçu makes various criticisms regarding technology and technical developments in terms of their place in human life. Topçu's approach in this regard is to use technical and technological developments, which are the results of scientific developments, as a tool for humanity and for the benefit of humanity. He states the importance of scientific studies in a discipline and emphasizes the importance of the development of reason and specialization in secondary education, and the deep specialization in the university. He emphasizes the importance of scientific studies in a discipline and emphasizes the importance of the development of mind and preparation of specialization in secondary education, and the deep specialization in the university. He states that it is a duty to constantly improve on this path, as technical and technological developments, which are the result of scientific developments, will facilitate human life. He also emphasizes that technological developments should be tools for human life and not a purpose; he is against the crushing of humanity by using the technological developments- dominating human life- to harm humanity. He worries that using technology as a goal and using it for human harm will cause disaster for humanity (Topçu, 2017c, p. 151).

Technology, which has become an integral part of human life with the globalizing world, has gained great importance in the field of education as well as in every field. In this era called the information society, staying away from technological developments is considered as an indicator of backwardness for a country. In this context, in order to fulfill the requirements for an information society in Turkey, Fatih project was introduced in 2010. Ministry of National Education published its STEM approach action plan, an integrated interdisciplinary education, in 2016-2017. In this regard, it is stated that students and teachers will be able to use technology effectively (Ministry of Development, 2014, p. 12). Within the framework of the 2023 Education Vision, it is aimed that students have the necessary equipment to realize their digital technology dreams and use digital technologies as a means of production (Ministry of National Education, 2018, p. 72).

When Topçu's thoughts on technology are evaluated within the framework of current practices and the 2023 Education Vision, it is possible to say that technology dominance in the field of education has manifested itself as in all areas of human life and that Topçu's thoughts on technology cannot be applied when these developments are considered.

Conclusion and Suggestions

In this study, in which Nurettin Topçu's approach to education is examined within the scope of current educational practices and 2023 Education Vision, it is understood that Topçu's philosophical approach, his approach to higher education, and measurement and evaluation do not coincide with current practices. However, Topçu's approach to the teacher, the school and the curriculum partially coincide with the current practices; fully coincide with objectives of the 2023 Educational Vision. Topçu's approach to higher education partially coincide with objectives of the 2023 Educational Vision; and that his philosophical approach and approach to measurement and evaluation are in line with objectives of the 2023 Educational Vision. Topçu's approach to education and training, students, values education is similar to the understanding of current educational practice and 2023 Educational Vision. On the other hand, Topçu's approach to technology does not coincide with current educational practices and in the 2023 Education Vision.

In line with these results obtained, suggestions below can be made:

- The pragmatist philosophy in practice “Truth is subjective, not objective” that means raising individuals with practical benefits can replace with the understanding that “truth is objective” in education.
- In order to develop students' behavior in the light of universal values, as Topçu suggests, universal values can be gained to the youth through conversion Safahat, National Poet Akif's work, into probe and simplification of it and then transfer it to primary school textbooks
- Attention should be paid to the fact that teachers who are recruited by the profession of teaching, both by appointment and remuneration, have sufficient pedagogical formation and field knowledge.
- It is necessary to legalize a professional law that comprehensively lays out and regulates all requirements such as field knowledge, formation, foreign language proficiency, training and appointment of teachers.
- Philosophy, art, literature and music lessons can be included in a larger scope in the curriculum.
- New school projects can be done in a way that has a national architectural style and character.
- A measurement and evaluation system can be created that will allow for an overall comparison of the education system, students, teachers and schools at periodic intervals and performance evaluation.
- Classroom libraries with all of his works can be created to raise awareness of Nurettin Topçu's education approach and his books can be read by teachers with students
- Today, when there are search for deep-rooted solutions in the Turkish education system, Topçu's works, which have original thoughts and solutions for the education system, can be included in the course content so that they can be examined and recognized by the university youth.
- In subsequent studies, considering the important role of teachers in the education system, Nurettin Topçu's approach to teaching can be examined in depth during the search for solutions to the education system problems. In order to give students cultural and national consciousness, it can be suggested to conduct research on ideal youth and ideal society within the framework of Topçu's education approach.

Türkçe Sürümü

Teknolojik süreçlerde meydana gelen hızlı değişimin etkisi ile bir yandan yeni paradigma denilen endüstri 4.0 ve yapay zekâ gibi alanlarda gelişmeler yaşanmakta, diğer taraftan STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) eğitim yaklaşımları ve uygulamaları tartışılmaktadır. Bu gelişme ve tartışmalar, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni ihtiyaç ve sorunların ortaya çıkmasını tetiklemekte ve yeni koşullar, Türk eğitim sisteminde köklü değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ancak, eğitime ilişkin yapılan düzenlemelerde, mevcut ihtiyaçların ve geleceğe yönelik hedeflerin yanında, birikimin ve kültürün de göz önünde bulundurulması büyük önem taşımaktadır. Çünkü her milletin kendine özgü tarihi birikimi, kültürü ve farklı anlayış tarzı bulunmaktadır. Mevcut gelişmeler ve gelecek hedefleri ile birlikte, genetik kodlarda var olan bu birikim göz önüne alınarak oluşturulacak bir eğitim yaklaşımı ile özgün düşünen, yaratıcı ve daha üretken nesiller yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

Cumhuriyet'in kuruluşundan beri Türk eğitim sisteminde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Ancak yerel, ulusal ve uluslararası araştırma ve değerlendirme sonuçları, eğitim sisteminde çözüm bekleyen önemli sorunların bulunduğunu da ortaya koymaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından değerlendirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'de uygulanan eğitim sisteminin öğrencilere gerekli temel becerilerle birlikte yeterli yetkinlikler kazandıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim PISA sonuçlarına göre öğrenciler, matematik okuryazarlığı, fen bilimleri, okuma ve okuduğunu anlama alanında, uluslararası başarı ortalamasının oldukça altında bulunmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 3).

Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması amacıyla, 2014 yılında Özel İhtisas Komisyonu (ÖİK) raporu hazırlanmıştır. Bu rapora göre Türk eğitim sistemindeki zayıf yönler arasında, öğretmen niteliklerinin istenilen düzeyde olmaması; öğretmen istihdamında arz talep dengesinin istenilen düzeyde kurulamaması; bazı yerlerde norm fazlası olması; bazı yerlerde öğretmen ihtiyaçlarının zamanında karşılanamaması yer almaktadır. Ayrıca sınıf mevcutlarının bazı bölgelerde fazla olması; eğitime ilişkin düzenlemelerin kısa aralıklarla değişikliğe uğraması; eğitimle ilgili taraflarla işbirliğinin yeterince sağlanamaması; eğitimde bölgeler arası kalite farklılıklarının devam ediyor olması ve okul öncesi eğitimde okullaşma oranının istenilen düzeyde olmaması da Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri kapsamında değerlendirilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 29).

Millî Eğitim Bakanlığı 2015–2019 Stratejik Planına göre, öğretmen yetiştiren kurumlar arasında yeterli işbirliğinin olmaması; üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretime ilişkin müfredat yetersizliği; sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyet imkânlarının istenilen seviyede olmaması; kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin yeterli olmaması; ortaöğretimde okul türü kontenjanları ile öğrenci taleplerinin örtüşmemesi; özel eğitim okul ve kurumlarının yetersizliği; okul öncesi eğitim imkânlarının yeterli olmaması; eğitim ve öğretime erişimde bölgeler arası dengesizlikler ve derslik başına düşen öğrenci sayısında bölgesel farklılıklar olması, Türk eğitim sisteminin zayıf yönleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, kariyer, liyakat ve ehliyeteye dayalı göreve atama ve yükselme sisteminin yetersizliği; eğitime ilişkin pilot uygulamalarının yetersizliği; çalışanların motivasyon ve aidiyet kültürünün yeterli olmaması da zayıf yönler arasında bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015, s. 20-21).

Millî Eğitim Bakanlığınca, 1939-2014 yılları arasında yapılan 19 Milli Eğitim Şûrasında, öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterliliği ve niteliğinin artırılması, öğretmen ataması ve istihdamı, özlük hakları, on altı şûranın gündeminde yer alarak en fazla tartışılan konular olmuştur. Eğitim, öğretim ve müfredat içeriği ise en fazla karar alınan ve ikinci sırada yer alan konulardır. Bunları, okulların öğrenim süreleri, ders, sınıf geçme sistemi ve eğitimle ilgili diğer sorunların çözümüne ilişkin alınan kararlar takip etmiştir (Kılıç & Güven, 2017, s. 597).

Yukarıda belirtilen uluslararası sınav sonuçları, Türk eğitim sisteminin kalitesinin artırılması amacıyla hazırlanan Özel İhtisas Komisyonu Raporunda yer alan değerlendirmeler, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve Milli Eğitim Şûra kararları ülke kalkınmasının temel unsuru olan eğitim sisteminin sorgulanmasının yanında, eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik yeni çözüm arayışının ve önerilerin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, uygulanan uluslararası eğitim felsefesi ve yaklaşımlarıyla mevcut olan eğitim sorunlarına, istenilen düzeyde çözümün bulunamaması, Türk eğitim sisteminde özgün felsefe ve model arayış çabalarını hızlandırmıştır. Özgün eğitim felsefesi ve model oluşturma sürecine katkı sağlayacak önemli etkenlerden birisi de kurumsal hafıza, birikim ve tecrübelerden faydalanmaktır.

Bu bağlamda Nurettin Topçu, eğitim, ahlak, felsefe, sosyoloji ve psikoloji disiplinlerini harmanlayarak, eğitim sistemi konusunda yeni fikirler ve tezler üretmiş, bu tecrübelerini de eserleri ile ortaya koymuş bir düşünürdür. Topçu, skolastik düşüncenin hâkim olduğu, ezberci ve taklitçi eğitim anlayışını her zaman eleştirmektedir. Topçu, geçmiş tecrübelerden faydalanırken aynı zamanda, insanlığın geldiği mevcut gelişmişlik düzeyini göz önünde bulundurarak, Türk eğitim sistemi için, Anadolu kültürüne uygun, özgün ve yeni çözüm yolları önermiştir. Bu nedenle bu araştırma, Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışı çerçevesinde, Türk eğitim sistemindeki süreçleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

Nurettin Topçu'nun,

- a) Eğitim felsefesine,
- b) Eğitim-Öğretime,
- c) Öğretmenlik mesleğine,
- d) Öğrenciye,
- e) Okula,
- f) Yükseköğretime,
- g) Müfredata,
- h) Ölçme değerlendirmeye,
- i) Değerler eğitimine,
- j) Teknolojiye bakış açısı ile mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, materyale, verilerin toplanmasına ve analizine, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma modeli, ulaşılan bilgilerin tasnif edildiği, fark edilemeyen bilgilerin keşfedildiği ve tüm bu verilerin ve çalışmaların raporlaştırıldığı etkinlikler toplamıdır. Araştırmanın asıl hedefi, toplanan verilerle oluşan bilgiyi yorumlayarak ortaya çıkartmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45). Ayrıca bu araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında birkaç durum derinlemesine ele alınmakta ve bu durumlara ilişkin faktörlerin birbirilerini nasıl etkilediklerine odaklanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 73). Bu çalışmada Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışının mevcut eğitim sistemine ve 2023 Eğitim Vizyonuna etkisi incelenmiştir.

Materyal

Araştırmada kullanılan kaynaklar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, bilginin yoğun olduğu durumlarda araştırmacıya derinlemesine inceleme yapma imkânı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.107). Amaçlı örneklemenin yanında Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışına yönelik veriler, kendi yazdığı kaynaklardan; Milli Eğitim Sisteminin mevcut durumuna ve hedeflerine yönelik veriler ise devletin resmi olarak yayımladığı kaynaklardan elde edildiğinden yoğunluk örnekleme de kullanılmıştır. Araştırma materyali için, 2018-2019 akademik yılında Türkçe e-

kitap Veri Tabanı, Directory of Open Access Books, EBRARY (Proquest Ebook Central) Elektronik Kitap Veri Tabanı, Elsevier Electronic Books, Proquest ebook Central DDA, Springer Ebook Collection, World e-book library veri tabanları taranmıştır. Tarama sonucunda elde edilen kaynakların geniş bir dağılım göstermemesi nedeniyle Nurettin Topçu'nun eğitime ilişkin yazdığı tüm kaynaklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca eğitim sistemindeki mevcut durumu ve geleceğe yönelik hedefleri ortaya koymak için mevcut durumu yansıtan ve Türk Eğitim Sisteminin vizyonunu ortaya koyan resmi kaynaklardan faydalanılmıştır. Nurettin Topçu'nun eğitimle ilgili yazdığı araştırma kapsamındaki kitaplar ve Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumunu ve vizyonunu ortaya koyan araştırma kapsamındaki kaynaklar Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.**Araştırma Kapsamındaki Kaynaklar**

Nurettin Topçu'nun Yazdığı Kaynaklar	Topçu, N. (2016). <i>İsyân ahlakı</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017a). <i>Yarıncı Türkiye</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017b). <i>Ahlâk nizamı</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017c). <i>Maarif davası</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2017d). <i>İslâm ve insan Mevlâna ve tasavvuf</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2018a). <i>Kültür ve medeniyet</i> . İstanbul: Dergâh. Topçu, N. (2018b). <i>Felsefe</i> . İstanbul: Dergâh.
Türk Eğitim Sisteminin Mevcut Durumunu Ortaya Koyan Kaynaklar	Kalkınma Bakanlığı (2014). <i>10. Kalkınma Planı, (2014-2018) eğitim sisteminin kalitesinin artırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu</i> . Ankara: Kalkınma Bakanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı.(1973). <i>1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu</i> . Kanun Numarası, (1975, 24 Haziran) Resmî Gazete Sayı: 14574010). MEB. (2010). <i>18. Millî Eğitim Şûrası Kararları</i> http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf 11.6.2019 Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). <i>2015-2019 Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Planı</i> . Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). <i>STEM Eğitimi öğretmen el kitabı</i> . Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). <i>Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine</i> . Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Milli Eğitim Bakanlığı. (2017c). <i>Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023</i> . Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
Türk Eğitim Sisteminin Hedeflerini Ortaya Koyan Kaynaklar	Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). <i>2023 Eğitim Vizyonu</i> . Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). <i>On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)</i> . Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin aşamaları şu şekilde sıralanabilir: 1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinaliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 224). Nurettin Topçu'nun eğitimle ilişkili kitapları ve Türk Eğitim Sistemi'nin mevcut durumunu ve hedeflerini ortaya koyan kaynaklar bu aşamalar dikkate alınarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden betimsel analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz temelde elde edilen verilerin sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesini, yorumlanmasını, neden-sonuç bağlamında ele alınmasını ve verilerden sonuç çıkarılmasını ifade eder. Betimsel analizde sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşir. Birinci aşamada araştırma sorularından kavramsal çerçeve oluşturulmaktadır. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiş olur. İkinci aşamada veriler, oluşturulan çerçeve göre düzenlenir. Üçüncü aşamada veriler tanımlanır ve doğrudan alıntı kullanılarak desteklenir. Son aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanır ve ihtiyaç duyulan karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256-260).

Betimsel analiz aşamaları dikkate alınarak bu çalışmada eğitim felsefesi, eğitim öğretim, öğretmenlik mesleği, öğrenci, okul, yükseköğretim, müfredat, ölçme değerlendirme, değerler eğitimi ve teknoloji temaları oluşturulmuştur. Araştırma kapsamındaki kaynaklar bu temalar çerçevesinde incelenmiş, elde edilen veriler tanımlanarak doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve toplanan verilerin özgün haline bağlı kalınarak veriler yorumlanmıştır. Verilerin işlenirken ulaşılan kodlar ve kavramlar, temalar altında sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerliği iç geçerlik ve dış geçerlik (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 257) olmak üzere iki yönden ele alınmıştır. İç geçerlikte, kavramlar kapsamında oluşturulan temalarla elde edilen sonuçların birbirleriyle ilişkisi ve içerikle bütünlük oluşturup oluşturup olmaması dikkate alınır. Araştırmada iç geçerlik sağlamak için kaynaklardan elde edilen verilerin içeriğe uygun olup olmadığı ve bulguların içerikle tutarlılık gösterip göstermediği incelenmiş ve temaların araştırma sorularıyla ilişkili olarak oluşturulması sağlanmıştır. Dış geçerlik, araştırma örnekleminin araştırma evrenini temsil edip etmediğini; araştırmaya uygun olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada dış geçerliği sağlamak için Nurettin Topçu'nun eğitimle ilgili kendi yazdığı kaynaklardan ve eğitime ilişkin resmi kaynaklardan faydalanılmıştır.

Araştırmanın güvenirliliği ise iç güvenirlilik ve dış güvenirlilik (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 260) olmak üzere iki yönden ele alınmıştır. Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için veriler birden fazla araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilerek ortak bir uzlaşma noktası sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen veriler doğrudan alıntılama yoluyla herhangi bir yorum katılmadan hedef kitleye sunulmuş ve araştırma verilerinin açıklanması ve yorumlanması daha sonraya bırakılmıştır. Dış güvenirliliği sağlamak içinse araştırma süreci açık ve ayrıntılı bir biçimde açıklanmış ve araştırmadan elde edilen sonuçların verilere bağlı olduğu ortaya koyulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışıyla, mevcut eğitim uygulamaları ve 2023 Eğitim Vizyonu ile ilgili kodlar ve karşılaştırmalar yer almaktadır.

1. Topçu'nun Felsefi Anlayışının Mevcut Eğitim Uygulamaları ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, ahlâk temelli bir felsefi anlayışa sahiptir. Sorumluluğa pozitif anlam yükleyip hareketlerin merkezine koymuştur. Felsefi açıdan Topçu'nun anlayışının, mevcut eğitim uygulamalarının ve 2023 Eğitim Vizyonunun karşılaştırılması Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Topçu'nun Felsefi Anlayışının Mevcut Eğitim Uygulamaları ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

Topçu'nun Felsefi Anlayışı	-Felsefe	"...Felsefi kültür, mektebin temel taşıdır....Asır mektebinin kapısına felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz cümlesini yazmak gerekir" (Topçu, 2017c, s. 15).
	-Ahlak	"Hareketi evrensel ölçüye vurarak ve kendi hareketiyle evreni kucaklayarak orada kendi bilgisini araması, işte insanın ahlaki davranışı bu şekilde olmalıdır" (Topçu, 2016, s. 31).
	-İdeal İnsan	"Bize...daha çok idealist insanlar yetiştirici mektepler lazımdır" (Topçu, 2017c, s. 198).
		"İlim de felsefe de bütün menfaat endişelerini bertaraf eden, menfaat gözetmeyici ruh hareketidir" (Topçu, 2018b, s. 18).
		"Pragmatizminin mutlak hakikati reddeden...doğru olan, faydalı olandır, diyen iddiasını kabul etmiyoruz" (Topçu, 2017c, s. 154).
Mevcut Uygulamalardaki Felsefi Anlayış	Pragmatik Yaklaşım	2003 yılında, yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımlara geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu yaklaşımla, öğrenen merkezli, birey tabanlı bir eğitim felsefesine geçilmesi hedeflenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 12).
		"Türk toplumunun bilgiyle olan pragmatik ilişkisini yeniden düşünmesi ve varlık-bilgi dengesini yeniden yapılandırması önemlidir" (MEB, 2018, s. 17).
2023 Eğitim Vizyonunun Felsefesi	-Felsefe	"Yetiştirmek istediğimiz insan profilini ortaya koymadan ve Türkiye'nin eğitimde ihtiyacı olan paradigmayı belirlemeden ruhu, istikameti, gaye ve felsefesi olan bir evrensel pedagoji yaratmamız güçtür. Bu bakımdan insan, 2023 Eğitim Vizyonu'nun odak noktasıdır" (MEB, 2018, s. 15).
	-İdea İnsan	"Bilgiyi yalnızca uygulanabilirliği ve işe yaradığı ölçüde doğru kabul eden pragmatizm, varlığın birliğini parçalayarak sadece ontolojiden uzaklaşmakla kalmamakta aynı zamanda epistemolojiyi de kısırlaştırmaktadır..." (MEB, 2018, s. 15).
		"...Türk eğitim sistemi için felsefi temelli sistematik bir paradigmaya ne kanunlar ne bütçe ne de alt yapı engeldir. Temel sorunumuz bir zihniyet meselesidir" (MEB, 2018, s. 16-17).

Tablo 2 incelendiğinde, Topçu'nun, ahlâk temelli bir felsefi anlayış taşıdığı görülmektedir. İdeal insan arayışı ve anlayışı içerisinde, sorumluluğu hareketlerin merkezine koyan evrensel bir ahlaki anlayışa sahiptir. Bu düşünce yapısı ile her zaman pozitivizme, pragmatizme, hazcılığa ve sosyolojizme karşı çıkmaktadır. Bütün bunlar Topçu'nun felsefe anlayışının temel çerçevesini oluşturmaktadır. Topçu, milletlerin ve eğitim sisteminin bir felsefesi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin temel taşlarının felsefe ile atılacağını ve felsefesiz eğitimin olmayacağını belirtmektedir (Topçu, 2017c, s. 15).

Türkiye'de 2004-2005 yılından itibaren, eğitim felsefesinde öğretmen merkezli davranışçı eğitim anlayışından, öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmiştir. Yapılandırmacılık, eğitim felsefesi açısından pragmatizm ile ilişkili bir yaklaşımdır. Pragmatizmde ise gerçek ve hakikat gibi kavramlar pragmatik bir anlayışla ele alınarak tek gerçek ve hakikatin öznel olduğu, nesnel olmadığı düşüncesi savunulmaktadır. Bu felsefeye göre gerçek, insan için fayda, menfaat ve haz sağlayan şeylerden oluşmaktadır. Topçu ise pragmatizmin, "hakikati", menfaat ve faydalı kelimesi içerisine sığdırarak, insanlık değerlerini tahrip edeceği düşüncesi ile bu anlayışa karşı çıkmaktadır (Topçu, 2017c, s. 154). Bu açıklamalardan yola çıkarak Topçu'nun bu konudaki itirazının, öğrenci merkezli eğitim metoduna değil, yapılandırmacılık yaklaşımının ilişkilendirildiği felsefeye olduğu söylenebilir.

Tablo 2’de karşılaştırma sonuçlarına göre, 2023 Eğitim Vizyon belgesinde de pragmatizmin yararlı (faydalı) olan doğru olandır anlayışının eleştirildiği, Topçu’nun felsefi anlayışında olduğu gibi ahlâk telakkisine dayalı, duyarlı, nitelikli, insanı merkeze alan bir anlayışının benimsendiği ortaya konulmaktadır (MEB, 2018, s.15-16). Topçu’nun eğitim felsefesinin yıllar sonrasına ilham kaynağı olduğu, ilim ve hakikat ışıklarının yılları aşarak geleceği aydınlatığı anlaşılmaktadır.

2. Topçu’nun Eğitim Öğretim Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, eğitim ve öğretimin, ilmi zihniyete dayalı olması görüşündedir. Topçu, eğitim öğretim süreçlerinde toplumun sahip olduğu kültürü, ortak düşünme tarzını ve gelecek hedeflerini birleştirilerek harekete geçirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Topçu’nun eğitim öğretim anlayışı, mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılarak Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Topçu’nun Eğitim Öğretim Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

Topçu’nun Eğitim Öğretim Anlayışı	-Öğrenen Merkezli	“Okul bir milletin ruhundaki kuvvetli yönleri yaşatabilmelidir. Eğer bu zihniyete sahip kurulmuş okullar olsaydı çağ açıp, çağ kapatılan devirlerde olduğu gibi yeni yüzyılda da ilim ve sanat dallarında büyük ilim adamı, sanatçı ve dâhiler yetişir, bugün dünyanın kabul ettiği ilmi görüşler, bir Türk felsefesi ve sanatı olurdu. Şüphesiz, insanın sahip olduğu bütün yetenekleri işleyip değerlendirecek olan eğitimidir. Eğitim sadece okullarda okumak ve okuyanlara bilgi aktarmak değildir (Topçu, 2017c, s. 88).
	-Şahsiyet Gelişimi	İlmi zihniyetin en temel unsuru olan “şuurla eşya arasında her türlü menfaatle alakasız olan bir münasebetin kurulmasıdır” anlayışı okullarda verilmelidir (Topçu, 2018a, s.38).
	-Ahlak	“Biz, sizin birtakım dersleri öğrenen zekâ makinaları olduğunuzu hiç düşünmedik... Bizim vazifemiz karakter yapmaktır. Şahsiyet yaratmaktır” (Topçu, 2017c, s. 212).
		“...onu şahsiyet sahibi olmaya hazırlayacağız. Bunun için ruhî şahsiyetini işleyeceğiz. Ruhî şahsiyetin, insanın insan olan yapısını, ...kalbine uygun olarak işlenmesine ahlâk eğitimi diyoruz” (Topçu, 2017c, s. 124).
Eğitim Öğretimde Mevcut Durum	-Öğrenen Merkezli	“Her hadisenin sebeplerini araştırma bizde karakter olmalıydı...Gençliğimize vereceğimiz bu zekâ terbiyesi sayesinde...ilim araştırmalarına alışmış nesiller yetiştirmek mümkün olacaktır. Dayandığımız felsefe bir elde, ilmin hakikati tanıtmaya metotları öbür elde olarak; sanatın bahçesinde yer alacağız. Edebi sanatlarla resim, heykel ve mimarlığın Rönesans’ını orada arayacağız” (Topçu, 2017a, s. 107-110).
		“İlk ve ortaöğretim on bir sene aynı fabrikadan çıkan klişeleri her zihinde tekrarlayan cihazlardır. Yükseköğretim, bu ezberciliği düşünme hürriyetine kavuşturmayan, yaratıcılıktan mahrum metotları mahdut bir sahaya tatbik ediyor” (Topçu, 2017a, s. 114).

Eğitim Öğretimde Mevcut Durum	-Öğrenen Merkezli	Modern eğitim kurucuları olarak bilinen Dewey, Pestalozzi, Fröbel, Rousseau, Spencer, gibi isimlerin eğitim konusunda farklı yaklaşımları olsa da öğrenen, öğrenci merkezli, daha nitelikli işgücü için, eğitim programlarının güncellenmesi ortak paydasında buluşmaktadırlar (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 3).
		“...müfredat, yapılandırıcılık ve çoklu zekâ kuramı gibi yaklaşımlarla yenilenmiştir” (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 12).

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır (MEB, 1973).

Öğrencileri öğrenme ortamı içerisinde çağın yetkinlikleri ile donatarak, geleceğe hazırlayacak nitelikte bir bilinç oluşturmak ve odaklanabilmeyi geliştirmek, talim, terbiyenin esası olacaktır. Çocukların zihinsel, duygusal, bedensel olarak bütünsel gelişimi sağlanacaktır. Bütün öğrencilerin, öğrenme ekosistemi içerisinde başladığı üretebilme düşüncesi geliştirilecek, çevrenin, tabiatın ve kültürel değerlerin farkındalığı ve korunması konusundaki duyarlılığı artırılacaktır. Tüm öğrencilerin, eğitim seviyesi ve yaşına uygun olarak bilimsel zihniyet, davranış ve değerleri kavrayabilecekleri, bilgiden ziyade yaparak yaşayarak öğrendiği uygulama temelli bir müfredat anlayışına geçilecektir (MEB, 2018, s. 84).

“2023 Eğitim Vizyonu’nun temel hedefi, ahlak telakkisine dayalı ve insanı merkeze konumlandırılan bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermektir” (MEB, 2018, s. 18).

Tablo 3 incelendiğinde, Topçu’ya göre eğitim ve öğretimin, bilgi aktarma işi değil, ahlak temelli ve şahsiyet geliştirme hedefi olan bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Topçu, çocukların gelişmeye başlayan duygusal ve zihinsel niteliklerini izleyerek gelişimlerine rehberlik yapılması gerekirken, onlara kavrayamayacağı ölçüde aşırı bilgi yükleyip ezberletilerek zihinlerinin katledildiğini düşünmektedir (Topçu, 2017b, s. 59-60). Onun eğitim düşüncesinin merkezinde, bilimsel düşüncenin temelini oluşturan neden-sonuç ilişkisine dayalı, sorgulama, tartışma, eleştirme, analiz, sentez, yorumlama, farklılık ve yaratıcılık konuları yer almaktadır. Gençlere hazır olan düşüncelerin aktarılması ile eğitim olmayacağını düşünmenin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Düşünmeyen, yeni bir şey üretmeyen, buluş yapamayan sürekli taklit halinde bulunan bireylerin düşünce yetenekleri gelişmemekte, her zaman uydu gibi hareket etmektedir. Topçu, bireye önem veren, aklın ve zihnin yeteneklerini harekete geçiren bir eğitim öğretim anlayışını benimsemektedir. Topçu’nun eğitim anlayışı, insanın her şeyden değerli olduğu anlayışına, sevgiye ve merhamete dayanmakta; her türlü baskıdan uzak ve ahlak temeli üzerine inşa edilmektedir (Topçu, 2017c, s. 88-99).

Mevcut uygulamalardaki eğitim-öğretim anlayışı temelini yapılandırmacı yaklaşımdan almaktadır. Bu yaklaşımında, bilgi öğrenene aktarılmamaktadır. Öğrenenin ön bilgileri, deneyimleri, birikimleri kullanılarak, karşılaşılan problemlerin çözümleri araştırılarak, bilginin kendine özgü bir şekilde yapılandırılmasıyla yeni bilgiler oluşmaktadır. Yeni yaklaşıma göre eğitim sistemi ezber dayalı değildir, etkinlik temelli ve uygulamaya dayalıdır. Öğrenci zamanla anlayarak, keşfederek öğrenmektedir. Eğitim anlayışı, genel olarak, okul, öğretmen, öğrenci, müfredat ve eğitim felsefesini de kapsamaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 12). Topçu’nun eğitim anlayışı ile uygulamadaki eğitim anlayışında arasında öğrencinin öğrenme yöntemleri açısından benzerlikler bulunduğu söylenebilir. Ancak, Topçu’nun eğitim anlayışı ile mevcut eğitim anlayışının dayandığı felsefe açısından farklı olduğu görülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu’nda, eğitim öğretimin Türk milletinin ortak toplumsal kültürüne ve düşüncesine dayalı olması; şimdinin ve gelecek hayalinin inşasına öncülük etmesi gerektiği vurgulanmakta ve öğrencilerin bütünsel gelişiminin sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2018, s. 8). Bu doğrultuda öğrendiğini yorumlayabilen, tasarlayan ve üreten; ahlak telakkisine dayalı, insanı merkeze alan ve görgü temelli müfredat içeren bir eğitim anlayışı hedeflenmiştir. Bu hedeflerin Topçu’nun eğitim anlayışı ile örtüştüğü söylenebilir.

3. Topçu’nun Öğrenci Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, okul öncesinden itibaren çocuk eğitimine büyük önem vermektedir. Çocukların yaşam alanlarından iletişimlerine ve davranışlarına kadar çocuklara her yönden özen göstermenin önemine işaret

etmektedir. Topçu'nun öğrenci anlayışı, mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Topçu'nun Öğrenci Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

<p>Topçu'nun Öğrenciye Bakış Açısı</p> <p>-Hakikat Peşinde Koşan -Şahsiyet -İlgi, Yetenek -Olgunlaştırma Atölyesi -Öğrenme Çabası Olan</p>	<p>"Talebe, hakikatler peşinde koşmayı meslek edinen insandır" "O sade talebelik mesleğinin adamıdır. Ancak zihin yetilerinin inkişafına çalışan bir atlettir" (Topçu, 2017c, s.106-114).</p> <p>"Muallim, onların ayrı ayrı şahsiyetlerine çevrilmezse hepimiz büyük sanayi usulüyle seri halinde talebe çıkarmaktan ileri gidemeyiz. Biz kalabalık içinde ferdiyetler, şahsiyetler yetiştirmek mecburiyetindeyiz" (Topçu, 2017c, s. 207).</p> <p>"Mektedir gence bilgileri yükleyici bir fikir antreposu değil, aklın yetilerini ayrı ayrı işletmeyi öğretici bir maharet kazandırma ve olgunlaştırma atölyesidir" (Topçu, 2017b, s. 59).</p> <p>"Medenî dünyada bir şehir yapılır veya canlandırılırken, projeye konacak ilk işaretler, çocukların ihtiyaçlarını bilen pedagogların direktifi oluyor" (Topçu, 2017c, s. 110).</p> <p>"Öğretimde ihtisasa değer verilmeyiş, maarifimizin üzerinde hiç durmadığı bir hatadır. Asrımızın, ihtisas asrı olduğu realite iken...dersleri birbiri üzerine yığıyor ve her birini döne döne tekrar ediyoruz" (Topçu, 2017c, s. 99).</p>
<p>Öğrenciye yönelik Mevcut Durum</p> <p>-İlgi, Yetenek -Yapılandırıcılık -Öğrenme Çabası Olan</p>	<p>"...İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlarla birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak..." (MEB, 1973).</p> <p>Türkiye'de öğrenen, öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 12).</p>
<p>2023 Eğitim Vizyonu'nda Öğrenci</p> <p>- İlgi, Yetenek -Şahsiyet -Beceri Atölyesi -Bütünsel Yaklaşım -Öğrenme Çabası Olan</p>	<p>"Ortaöğretimde öğrencilerin ilgi, yetenek ve mizaçlarına uygun, esnek modüler bir program ve ders çizelgesi yapısına geçilecek" (MEB, 2018, s. 94).</p> <p>"Okul birimi şartlar dâhilinde olabildiğince özerkleştirilerek şahsiyet bulmalıdır" (MEB, 2018, s. 22).</p> <p>"İlkokuldan başlanarak tüm öğretim kademelerinde, çocukların sahip oldukları yetenek kümeleriyle ilişkilendirilmiş becerilerin uygulama düzeyinde kazandırılabilmesi için okullarda "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurulacaktır.</p> <p>"...öğrencilerin akademik verileriyle birlikte ilgi, yetenek ve mizacına yönelik verilerinin de birlikte değerlendirildiği "Öğrenme Analitiği Platformu" kurulacaktır (MEB, 2018, s. 25-30)</p>

Tablo 4 incelendiğinde, gelişmiş toplumlarda şehirler kurulurken pedagoglar eşliğinde planlandığını belirten Topçu, çocuğa insan olarak gerekli değer verilerek, hür düşünen bir birey olarak yetişmesinin sağlanmasının önemine değinmektedir. Topçu'ya göre çocukluğunu yaşamadan yetişen nesillerden filozoflar ve dehalar yetişmesi mümkün olmayacaktır (Topçu, 2017c, s. 109-110). Topçu'ya göre öğrenci,

usta-çırak ilişkisi içerisinde öğrenmektedir. Öğrenen zihnine aldığı bilgileri, benimsemesi ve özümsemesi gerekmektedir. Öğrenci, neden-sonuç ilişkisi kurma, sorgulama, eleştirme vb. şekilde sürece aktif katılır. Öğrenci derslerden değişik kazanımlar elde etmektedir. Bu kazanımlar, öğrenende, karakter özelliği, tasavvur veya beceri olarak ortaya çıkmaktadır. O'na göre öğrenci, hakikatleri bulma yolunda enerjisini harcayan bir "atlet" tir. Öğrencilere küçük yaşta ilmî zihniyet verilmelidir. İlim, sanat ve ahlakla yoğrularak, şahsiyetlerinin oluşması sağlanmalıdır (Topçu, 2017c, s. 52-53).

Mevcut eğitim sisteminde, öğrencileri sağlıklı bir kişiliğe sahip, ahlaklı, evrensel insan haklarına saygılı, hür düşünen, toplumsal sorumluluğa sahip, bilgili ve becerili bireyler şeklinde yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 1973). Bu doğrultuda gelişen ve değişen çağın yeterliliklerine sahip birey yetiştirmek için öğretmen merkezli davranışçı anlayıştan vazgeçilmiştir. Öğrenen merkezli, yapılandırmacılık anlayışına geçilmiştir. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre, yeni karşılaşılan bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenilmesi sağlanmakta, böylece daha önceden bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 12). Bu bağlamda mevcut uygulamanın Topçu'nun anlayışı ile benzer olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 4'te belirtildiği gibi Topçu'nun eğitim anlayışında, öğrenci hakikatin bilgisine ulaşma gayreti içerisinde. Mevcut uygulanan, pragmatizmle ilişkili olan yapılandırmacılık yaklaşımında ise doğru insanlara faydalı olmaktadır. Doğru değişebilir anlayışı hâkimdir (MEB, 2018, s. 16-17). Karşılaştırma sonuçlarına göre, Topçu'nun ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciye bakışı arasında, felsefi anlayıştan kaynaklanan fark olduğunu söylemek mümkündür.

2023 Eğitim Vizyonu'nda, okullarda kurulması öngörülen Tasarım-Beceri Atölyeleri ile çocukların sahip oldukları yeteneklerinin ortaya çıkarılıp becerilerin kazandırılması sağlanacaktır. Bu atölyelerde öğrencilerin analiz, sentez, tasarım ve keşfetme özelliklerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Topçu'nun öğrencilerin zihinde bulunan farklı ilgilerini ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasını ve işletilmesini sağlayan, öğrencilere beceri kazandırmayı ve onları olgunlaştırma hedefleyen "tasarım" atölyesi fikrinin, 2023 Eğitim Vizyonu'nda karşılık bulduğu görülmektedir.

4. Topçu'nun Öğretmenlik Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, bireylerin, geliştirilmesi ve yetiştirilmesi için yapılan eğitim faaliyetlerindeki en önemli görevin öğretmene ait olduğunu belirtmektedir. Topçu'ya göre öğretmen, öğrenciyi geleceğe hazırlayan sanatkârdır. Onun ruhuna şekil verendir. Tablo 5'te Topçu'nun öğretmenlik anlayışının mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 5.

Topçu'nun Öğretmenlik Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

Topçu'nun Öğretmene Bakışı Açısı	
-Sanatkar -Meslek -Mesleki Yeterlilik -Rehber -Yönlendirici -Bilgi Aktaran Değil -Usta Çırak ilişkisi	<p>“Ruhumuzun sanatkârı, hayatımızın nâzımı olan muallim.... gençlere bilmediklerini öğreten bir nakledici değildir” (Topçu,2017c, s. 65-67).</p> <p>“Kitap, program, imtihan ve bütün öğretim meselelerini çözümleyecek olan, bir milletin muallim ordusudur” (Topçu,2017c, s.81).</p> <p>“Bugünkü neslin zaafları varsa, bunlar neslin mürebbilerine aittir” (Topçu, 2017a, s. 84).</p> <p>“...Öğrenme, her şeyden evvel bir çıraklıktır. Mektep çıraklık yeridir, diyebiliriz ki bir tezgâhtır. O tezgâhta usta yapar, çıraklar tekrarlar. Usta verir, çırak alır. Alınmamış, benimsenmemiş, benliğe mal edilmemiş bir ders, iyi bir ders sayılmaz” (Topçu, 2017c, s.52).</p> <p>“Evvelâ muallimin meslek adamı olması, muallimliğin bir meslek haline gelmesi lâzımdır... Az zamanda çok mektep açma iştihasına kapılarak ölçüsüz şekilde kabartılan muallim kadrosu, altmış çeşit meslek ve menşeden insanları içerisine aldı. Bu durum, feci neticeler doğurdu” (Topçu, 2017c, s.108).</p>
Öğretmene yönelik Mevcut Durum	
-Meslek -Rehber -Yönlendirici -Mesleki Yeterlilik	<p>1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, öğretmenlik, özellikle eğitim, öğretim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973).</p> <p>“Öğrencilere rehberlik edecek öğretmenlerin... Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bu çok yönlü yeterlikleri kazanabilmek için şüphesiz yüksek nitelikte bir eğitim sürecinden geçmek gerekmektedir” (MEB, 2017c, s. 11-12).</p> <p>“Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu gerçeğinden hareketle, uzaktan veya açık öğretim yoluyla okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb. alanlarda öğretmen yetiştirilmesine izin verilmemelidir” (MEB, 2010).</p>

“İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde çerçeve müfredat yeterlidir... O fert çocuktur, öğrencidir, onun içinde saklı olan cevherdir. Bu cevheri, mücevher yapacak oyunculara öğretmenlerdir. Biz bu sahnede ancak rehber olabiliriz....” (MEB, 2018, s.9).

Öğretmenler bir sanatkâr inceliğiyle cevher olan öğrenciyi mücevhere dönüştürebilir. “Şahsiyeti şahsiyet yapar”. Öğretmen, mesleğinin icap ettirdiği şahsiyet ve yetkinliğe ulaşamazsa, her türlü teknik ve fiziki kapasite hiçbir anlam ifade etmez. “Bu nedenle, vizyonumuzun ana aktörü, Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün de işaret ettiği gibi öğretmendir” (MEB, 2018, s. 9).

“Öğretmen ve diğer yetişkinler, bilgi transferi yerine hissetme, düşünme ve yapmayı tetikleyen yöntemlerle rehberlik ettiği sürece doğal öğrenme ekosistemi korunur. Öğretmen yönetmez, gütmez; rehberliğini ve ustalığını konuşturur” (MEB, 2018, s. 21).

“Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları...ve benzeri diğer hususları dikkate alan Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir” (MEB, 2018, s. 44).

Tablo 5 incelendiğinde, eğitimle bireylerin, bütünsel olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlandığı görülmektedir. Bu amaçla yapılan faaliyetlerdeki en önemli görev öğretmene düşmektedir. Topçu, öğretmeni iyi alışkanlıkları ortaya çıkarıp harekete geçiren, kötü alışkanlıkları da sonlandıran bir ruh heykeltıraş sanatçısı olarak tasvir etmektedir. Topçu, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliğın, bireyin yaşantısında etkisini hayat boyu hissedilmesi olduğunu belirtmektedir. Topçu, toplumda görülen birçok aksaklığın ve sorunun temel nedeninin öğretmenlerden kaynaklandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğine büyük önem veren Topçu, lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının mesleğe atanmadan önce alan bilgisi ve yabancı dil yeterliliği dâhil ciddi bir imtihana tabi tutulması gerektiği görüşündedir. Öğretmenlik mesleğinin değeri ancak bu şekilde ciddi bir imtihanla ölçülebilir. Topçuya göre, öğretmen sorunu, eğitim sisteminin temel sorunudur. Maarifin bütün sorunlarını çözümlenecek muallimdir. Öğretmenlik mesleği dışında eğitim almış kişilerin öğretmen yapılmasını, neslin geleceğini olumsuz etkileyeceğinden dolayı endişeyle karşılamaktadır. Topçu, öğretmenlerin bir meslek adamı olmasının ve öğretmenliğin bir meslek haline gelmesinin önemine vurgu yapmaktadır (Topçu, 2017c, s. 70-115).

Mevcut uygulamalarda öğretmenliğinin bir ihtisas mesleği olduğuna vurgu yapılmıştır. Öğrencilere rehberlik edecek öğretmenlerin çok yönlü yeterlikleri kazanabilmesi için yüksek nitelikli bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Ancak MEB başta olmak üzere ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim sistemi ile ilgili hazırlanan raporlarda, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin olduğu belirtilmektedir (MEB, 2017c, s. 6-7). Öğretmenlik mesleğine ilişkin yaşanan başta nitelik sorunlarının ve yetersizliklerin giderilmesine yönelik çözüm arayışları devam etmektedir. Ayrıca mevcut uygulamalarda öğretmen, öğrenciye yol gösterme rolünü üstelenmiştir. Öğretmen, bilgiyi aktaran değil, öğrenciye rehberlik yaparak destek verendir. Öğrenci düşünür, tasarlar, üretir, geliştirir, iş birliği içerisinde öğrenmelerini oluşturur. Bu bağlamda, mevcut uygulamalardaki öğretmen anlayışı ile Topçu’nun öğretmen anlayışının benzer olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, Topçu’nun eleştirdiği mesleki yetersizlik sorunu ve öğretmenlik mesleği dışındakilerin öğretmen olarak istihdamına yönelik uygulamaların devam ettiği görülmektedir.

Topçu’nun anlayışında olduğu gibi 2023 Eğitim Vizyonu’nda da Maarifin bütün sorunlarını çözümlenecek baş aktörün muallim olduğu görülmektedir. Öğretmen, aynı zamanda çocukların zihninde saklı olan cevheri mücevher yapacak nitelikte bir sanatkârdır. Topçu’nun hassasiyetle üzerinde durduğu öğretmenlerin bilgi birikimine ve mesleki formasyona sahip olması ve bütün bunların bir “öğretmenlik

mesleği” çerçevesinde düzenlenmesine ilişkin görüşleri 2023 Eğitim Vizyonu’nda hayat bulmuştur. 2023 Vizyonundaki öğretmenlik mesleğiyle ilgili bütün aşamaları kapsayan bir öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması (MEB, 2018, s. 44), Topçu’nun görüşleri ile örtüşen hedefler arasında yer almaktadır.

5. Topçu’nun Okul Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu’ya göre, bütün okullar milli ideallerin verilmesi ve millet karakterinin yaşatılması gereken yerlerdir. Bu okullar devlet tarafından kurulması gereken büyük aile ocağıdır. Topçu’nun okul anlayışının mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılması Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Topçu’nun Okul Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

<p>Topçu’nun Okula Bakış Açısı</p> <p>-Hayat Boyu Öğrenme -Fırsat Eşitliği - Medeniyetlerin Temeli -Nitelikli Okul -Yapı Tarzı</p>	<p>“Mektep hayatı zannettiğimizden daha yaygındır. Belki her tarafta mektep var ve bütün ömür sürekli bir talebelik veya çıraklıktır” (Topçu, 2017c, s. 57).</p> <p>“Mektep her genci belli gayelere doğru adım adım ilerleten bir ihtisas ustasıdır... o nispette derinleştiren mektebe ihtiyaç vardır” (Topçu, 2017b, s. 59).</p> <p>“Zenginler çocuğunu deniz aşırı kıtaların güzide mekteplerinde okutuyor. Onlardan ziyade alını terleyen fakara ise... sokak kaldırımlarının yanı sıra süründürüyor” (Topçu, 2017b, s. 43)</p> <p>“Zenginler çocuğunu deniz aşırı kıtaların güzide mekteplerinde okutuyor. Onlardan ziyade alını terleyen fakara ise...sokak kaldırımlarının yanı sıra süründürüyor” (Topçu, 2017b, s. 43)</p> <p>“...büyük medeniyetler, hep kültür ve maarif temeli üzerine kurulmuştur...Nizâmülmülk’ün Bağdat’ta açtığı Nizamiye medresesi, Türk-İslâm dünyasının bütün büyük ruhlarını kendi etrafında topladı. Bundan sonraki yayılışın dimağı oldular...Fatih’in, fethinden daha büyük eseri Fatih külliyesi, Kanuni’nin Mohaç ve Hind seferlerinden daha büyük eseri Süleymaniyye külliyesi olmuştur” (Topçu, 2017c, s. 210-211).</p> <p>“Yabancı okullarla birlikte özel okullar da milli eğitimin amaçlarına hizmet etmemektedir, eğitim devletin işidir” (Topçu, 2017b, s. 61).</p> <p>“Öğretime, keyfiyet değil, kemiyet değeri verildi. Çok sayıda mektep açmak, diploma dağıtmak yarışı, öğretimi cansız ve kansız bıraktı” (Topçu, 2017c, s. 99).</p> <p>“Millî mektep, zihniyet ve örfleriyle, metotlarıyla ve müfredatları, terbiye prensipleriyle ve psikolojik temelleriyle, hatta binasının yapı tarzıyla kendini başka milletlerinkinden ayırır” (Topçu, 2017c, s. 14).</p>
<p>Okula yönelik Mevcut Durum</p> <p>-Hayat Boyu Öğrenme -Fırsat Eşitliği -Nitelikli Okul</p>	<p>“Eğitim ve öğretime erişimin adil şartlar altında sağlanmasının yanı sıra eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması da öncelikli alanlardan birisi haline gelmiştir” (MEB, 2015, s. 39).</p> <p>10. Kalkınma Planında, özel eğitim kurumlarının teşvik edilmesi ve özendirilmesi ile ilgili yasal ve idari tedbirler alınması gerektiği belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 34).</p>

“Hayat boyu öğrenme programlarına yönelik nitelik ve erişim artırılacak” (MEB, 2018, s. 127).

“Tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imkânları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır” (SBB, 2019, s. 136).

“...öğrenci ve öğretmenlerin eşit öğrenme ve öğretme fırsatlarına kavuşması ve öğrenmenin sınıf duvarlarını aşmasıdır” (MEB, 2018, s. 73).

Tablo 6 incelendiğinde, Topçu'nun eğitim anlayışında okulların, milli ideallerin verilmesi, millet karakterinin yaşatılması gereken ve devlet tarafından kurulan yerler olarak nitelendirildiği görülmektedir. Okul, öğrencilerin elde edeceği bilgilerin seçildiği, kalıcı kabiliyetlerin oluşturulduğu, zihinsel alışverişlerin yapıldığı, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmanın ve yaratıcı düşünmenin öğrenildiği mekânlardır. Okul, insanlığın aydınlığa açılan kapısıdır. Topçu'nun düşüncesinde okul, insanların hayatında maddi menfaat sağlamak amacıyla eğitim-öğretim yapılan ve sonunda müşterilerine diploma dağıtılan yerler değildir. Okullar, ilmi zihniyetle merhametli, gerçeğe hayran gönüllerin yetiştirildiği; bilim, sanat, felsefe ve hakikat aşkının yer aldığı medeniyetlerin inşa edildiği yerlerdir. Topçu'nun eğitim düşüncesinde, okulların niteliği büyük önem taşımaktadır. Topçu, nitelikli eğitim kurumu olarak örnek gösterdiği Fatih Külliyesi'nin, İstanbul'un fethinden daha büyük değer taşıdığına işaret etmektedir. Topçu, bu nitelikli okullara zengin- fakir ayrımı yapılmaksızın bütün öğrencilere fırsat eşitliği içerisinde erişim imkânı sağlanmasının devletin asli görevi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Topçu, yeterli fiziki standartlardan ve özgün mimari tarzdan yoksun okul yapılarını vurgulayarak, kasap dükkânının, sadrazam konağının, vergi dairesinin bile birer yapı tarzı olmasına rağmen, karakterlerin oluşturulduğu yerler olan okulların yapı tarzının olmamasını eleştirmektedir (Topçu, 2017c, s. 99-111).

Türk eğitim sistemi içerisinde mevcut okul sayılarının artırılması, insan kaynakları ve fiziki alt yapının iyileştirilmesi, öğrencilere fırsat ve imkân eşitliği içerisinde eğitim imkânı sunulmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ancak özellikle okulların niteliği ve kaliteli okullara erişim imkânı konusunda ciddi sorunlar olduğu, istenilen hedeflere ulaşamadığı belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 30-32). Aynı şekilde mevcut eğitim yaklaşımının dayandığı felsefe itibarıyla, okulların genellikle sosyal hayatta fayda sağlamak amacıyla öğrenim gören öğrencilere sahip kurumlar olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumda mevcut okulların, Topçu'nun ilmi zihniyete sahip nesil yetiştirme düşüncesiyle örtüşmediği söylenebilir. Aynı zamanda Topçu, okul binalarının da bu millete özgü mimari üslup ve tarza sahip bir şekilde yapılmasının önemini vurgulamaktadır. Mevcut okul mimari tarzlarının büyük ölçüde Topçu'nun okul anlayışıyla örtüşmediği görülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde okulların niteliğinin iyileştirilmesine yönelik çalışmaların artırılarak bütün öğrencilerin fırsat eşitliği içerisinde nitelikli okullara erişim imkânına kavuşturmasının hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2018, s. 89). Bu bağlamda, 2023 Eğitim Vizyonu'nda belirtilen hedefler, Topçu'nun bütün öğrencilerin nitelikli okullara erişiminde fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik görüşü ile örtüştüğü söylenebilir.

6. Topçu'nun Yükseköğretim Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, üniversiteleri milletlerin beynine benzetmektedir. Beyin bir insanı nasıl koordine ediyorsa, milletin beyni ve vicdanı mahiyetinde olan üniversitelerin de aynı görevi yapması gerektiğini işaret etmektedir. Topçu'nun yükseköğretim anlayışının mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılması Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Topçu'nun Yükseköğretim Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

<p>Topçu'nun Yükseköğretime Bakış Açısı</p>	<p>-İlmi Zihniyet -Eğitimin Düzenleyicisi -Nitelik</p>	<p>"Milli vücudun beyni olarak söylediğimiz üniversite ...millet eğitim ve öğretiminin kurucusu ve düzenleyicisidir" (Topçu, 2017b, s. 66).</p> <p>"İlmi zihniyet, tenkitçilik, şüphecilik ve hiçbir menfaat gözetmeyen hakikat aşkından ibarettir" (Topçu, 2017c, s. 92).</p> <p>"Biz aynı zamanda Rönesans'ımızı da yapacağız...hukuk doktrini, dünya görüşü, millet anlayışı, sanat sistemi ortaya koyan...üniversiteler" kuracağız (Topçu, 2018a, s. 67).</p> <p>"...kendiliğinden bir hayat değeri ortaya koyamayan, bir ekonomik dâvanın...tenkidini yapmaktan korkan şahsî bir sanat ve din anlayışına sahip olmayan, kafasının işleyişi bakımından mektebe girdiği gibi çıkan gençleri hayat sahasında bulduk" (Topçu, 2017c, s. 99).</p> <p>"Dicle kıyılarında bir kurdun kuzuyu parçalamasından Hz. Ömer nasıl mesul oluyorduyorsa, Anadolu çocuklarının geriliğinden de üniversite öyle mesul olacaktır..." (Topçu, 2018a, s. 67).</p>
<p>Yükseköğretime yönelik Mevcut Durum</p>	<p>-Dünya Başarı Sıralaması -Eğitim Fakülteleri</p>	<p>Onuncu Kalkınma Planı'nın hedefleri arasında, üniversiteler ile okullar arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi ve özellikle eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme modellerinin desteklenmesi yer almaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 32-33).</p> <p>Nitelikli insan kaynağı ve gereksinim duyulan alanlarda öğretim elemanı ihtiyacının karşılanması için lisansüstü öğrenim görmek üzere yurt dışına öğrenci gönderilmektedir (MEB, 2015, s. 51).</p> <p>Uluslararası farklı bilim kurumlarınca yapılan 2018 Dünya üniversite genel sıralamasında, ilk 500 üniversitesi arasına girebilen 9 Türk Üniversitesi olduğu görülmektedir. Türkiye'de bilim dünyasınca üretilen makalelerin yalnız %21,2'sinin bilimsel etki değeri yüksek dergilerde yayınlanması ve bu makalelere atıf yapılma oranının düşük olması, Dünya üniversite akademik performans sıralaması itibariyle, Türkiye'den ilk 500'e girebilen üniversite sayısının az olmasına neden olmaktadır (URAP, 2019).</p>
<p>2023 Eğitim Vizyonunda Yükseköğretim</p>	<p>-Dünya Başarı Sıralaması -Mesleki Gelişim -Eğitim Fakültesi -İşbirliği -Nitelik</p>	<p>Ortaöğretim kurumlarının başta Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri olmak üzere, üniversitelerle iş birliği içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerinin artırılması sağlanacaktır (MEB, 2018, s. 101).</p> <p>YÖK ile iş birliği içerisinde yükseköğretim kurumları giriş sınavında, başarı ortalaması yüksek olan öğrencilerin eğitim fakültelerini tercih edebilmesi için iyileştirme yapılması hedeflenmiştir. Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin alan ve mesleki gelişimlerinin, uluslararası standartlara uygun bir yaklaşımla, lisansüstü eğitim derecesine bağlı olacak şekilde yeniden düzenlenmesi 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer almaktadır (MEB, 2018, s. 41-42)</p> <p>11. Kalkınma Planında dünya akademik başarı sıralamalarında, Türkiye'deki üniversitelerden en az 2 üniversitenin 2023 yılına kadar ilk 100'e girmesi hedeflenmektedir (SBB, 2019, s. 140).</p>

Tablo 7 incelendiğinde, Topçu, Batı'nın kalkınmasının temelinde "İlmi zihniyet" olduğunun altını çizmektedir. İlimde en temel esasın "hakikat aşkı" ve "hür düşünüş" olduğuna işaret eden Topçu, üniversitelerin ilmi zihniyetin hâkim olduğu bir anlayışla, hukuk doktrini, sanat, mimari, musiki ve pedagoji gibi birçok alanda, kabul görmüş bir dünya görüşü ortaya koyması gerektiğini düşünmektedir (Topçu, 2018a, s. 38-68). Bu nedenle üniversitelerin sayısından ziyade niteliğine önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Üniversiteleri milletin beyni ve vicdanı gibi olduğunu düşünen Topçu,

üniversiteleri, bütün eğitim kademelerinin kurucusu ve düzenleyicisi olarak görmektedir (Topçu, 2017b, s. 65- 66). Topçu, yükseköğrenimini tamamlayan bir gencin alanıyla ilgili tenkit, analiz ve sentez yapamamasını, kendine ait özgün bir düşünce ortaya koyamamasını, eleştirmektedir. Bu okullarda, yıllarca emek, zaman ve kaynak sarf ederek mezun olan bu öğrencilerin, zihniyet açısından okula girdiği gibi çıktığı vurgulayarak ülke için büyük kayıp olduğunu düşünmektedir (Topçu, 2017c, s. 96).

Üniversite Akademik Performans Sıralama Raporuna göre, 2018 Dünya üniversite genel sıralamasında, ilk 100'e giren Türk üniversitesi bulunmamaktadır (URAP, 2019). Yükseköğrenimini tamamlayan gençlerin önemli bölümünün alanıyla ilgili analiz, sentez yapamaması ve özgün bir düşünce ortaya koymadığına ilişkin eleştiriler günümüzde de bulunmaktadır. Üniversiteler mevcut yasalara göre, bütün eğitim kademelerinin düzenlenmesinden sorumlu ve yetkili olmadığından, bu konulardaki mevcut uygulamalarla Topçu'nun üniversitelere yüklediği misyonun örtüşmediği görülmektedir.

11. Kalkınma Planında belirtildiği gibi üniversitelerden en az 2 üniversitenin 2023 yılı itibariyle akademik başarı sıralamasında, dünyadaki ilk 100 üniversite arasına girmesi, akademisyen istihdam kriterlerinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu üniversitelerin niteliklerini artırmaya yönelik hedeflerin Topçu'nun görüşleriyle örtüştüğü görülmektedir. Üniversite giriş sınavında, başarı gösteren öğrencilerin eğitim fakültelerini tercihine yönelik iyileştirme yapılması ile ilgili çalışmalar, 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri arasında yer almaktadır. Topçu'nun, başarılı öğrencilerin pragmatik bir anlayışla öğretmenlik mesleğini seçmemelerine ilişkin ciddi eleştirileri bulunmaktadır. Bu durum, Topçu'nun eleştirilerinin 2023 Eğitim Vizyonu'nda karşılık bulduğunu göstermektedir.

7. Topçu'nun Müfredat Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, müfredatın araştırma, eleştirme, keşfetme, bulma, düşünme vb. gibi süreçlerle öğrencinin zihnini çalıştıracak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirlemektedir. Müfredatın ilköğretimde değerleri benimsetecek, ortaöğretimde akıl yeteneklerini geliştirecek, yükseköğretim de ise ihtisaslaşmayı sağlayacak içerikte olması görüşündedir. Topçu'nun müfredat anlayışının mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılması Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Topçu'nun Müfredat Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

Topçu'nun Müfredat Anlayışı	-Taktik	"Bir asırdır mektepte bu ders yükünün ağırlığını çekmekteyiz. Zekâlarımızın beli büküldü. Doğruculuk ihtiyacımızın tatminini, mektep dışında arıyoruz ve mektebe ilim ve fikir dışı çalışmalar dolduruyoruz" (Topçu, 2017c, s. 95).
	-Metot	"Son iki asırda birçok yeni müesseseler ve mektepler açıldı. Ancak bu mekteplerde eskinin taklidi yerine moda kelimesiyle ifade olunan yeninin taklidi yer aldı" (Topçu, 2017c, s. 13).
	-Ezbercilik	"...Avrupa'dan alınan programları kopya ettikçe ve kendimiz için ders programı yapmadıkça ruhlarımızda devrim hareketi kabil olmayacaktır"(Topçu, 2017a, s. 182).
	-Tekerar	"Programlar, kavranamayacak kadar yüklüdür. Çok miktarda ezbercilikle işleri halletmek zorunda bırakıyor...bütün sınıflarda, her dersin aşağı yukarı aynı önemle okutularak derslerin müfredatının birbirine çok yakın olması, birçok dersin lüzumsuz yere tekrarını teminden başka şeye yaramıyor" (Topçu, 2017c, s. 134-135).
-Ders Yüğü	"...eser yaratabilen kuvvetli ruhlar yetiştirebilmesi için temel olan iş, derslerin bugünkünden başka metotlarla ve başka ruh ve gayelerle okutulmasını temine çalışmaktır" (Topçu, 2017c, s. 137).	

Müfredatla yönelik Mevcut Durum	<p>-Sadeleştirme -Tekrar</p> <p>Müfredatların yenilenmesi ile içerik yoğunluğunun azaltılması ve sadeleştirilmesine önem verilmiştir. Öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması amacıyla soyut kavramlar olabildiğince günlük yaşamla ilişkilendirilmeye ve soyut kavramlarla uygulama yapmaya yönlendirilmiştir. Öğrenilenlerin diğer disiplin alanları ve önceki bilgilerle ilişkilendirilmesine çalışılmıştır. Farklı derslerde tekrar eden konu, ünite veya kazanımlar en fazla ilişkili olduğu disiplin alanına alınmıştır. Öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenebilmesini sağlamak için, edinilen bilgilerin yaş seviyelerine uygun günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek nitelikte olmasına ve ihtisaslaşma düşünülen meslek alanında kullanılabilir olmasına önem verilmiştir (MEB, 2017b, s. 9-11).</p>
2023 Eğitim Vizyonunda Müfredat	<p>-Çerçeve Müfredat</p> <p>“...paket müfredatların zorunlu olarak bir kutuya bir şeylerin zorla, zorlayarak sıkıştırılmasına benzer şekilde çocuğa yüklediği bir çağı yaşıyoruz” (MEB, 2018, s. 21).</p> <p>2023 Eğitim Vizyonunda müfredatla, bilgiyi beceriye, beceriyi ise tutum ve davranışa dönüştürmek amaçlanmıştır. Ayrıca, eğitimin ana kahramanı öğretmenlerin iyi yetişmesi, okullar arasındaki nitelik farkının en aza indirilmesi ve dolayısıyla sınav baskısının düşürülmesi hedeflenmektedir. Gerekli niteliklere sahip öğretmenlerin bulunduğu eğitim ekosisteminde “çerçeve müfredat yeterlidir” (MEB, 2018, s. 9).</p> <p>-Beceri</p> <p>“Haftalık ders çizelgesinde yer alan ders çeşitliliği azaltılacak ve dersler yükseköğretimle uyumlu hâle getirilecektir” (MEB, 2018, s. 94).</p>

Tablo 8 incelendiğinde, Topçu’ya göre, ilköğretimde hakikat aşkı, sevgi, merhamet gibi değerlerin kalbe yerleştirilmesi gerekmektedir. Ortaöğretim zihinsel yetenekleri geliştirecek ve yükseköğretim ise ihtisaslaşmayı sağlayacak tarzda olmalıdır. Müfredatın araştırma, eleştirme, keşfetme, bulma, düşünme vb. gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Eleştirdiği konuların başında ezbercilik ve taklitçilik yer almaktadır. Ayrıca her sınıfta benzer konulara yer verilmesinin, zekânın sönükleşmesine sebep olacağından gereksiz tekrarlardan kaçınılmasını önermektedir. Topçu, ders yükü ve içeriklerinin öğrencilerin kavrama kapasitesinin üzerinde olmasını ve zihnin yetilerinin inkişafını sağlamayan metotları eleştirmektedir. Öğrencinin kavrayabilme gücünü aşan yüklü müfredatın azaltılıp ve sadeleştirilmesi ve lise müfredatının yükseköğretime hazırlayacak içerikte olması gerektiğini belirtmektedir (Topçu, 2017c, s. 113-134). Topçu, müfredat ve ders işleme yöntemlerinin, öğrenci zekânının en fonksiyonel bir şekilde kullanılabilir hale getirmesi görüşünü taşımaktadır. Öğrenciyi bilgi hamalı yapmaktan ziyade öğrendiği bilgiyi en iyi şekilde kullanabilmesi ve uygulayabilmesi sağlanmalıdır. Ona göre, derslerin uygun içeriklerden oluşması ve uygun öğrenme metotlarının uygulanması, öğrencinin derse olan ilgisini artıracığı gibi zihinsel yeteneği de geliştirecektir (Topçu, 2017c, s. 130-144).

Türkiye’de, 2017-2018 eğitim öğretim yılında yeni müfredat uygulanmaya başlanmıştır. Yeni müfredat programı ile ders içeriklerinin yoğunluğunun azaltılması ve sadeleştirilmesi çalışmalarına önem verilmiştir. Aynı zamanda öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağlamak için soyut kavramlar günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte uygulanan yapılandırıcılık yaklaşımı gereği öğretmen bilgiyi öğrenene yükleyen değildir. Eğitim öğretim, öğrenen merkezli olup, bireyin çevresindeki olaylarla etkileşime girmek suretiyle, kendi zihninde yeniden yapılandırarak bilgiyi öğrendiği süreç olarak görülmektedir (MEB, 2017b, s. 3-10). Yeni eğitim öğretim yaklaşımı gereği yenilenen müfredatla ortaya konulan anlayışın büyük bir bölümü, Topçu’nun müfredatla ilişkin öneri ve düşünceleri ile yüksek oranda örtüşmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu’da ders sayısının azaltılması müfredatın sadeleştirilmesi ve lisedeki derslerin yükseköğretime hazırlık teşkil edecek şekilde yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir. 2023 Eğitim Vizyonun’daki bu hedeflerin Topçu’nun müfredat konusundaki fikirleri ile örtüşmektedir.

10. Topçu'nun Değerler Eğitimi Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, çocuklara ilkokuldan başlayarak sevgi, merhamet, adalet, vatanseverlik, hürmet, hür düşünce, ilmi zihniyet ve sorumluluk duygusu gibi evrensel insanlık değerlerinin okullarda verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Topçu gençliğin, evrensel insani değerler etrafında yetişmesinin büyük önem taşıdığı görüşündedir. Topçu'nun değerler eğitimi anlayışının mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılması Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Topçu'nun Değerler Eğitimi Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

Topçu'nun Değerler Eğitimi Anlayışı	-Sevgi -Adalet -Merhamet -insan -Ahlak	<p>“Duygular sahasında eğitim en küçük yaşta başlayacaktır. Kalbe yapılan ilk aşı, merhamet aşısıdır. Sonra, hemcinsini sevmek ve sevdiği için aldatmamak, ihmâl etmemek aşıları yapılır” (Topçu, 2017c, s. 77).</p> <p>“Ahlaklılığın ilk şartı, temeli, insanın her şeyden ve dünyalardan değerli, hürmete layık olduğunu kabul etmektir” (Topçu, 2018a, s. 48).</p> <p>“Bize bir insan mektebi lâzım... her hareketimizin ahlâkî değeri olduğunu tanıtsın, hayâya hayran gönüller, insanlığı seven temiz yürekler yetiştiresin; her ferdimizi milletimizin tarihi içinde aratsın” (Topçu, 2017c, s. 47).</p> <p>“Merhamet, âlemşümül bir ruh hareketi, sonsuz bir sevgidir”(Topçu,2017a, s.53).</p> <p>“Anadolu'nun kapisını Malazgirt'te açarak bu ülkeyi bahtiyar İslam beldesi yapan kuvvet, Alpaslan'ın ruhundaki merhametten taşan alicenaplık hamlesi idi. Asıl fetih bu kalp ve ruh hamlesinindir...Büyük fethi ebedi yapan kuvvet kılıçla tankın değil, atomdan daha kuvvetli olan ulu ecdadın ruhundaki adalet kuvveti idi” (Topçu, 2017d, s. 110).</p> <p>“İlk mekteplerin kitaplarıyla müfredatı, çocuğa toprak sevgisini ve tarihinin bütün mefahiriyle her sahadaki sevgi ve acısını duyurmalıdır” (Topçu, 2017c, s.118).</p>
Değerler Eğitime yönelik Mevcut Durum	-Sevgi -Adalet -Dürüstlük, -Saygı, -Dostluk	<p>“Değer eğitiminin bütün eğitimin nihai gayesi ve ruhu olduğu...okullar ve öğretmenlerin değerleri müfredatların bütünleyici bir parçası (mütemmim cüzü) olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırması gerekmektedir” (MEB, 2017b, s. 7).</p> <p>“Müfredatlar ile öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” (MEB, 2017b, s. 8).</p>
2023 Eğitim Vizyonu'nda Değerler Eğitimi	-Evrensel -Ahlak -Kültür -insan	<p>“Eğitim sistemleri, içinden çıktığı medeniyetler kadar, evrensel insanlık değerleriyle de harmanlanırlar....gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir” (MEB, 2018, s. 14-15).</p> <p>“Millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamayı bu yaklaşımımızın özü olarak değerlendiriyoruz” (MEB, 2018, s. 101).</p>

Tablo 9 incelendiğinde, Topçu'nun, eğitim anlayışında, erdemli nesiller yetiştirmek için merhamet, adalet, vatanseverlik, sevgi, hürmet, ilmi zihniyet, hür düşünce ve sorumluluk duygusunun okullarda öğrenciye ilk olarak verilmesi gereken temel değerler olduğu anlaşılmaktadır. Topçu'ya göre bir milletin mazisinin övünülecek değerlerini yaşatmak bir millete yapılacak en büyük hizmettir. Topçu'ya göre gençlik toplumların geçmişten günümüze taşıdığı evrensel ve insani değerler ekseninde yetişmelidir. Bu

insani değerler verilmeksizin yapılan bir eğitimle sadece kendi menfaatini bilen bir gençliğin yetiştirilebileceğine işaret etmektedir (Topçu, 2017c, s. 77-78). Topçu, bütün büyük medeniyetlerin toplumun temel değerleri üzerinde kurulduğunu, büyük fetihleri ebedi yapan asıl kuvvetin, ulu ecdadın sahip olduğu ruhundaki merhamet ve adalet duygusu gibi değerler olduğuna dikkat çekmektedir (Topçu, 2017d, s. 110). Ona göre eğitim, en küçük yaşta kalbe yapılan ilk merhamet aşısı ile başlayarak temel insani değerlerin mutlaka ilkokuldan itibaren kavranması gerekmektedir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan, değerler eğitiminin ana temasını oluşturduğu yeni müfredat programı çerçevesinde, değerler eğitiminin Topçu'nun görüşleriyle benzer bir şekilde milli, manevi, evrensel ve insani değerler ekseninde karşılık bulunduğu ve aynı amacı taşıdığı görülmektedir. Ayrıca, Topçu'nun eğitim felsefesinin temelini oluşturan değerler eğitiminin, 2023 Eğitim Vizyonu'nda, şefkatle insan yetiştirmenin eğitimin temeli olduğu vurgusu ile karşılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

11. Topçu'nun Ölçme Değerlendirme Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, öğretmenlerin, kendi dersinde verdiği bilgiler çerçevesinde öğrencilerini sınav yaparak değerlendirdiğini belirtmektedir. Bu imtihan usulünün, öğrenciler ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesine ve geliştirmesine geniş çaplı bir katkı sağlamadığını belirtmektedir. Topçu'nun ölçme değerlendirme anlayışının mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılması Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Topçu'nun Ölçme Değerlendirme Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması

<p>Topçu'nun Ölçme ve Değerlendirmeye Bakış açısı</p>	<p>-Muallim -İyi Yetiştirme –İlerleme -Adalet -Yabancı Heyetler</p>	<p>“İlk ve ortaöğretimde lüzumsuz bir merasim halinde tatbik edilen bu imtihan sistemi, bu şekliyle bilhassa ortaöğretimde aşikâr bir adaletsizlik doğurmaktadır” (Topçu, 2017c, s. 107).</p> <p>“Ortaöğretimde imtihanların...yabancı heyetlere verilmesi hem ortaöğretimde ciddileşmesine sebep olacak hem de muallimlerin daima okuyup ilimde ilerlemeğe mecbur olduklarını kendilerine hatırlatacak ve onları daha iyi yetiştirmeğe zorlayacaktır” (Topçu, 2017c, s. 114).</p>
<p>Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik Mevcut Durum</p>	<p>-Öğrenci -Öğretmen, -Okul -Performans -Etkinlik</p>	<p>Sınav sistemindeki sık değişiklikler, eğitim sisteminin performansının ölçme ve değerlendirmesini güçleştirmektedir. Türkiye'nin eğitim kalitesini yükseltilememesinin en temel unsurlarından biri, ölçme ve değerlendirme sisteminin yeterince kullanılmamasıdır. Bu nedenle ölçme araçlarının özellikle öğrencilerin bireysel eksikliklerini ve öğretmen ve okulların performanslarını tespit etme konusunda etkin bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 27).</p>

“Eğitim kalitesinin artırılması için ölçme ve değerlendirme yöntemleri etkinleştirilecek, ...yeterlilik temelli ölçme değerlendirme yapılacak” (MEB, 2018, s. 35).

“Öğrenci gelişim değerlendirmeleri üzerinden, eğitim sisteminin, öğretmen ve okul yöneticisinin değerlendirilebileceği bir ölçme ve değerlendirme sistemi oluşturulacaktır” (MEB, 2018, s. 33).

Tablo 10 incelendiğinde, Topçu’ya göre sınavlar öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirilmesine geniş çaplı bir katkı sağlamamaktadır. Öğretmenlerin anlattığı dersler çerçevesinde sınav yapılmakta ve öğrencilere bir puan takdir edilmektedir. Ancak bu öğrencilerin büyük bir kısmının, farklı okullarda okuyan aynı seviyedeki öğrencilerle birlikte katıldığı okul dışındaki değerlendirme sınavlarında, aynı başarıyı gösteremeyip, başarısız oldukları görülmektedir. Bu nedenle değerlendirme sonuçlarının objektif başarı değerlendirme ölçütlerine sahip olmadığı anlaşılmaktadır (Topçu, 2017c, s.107). Topçu, daha objektif ölçme ve değerlendirme yapılabilmesi için imtihanların derse giren öğretmenlerin dışında farklı öğretmenlerden oluşan komisyon tarafından yapılmasının uygun olacağını düşünmektedir. Bunun dışında, Topçu, öğrencilere kendi okulunu ve öğretmenini seçebilme fırsatının verilmesini de önermektedir. Öğrencilerin daha yeterli olduğunu düşündüğü öğretmenleri seçebilme hakkı verilmesiyle başarının artacağını düşünmektedir (Topçu, 2017c, s. 114-116). Ona göre, etkin ölçme değerlendirme sistemi sayesinde öğrencilerle birlikte eğitimciler de kendilerini geliştirip yenileme gereği duyacaklardır. Böylelikle bir disiplin içerisinde eğitim sisteminin başarısına katkı sağlanacaktır.

Mevcut uygulamalarda, eğitim alanında yaşanan gelişme ve değişmelerle birlikte sınav sisteminin değişimine ihtiyaç duyulmuş; bu doğrultuda, ölçme değerlendirme sisteminde kısa aralıklarla değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler ise, eğitim sistemine yönelik veriler ışığında dönemler arası anlamlı karşılaştırma ve değerlendirme yapma süreçlerinde zorluklar yaşanmasına neden olmuştur. Bu durum, mevcut ölçme değerlendirme sistemi ile eğitim sisteminin bütünsel olarak ne ölçüde değerlendirilebildiğine ayrıca bu sistemin yeterince etkili olup-olmadığına ilişkin eleştirileri de beraberinde getirmektedir. Mevcut ölçme değerlendirme sistemine getirilen eleştirilerin, Topçu tarafından döneminin ölçme değerlendirme sistemine getirilen eleştirilerle benzer olduğu söylenebilir.

MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde, oluşturulması hedeflenen yeni ölçme değerlendirme sistemi ile eğitim sisteminin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulun bütünsel olarak etkili bir şekilde değerlendirmesi hedeflenmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyon belgesindeki hedeflerin amaç olarak Topçu’nun ideal ölçme değerlendirme sisteminden beklentisiyle örtüştüğü söylenebilir.

12. Topçu’nun Teknoloji Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Topçu, ilmi gelişmelerin bir sonucu olan teknik ve teknolojik gelişmelerin insanlık için bir araç olduğunu, insanlığın faydalanması gerektiğini belirtmektedir. Topçu, araç olan teknolojinin, amaç haline gelmesini, ilmin yerine konulmasını eleştirmektedir. Topçu’nun teknoloji anlayışının mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaştırılması Tablo 11’de verilmiştir

Tablo 11.**Topçu'nun Teknoloji Anlayışının Mevcut Uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu ile Karşılaştırılması**

Topçu'nun Teknolojiye Bakış Açısı	-İlim -Teknik -İhtiras	<p>“Teknik, ilimlerin tatbikatı demektir. Ancak gayesi değil, sadece tatbikatı, zira biliyorsunuz ki ilmin gayesi hakikati tanıtmaktır” (Topçu, 2018a, s. 19).</p> <p>“Biz ilme değil, teknik ihtirasının ilmi, pençesi altında yaşatmasına karşıyız. Evet! Teknik, ilimlerden zaruri olarak çıkar ve insanlık kendisine kolaylıklar sağlayan teknikten faydalanır” (Topçu, 2017c, s. 153).</p> <p>“İnsan makineleşiyor. Dizginler elimizde, lakin şaha kalkan atlar bizi de sürüklüyor. Tehlikeye, uçuruma gitmek mukadderdir. Onu frenleyecek bir kuvvete ihtiyaç var. Bu kuvvet kültürdür” (Topçu, 2018a, s. 20).</p>
Teknolojiye yönelik Mevcut Durum	-Beceri -Teknoloji	<p>21. yüzyılda ihtiyaç duyulan yeni bilgi ve beceriler okullar tarafından sunulmaktadır. Bu nedenle, öğretim programları, yeni bilgi, beceri ve teknolojileri etkin bir şekilde öğrencilere kazandırabilmek için güncellenmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 26).</p> <p>“Çağın gerekliliklerini ve teknolojideki gelişmelerle birlikte düşünen, sorgulayan, araştıran ve buluş yapabilen öğrencilere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır” (MEB, 2017a, s.44).</p>
2023Eğitim Vizyonunda Teknoloji	-Teknoloji -Bilişim -Uyarlılık	<p>“Bilgi toplumu diyerek rekabeti aşırı kutsayan, teknoloji diyerek tüketimi körükleyen, insanlık denince kendi toplumu hariç, herkesi dışlayan bir uygarlık anlayışını kabul etmemiz mümkün değildir... Bizim tekilliğimiz, insan ve makinenin birlikteliğinden ziyade akıl ve kalbin birlikteliğidir” (MEB, 2018, s. 7).</p> <p>İçerik ve niteliğe önem veren bir yaklaşımla, çocukların bilişim teknolojileri ile hayallerini hayata geçirmesi, üretim ve sorunlara çözüm geliştirmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018, s. 72).</p>

Tablo 11 incelendiğinde, Topçu, teknoloji ve teknik gelişmeleri ele alırken bunların insan hayatındaki yeri itibarıyla çeşitli eleştirilerde bulunmaktadır. Topçu'nun bu konudaki yaklaşımı, ilmi gelişmelerin bir tezahürü olan teknik ve teknolojik gelişmelerin insanlık için bir araç olarak, insanlık hayırına kullanılmasındır. Her zaman bir disiplin içerisinde ilmi çalışmaların önemini belirterek ortaöğretimde aklın gelişmesi ve ihtisaslaşmaya hazırlık yapılmasını, üniversitede ise derin ihtisaslaşmanın önemine vurgu yapmaktadır. İلمي gelişmelerin sonucu olan teknik ve teknolojik gelişmelerin, insan hayatının kolaylaşmasını sağlayacağından bu yolda sürekli gelişmeye çalışmanın bir vazife olduğunu ifade etmektedir. Topçu bunlarla birlikte teknolojik gelişmelerin insan hayatı için araç olması, amaç olmaması gerekliliğini vurgulamakta; insan hayatına hâkim olacak teknolojik gelişmelerin, insanlık zararına kullanılarak insanlığı ezmesinin karşısında durmaktadır. Teknolojinin amaç haline getirilerek insanlık zararına kullanmanın insanlığın felaketine yol açacağı endişesini taşımaktadır (Topçu, 2017c, s. 151).

Küreselleşen dünya ile beraber insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline gelen teknoloji her alanda olduğu gibi, eğitim öğretim alanında da büyük bir önem kazanmıştır. Bilgi toplumu denilen bu çağda, teknolojik gelişmelerden uzak kalmak bir ülke için geri kalmışlığın göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de bilgi toplumunun gerekliliklerinin yerine getirilmesi amacıyla, 2010 yılında FATİH projesi uygulaması başlatılmıştır. MEB 2016-2017 yıllarında disiplinler arası bütünlük bir eğitim olan STEM yaklaşımı eylem planını yayınlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanımının sağlanacağı belirtilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 12). 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde öğrencilerin dijital teknoloji hayallerini hayata geçirme ve dijital teknolojileri üretim aracı olarak kullanabilmesi için gerekli donanımlara sahip olması hedeflenmiştir (MEB, 2018, s. 72).

Topçu'nun teknoloji konusundaki düşüncelerinin mevcut uygulamalar ve 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde değerlendirildiğinde, insan yaşamının her alanında olduğu gibi, eğitim alanında da teknoloji

hâkimiyetinin önemli ölçüde kendini gösterdiği, Topçu'nun teknoloji konusundaki düşüncelerinin, bu gelişmeler karşısında uygulanma imkânının olmadığını söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışının mevcut eğitim uygulamaları ve 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında incelendiği bu çalışmada Topçu'nun felsefi anlayışının, yükseköğretime bakış açısının ve ölçme değerlendirme anlayışının mevcut uygulamalarla örtüşmediği görülmektedir. Bununla birlikte Topçu'nun öğretmene, okula, müfredata bakış açısı mevcut uygulamalarla kısmen; 2023 Eğitim Vizyonu hedefleriyle tam anlamıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Topçu'nun yükseköğretime bakış açısının, 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri ile kısmen örtüştüğü; felsefi anlayışının ve ölçme değerlendirmeye bakış açısının 2023 Eğitim Vizyonu ile paralel olduğu saptanmıştır. Topçu'nun eğitim-öğretime, öğrenciye, değerler eğitimine bakış açısı uygulamadaki eğitim anlayışıyla ve 2023 Eğitim Vizyonu ile benzerlik göstermektedir. Buna karşın Topçu'nun teknoloji konusundaki anlayışı, mevcut uygulamalarda ve 2023 Eğitim Vizyonu'nda kendine yer bulamamıştır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda;

- Uygulamadaki pragmatist felsefe “Doğru, nesnel değil öznel” yani pratik fayda güden birey yetiştirme anlayışı yerine, eğitimde “doğrunun nesnel olduğu anlayışının” yerleştirilmesi,
- Evrensel nitelikli değerlerin öğrencilerde davranış haline getirilebilmesi amacıyla, Topçu'nun önerdiği gibi Milli Şair Aki'ın “Safahat” adlı eserinin nesirleştirilip sadeleştirilerek ilköğretim ders kitaplarına aktarılmasıyla gençliğe evrensel değerlerin kazandırılması,
- Öğretmenlik mesleğine gerek atama gerekse ücretlendirme yolu ile alınan öğretmenlerin yeterli pedagojik formasyon ve alan bilgisine sahip olması hususuna özen gösterilmesi,
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin, alan bilgisi, formasyon, yabancı dil yeterliliği, öğretmenlerin yetişmesi ve atanması gibi bütün gereksinimleri kapsamlı bir şekilde ortaya koyan ve düzenleyen bir meslek kanunun çıkarılması,
- Felsefe, sanat, edebiyat ve müzik derslerine müfredatta daha geniş bir kapsamda yer verilmesi,
- Yeni okul projelerinin millete özgü mimari tarz ve karaktere sahip bir şekilde yapılması,
- Eğitim sistemini, öğrencileri, öğretmenleri ve okulları bütünsel olarak, periyodik aralıklarla kıyaslamaya ve performans değerlendirmeye imkân sağlayacak bir ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulması,
- Nurettin Topçu'nun eğitim anlayışına yönelik farkındalığı artırmak için bütün eserlerinden oluşan sınıf kitaplıklarının oluşturulması; öğrencilerle birlikte öğretmenler tarafından okunmasının sağlanması,
- Türk eğitim sistemi için köklü çözüm arayışlarının olduğu günümüzde, eğitim sistemine ilişkin özgün düşünce ve çözüm önerileri bulunan Topçu'nun eserlerinin üniversite gençliği tarafından incelenip tanınabilmesi için ders içeriklerinde yer alması,
- Ardıl çalışmalarda, öğretmenlerin eğitim sistemindeki önemli rolü dikkate alınarak eğitim sistemi sorunlarına çözüm arayışında, Nurettin Topçu'nun öğretmenlik anlayışının derinlemesine incelenmesi; öğrencilere kültürel ve milli şuur kazandırmak amacıyla Topçu'nun eğitim anlayışı çerçevesinde, ideal gençliğe ve ideal topluma yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

References

- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *10. Kalkınma Planı (2014-2018) eğitim sisteminin kalitesinin artırılması: Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kılıç, Z., & Güven, S. (2017). Türk Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 597.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*. Kanun Numarası, (1975,24 Haziran) *Resmi Gazete* Sayı: 14574. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> 11.6.2019
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *18. Millî Eğitim Şûrası kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *2015-2019 Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Planı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017a). *STEM Eğitimi öğretmen el kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017b). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017c). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)*. Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Topçu, N. (2016). *İsyân ahlakı*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N. (2017a). *Yarıncı Türkiye*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N. (2017b). *Ahlâk nizamı*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N. (2017c). *Maarif davası*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N. (2017d). *İslâm ve insan Mevlana ve tasavvuf*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N. (2018a). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergâh.
- Topçu, N. (2018b). *Felsefe*. İstanbul: Dergâh.
- University Ranking By Academic Performance (2019). *University ranking by academic performance*. http://tr.urapcenter.org/2018/2019_Etkilesimli_Siralamalar.php
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri geliştirilmiş* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.



The Relationship between Altruism and Life Satisfaction: Mediator Role of Cognitive Flexibility

İsmail YELPAZE ^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-4428-0502)

Levent YAKAR ^a (ORCID ID - 0000-0001-7856-6926)

^aKahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, K.Maraş/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.628825

Article history:

Received 03.10.2019

Revised 31.10.2019

Accepted 08.01.2020

Keywords:

Life satisfaction,
Altruism,
Cognitive flexibility,
Mediator analysis.

Abstract

Life satisfaction is one of the most basic goals of human beings. Covering all aspects of life satisfaction, the main dynamic and source of life motivation will be a key to human happiness. There are several factors affecting life satisfaction. This particular study probed how altruistic behaviors affect life satisfaction and how cognitive flexibility mediates the relationship between these two variables. A total of 559 undergraduate students aged between 18 and 36 (M = 21) studying at six different faculties participated in the study. The research data were collected through the scales of life satisfaction, cognitive flexibility and altruism measurement. The findings indicated that altruism is an important predictor of cognitive flexibility and life satisfaction and that cognitive flexibility is an important predictor of life satisfaction. It was also found that cognitive flexibility mediates the influence of altruism on young adult's life satisfaction. The study concludes that students should be encouraged to exhibit altruistic behaviors to achieve life satisfaction. More importantly, it is believed that improving students' flexible thinking skills as well as altruistic behaviors will increase their life satisfaction.

Özgeçlilik ve Yaşam Doymumu Arasındaki İlişki: Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.628825

Makale Geçmişi:

Geliş 03.10.2019

Düzeltilme 31.10.2019

Kabul 08.01.2020

Anahtar Kelimeler:

Yaşam doymumu,
Özgeçlilik,
Bilişsel esneklik,
Aracılık analizi.

Öz

Yaşam doymumu, insanın en temel amaçlarından biridir. Yaşam motivasyonunun temel kaynağı ve dinamiği olan yaşam doymumunun tüm yönlerinin ortaya çıkarılması insan mutluluğunun önemli bir kaynağı olacaktır. Yaşam doymumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu çalışmada özgeçil davranışların yaşam doymumunu nasıl etkilediğini ve bilişsel esnekliğin bu iki değişken arasındaki aracı rolü araştırılmaktadır. Çalışmaya yaşları 18 ve 36 (Ort = 21) arasında değişen altı farklı fakülte'deki 559 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Veri toplamada yaşam doymumu, bilişsel esneklik ve özgeçlilik ölçekleri kullanılmıştır. Bulgulara göre özgeçliliğin bilişsel esneklik ve yaşam doymumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esnekliğin yaşam doymumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Son olarak bilişsel esnekliğin, özgeçliliğin genç yetişkinin yaşam doymumu üzerindeki etkisine aracılık ettiği bulunmuştur. Sonuç olarak öğrenciler yaşam doymumuna ulaşabilmeleri için özgeçil davranış sergilemeye teşvik edilmelidirler. Daha da önemlisi, özgeçil davranışlarla birlikte öğrencilere esnek düşünme yeteneği kazandırmak yaşam doymularını artıracaktır.

* Author: ismailyelpaze@gmail.com

Introduction

Life satisfaction and happiness are among the most basic goals of human beings. It can be defined as the evaluative summary of one's quality of life and being satisfied and happy with it (Pavot & Diener, 2009) and cognitive component of subjective well-being (Park, 2004). It can also be defined as happiness and pleasure individuals feel as a result of the comparison of the expected and obtained (Neugarten, Havinghurst, & Tobin, 1961). It is affected by many factors such as meaning individuals attach to life and their personality, relationship with others and expectations (Recepoğlu, 2013). Likewise, Segrin (2006) posits that it is influenced by various factors such as mental-physical health, harmony and relationships with others. In addition to these factors, the existing literature indicates that it is affected by cognitive flexibility, which is functional in problem solving and accommodation, and altruism, which plays a key role in inter-personal relationships.

Altruism refers to a specific form of motivation for one organism, usually human, benefiting another (Batson, Lishner & Tsang, 2016, p. 485). It puts the emphasis on striving for the well-being of others (Dovidio, Piliavin, Schroder, & Penner, 2006), and compassion with a focus on making meaningful relationships with others in every period of life (Kahana et al., 2011). Motivation in concern is considered altruism if the ultimate goal in benefiting another is to increase the other's welfare while it is egoistic if the goal is to increase one's own welfare (Batson et al., 2016). The concepts of altruism and pro-social (positive social) behavior are used interchangeably in the relevant literature (Yavuzer, 2017). Pro-social behavior is defined as a "broad range of actions intended to benefit one or more people other than oneself, such as helping, comforting, sharing, cooperation, philanthropy, and community service" (Batson, 2012, p.1). Given this definition, altruism can also be regarded as a prosocial behavior.

Positive social behavior has been demonstrated to be effective in general life satisfaction of individuals (Caprara & Steca 2005), increasing friendship, job and family satisfaction (Bettencourt & Brown 1997), and school self-esteem, and school success (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000). Altruism evokes positive emotions in humans even if they cannot help others by influencing the generosity of the soul (Kahana, Bhatta, Lovegreen, Kahana, & Midlarsky, 2013). Elderly individuals with high altruism were reported more satisfied with life-regardless of their socio-economic status (Dulin, Hill, Anderson, & Rasmussen, 2001). There is a significant relationship between altruism and helping (Midlarsky & Kahana, 1994) and voluntary work and helping neighbors or friends significantly affect life satisfaction (Becchetti, Corrado, & Conzo, 2017). It was revealed that pro-social behaviors such as gratitude and altruism have a significant effect on primary school students' school satisfaction and positive feelings related to school (Tian, Chu, & Huebner, 2016). All these studies indicate that life satisfaction of high altruistic individuals will be high.

H.1: Altruism is a significant predictor of life satisfaction.

Another factor predicted to affect life satisfaction is cognitive flexibility. Cognitive flexibility is defined as the ability to rearrange the cognitive structure as a result of stimuli from the environment (Scott, 1962) or the ability to find different solutions when new situations are encountered (Ionescu, 2011). These definitions show that it can be expressed as a concept that includes features such as the ability to evaluate events from different perspectives, to adapt to new situations more easily and to tolerate different ideas without being stuck in a pattern.

Studies on cognitive flexibility have revealed that it is positively correlated with such features as openness to cooperation (Dunleavy & Martin, 2006), compliance (Hullman, 2007) and self-sensitivity (Martin & Anderson, 2001). People with cognitive flexibility have high self-esteem (Martin, Staggars, & Anderson, 2011); on the other hand, deficiency of cognitive flexibility is reported to be a risk factor for psychopathology, abnormal behavior (Bonanno, Papa, Lalande, Westphal, & Coifman, 2004), depressive symptoms and suicidal thoughts (Miranda & Nolen-Hoeksema, 2007).

It was found that people with high cognitive flexibility were more likely to use positive coping strategies (Bedel & Ulubey, 2015; Dennis & WanderVal, 2009; Zhang, 2011), and more successful in reducing emotional stress (Johnco, Wuthrich, & Rapee, 2014). Besides, teachers with high cognitive

flexibility were reported to have higher psychological well-being (Bai, 2011). It is stated that those with high cognitive flexibility level have more post-traumatic development and more positive expectations for the future (Keith, Velezmore, & O'brien, 2015). A significant decrease was found in the level of perfectionism of university students whose cognitive flexibility was increased through therapies (Nazarzadeh, Fazeli, Aval, & Shourch, 2015) and decrease in perceived stress and increase in the use of positive coping methods of high school students (Altunkol, 2017). It is stated that people with high cognitive flexibility are better equipped to cope with personal problems and stress, and that this increases mental and cognitive health (Koesten, Schrodt, & Ford, 2009). These findings indicate that cognitive flexibility might be an important predictor of life satisfaction.

H.2: Cognitive flexibility is a significant predictor of life satisfaction.

The review of the relevant literature has revealed that no study has previously investigated the relationship between altruism and cognitive flexibility. Nonetheless, it is assumed that these two variables are related to each other as it is informed that altruistic people have higher tolerance and empathic skills (Certel, Bahadir, Kabaca & Seraki, 2018). Tolerant and empathetic individuals are more capable of considering alternatives and interpreting events from different perspectives. Post (2005) attributes strong altruism to one's desire to externalize or escape from his/ her own problems. In that regard, altruism could be an important feature for cognitive flexibility.

H.3: Altruism is a significant predictor of cognitive flexibility.

When the afore-mentioned three hypotheses are taken into consideration, cognitive flexibility might be claimed to play a mediating role in the relationship between altruism and life satisfaction. In other words, cognitive flexibility of individuals is thought to play an important role in high life satisfaction of people with high level of altruism (see Figure 1). The relationship between pro-social behaviors and life satisfaction was revealed in the related literature; however, its relationship with altruism has not been exclusively studied to date. In addition to this, it is considered that cognitive flexibility, which is predicted to play a mediating role in the relationship between prosocial behaviors and life satisfaction, will be included in the model and this will contribute to the literature.

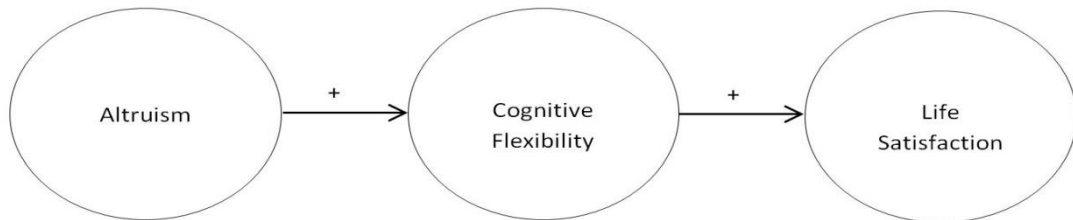


Figure 1: *The Hypothetical model for the mediation of cognitive flexibility in the relationship between altruism and life satisfaction*

Life satisfaction is important for almost every group; nevertheless it is considered that priority should be given to the investigation of university students' experience in this concern for various reasons. Considering the stages of development, university years coincide with the end of adolescence and the beginning of adulthood. People may be more stressful and anxious than other periods during this period (Meadows, Brown, & Elder, 2006) because adolescents are faced with many stress-forming factors such as gaining independence, self-development, establishing close relationships, adapting to the new environment, getting prepared for the profession and making marriage plans due to the characteristics of the period. In addition, students encounter academic, financial and various social problems that will affect their life satisfaction (Dusselier, Dunn, Wang, Shelley, & Whalen, 2005). The life satisfaction of the people who have difficulty in performing these tasks decreases (Newman & Newman, 2018). Consequently, results of this study are hoped to guide educators and policy-makers in determining the factors affecting life satisfaction of university students as a whole and increasing quality of their life.

Method

This study was designed according to prediction model of correlational design which is a quantitative method. The purpose of a prediction research design is to identify variables that will predict an outcome. In this form of research, the investigator identifies one or more predictor variable and a criterion (outcome) variable (Creswell, 2012). In this study, altruism and cognitive flexibility were identified as predictor; and life satisfaction was identified as an outcome (criterion). At the same time cognitive flexibility was identified as a mediator.

Participants

The participants of this study were 559 undergraduate students selected through the appropriate sampling method. At the time of data collection, they were attending six different faculties at a state university in Turkey. Demographic features of the study group are presented in Table 1.

Table 1.
Demographic Information of the Participants

Variable		f	%
Gender	<i>Female</i>	360	64.4
	<i>Male</i>	196	35.1
Class level	<i>Freshman</i>	232	41.5
	<i>Sophomore</i>	97	17.4
	<i>Junior</i>	203	36.3
	<i>Senior</i>	18	3.2
GPA	<i>0-1.49</i>	18	3.2
	<i>1.50-1.99</i>	67	12.0
	<i>2.00-2.49</i>	140	25.0
	<i>2.50-2.99</i>	204	36.5
	<i>3.00-3.49</i>	102	18.2
Faculty	<i>3.50-4.00</i>	25	4.5
	<i>Engineering</i>	62	11.1
	<i>Education</i>	175	31.3
	<i>Fine arts</i>	11	2.0
	<i>Economics and administrative sciences</i>	95	17.0
	<i>Science and letters</i>	151	27.0
	<i>Theology</i>	65	11.6
	Min.	Max.	Mean
Age	18	36	20.93

As seen in Table 1, 360 (64.4%) of the participants were female and 196 (35.1%) were male and three people did not specify their gender. The age of the participants ranged from 18 to 36 and the average was 20.93 years. 41.5% of the participants were freshman, 17.4% sophomore, 36.3% junior and 3.2% senior. 11.1% of them were studying engineering, 31.3% teacher training, 2% fine arts, 17% economics and administrative sciences, 27% science and letters and 11.6% theology.

Instruments

Life satisfaction scale: Consisting of five items, the Life Satisfaction Scale was developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) and adapted to Turkish by Durak, Senol-Durak and Gencoz (2010). The reliability coefficient for the university students sample was found to be .81. In current study, the reliability coefficient of Cronbach Alpha was found to be .82 and values in the confirmatory factor

analysis appear to be acceptable ($\chi^2/df=4.88$, RMSEA=.08, CFI=.98, IFI=.98 and NFI=.97). The increase in the scores obtained from the scale indicates that life satisfaction increases.

Cognitive flexibility scale: Students' cognitive flexibility was operationalized by using the Cognitive Flexibility Scale (Martin & Rubin, 1995). The Cognitive Flexibility Scale is a 12-item self-report measure of cognitive flexibility. Responses were solicited using a 6-point Likert-type items pointed from strongly disagree to strongly agree. Previous research have demonstrated the validity and reliability of the scale, with internal consistency measures ranging from .72 (Martin & Anderson, 1998) to .82 (Martin, Anderson, & Thweatt, 1998). Adaptation of the scale to Turkish culture was carried out by Altunkol (2011) with a group of university students and it was noted that it would be appropriate to remove the second item from the scale while conducting with high school students due to item factor loading and model fit indices (Altunkol, 2017). In this study, 11-item form of the scale was used and the reliability and confirmatory factor analyzes of the scale were conducted with the sample of university students. The reliability coefficient of Cronbach Alpha was found to be .76 and values in the confirmatory factor analysis appear to be acceptable ($\chi^2/df=2.92$, RMSEA=.06, CFI=.94, IFI=.99 and NFI=.91). The increase in the scores obtained from the scale indicates that cognitive flexibility increases.

Altruism scale: The altruism scale was adapted from Hossain, Dwivedi, Chan, Standing and Olanrewaju (2018). Validity and reliability studies were examined in the study that was conducted with the participation of 127 university students. The measurement tool has 4-items and one-dimensional structure explaining 64% of variance. The reliability coefficient of the original scale was found as .81. In the present study, the Cronbach Alpha reliability coefficient was found to be .76.

Data Collection Procedures and Analysis

In order to reach students from different faculties and departments, interviews were held with the lecturers who were conducting the courses and the appropriate time periods were determined. Data were collected by the researcher in the classroom. The data collection tools included a personal information form, three measuring instruments and an informed consent form. It took 7-8 minutes for the respondents to complete the forms.

Initially, data forms were reviewed to exclude those not fulfilled in accordance with the instructions and those more than 1% of which were left unanswered from the data set. In addition, the mean value was assigned to the lost data and the skewness and kurtosis values of the data were examined.

Consistent with two-step modeling procedures outlined by Kline (2015), a confirmatory factor analysis of the measurement model was conducted to assess the relationships among indicators and their respective latent constructs prior to testing the hypothesized mediation model. The measurement model included three latent constructs: (i) cognitive flexibility, (ii) altruism and (iii) life satisfaction. The constructs were formed by grouping the items from each related measurement scale into two or three parcels, which are aggregate-level (indicators) comprised of the sum of two or more items (Little, Cunningham, Shahar, & Widaman, 2002). Compared to using each item of the respective scale as an indicator, parcels possess stronger psychometric properties, including greater reliability, more precise identification of the latent construct, and fewer parameter estimates (Kline, 2015; Little et al., 2002). Due to the uni-dimensional structure of the scales and lack of priority situation in the construction of parcels, items of the altruism and life satisfaction scales were assigned to two parcels and those in the cognitive flexibility scale were assigned to three parcels. χ^2/df , RMSEA, CFI, IFI, NFI values were calculated within the framework of goodness of fit indices in structural equation model structural equation modeling analysis. The criteria taken into consideration were that χ^2 / df ratio would be lower than 5 (Bollen, 1989), CFU, IFI, NFI value greater than .90 (Bentler & Bonett, 1980; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008) and the RMSEA lower than .08 (Brown & Cudeck, 1993; Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). The significance level was accepted as .05 in all analyzes.

Findings

Before examining the hypotheses of the study, the data were checked for suitability for data analysis. The relationships between the variables and the distribution of scores are presented in Table 2.

Table 2.
Mean, Standard Deviation, Skewness-Kurtosis Values and Correlation Coefficients between Variables

	1	2	\bar{X}	Sd	Skewness	Kurtosis
1. Life satisfaction	-		14.29	4.38	-0.06	-0.45
2. Altruism	.14*	-	16.29	3.29	-0.89	1.03
3. Cognitive flexibility	.30**	.30**	29.92	5.30	-0.33	0.10

As seen in Table 2, to investigate the normal distribution of the data, skewness-kurtosis values were examined and it was found to be between -0.89 and 1.03. Since these values were acceptable (Pallant, 2001), the data had normal distribution and were suitable to analyze. In addition, the relationships between the variables which are the prerequisites of the structural equation modeling were examined and were significant relationships were found among variables, ranging from .14 to .30 ($p \leq 0.05$).

Structural equation modeling was carried out in two stages. Firstly, the measurement model and the hypothetical structural model were tested, respectively. In the measurement model, all variables in the study were considered together and subjected to the confirmatory factor analysis. The latent variables are associated with the indicator variables that make up them, and the relationships of all variables of the measurement model are discussed at the same time. In this way, it is recommended that the error variances in the measurement model be simultaneously processed and all networks of relations be seen (Kline, 2015).

There are three latent variables and seven observed variables in the structural model. Since the measurement tools are uni-dimensional, 2 or 3 observed variables for each latent variable were created by using the parceling method. The findings of the confirmatory factor analysis of the measurement model are presented in Figure 2.

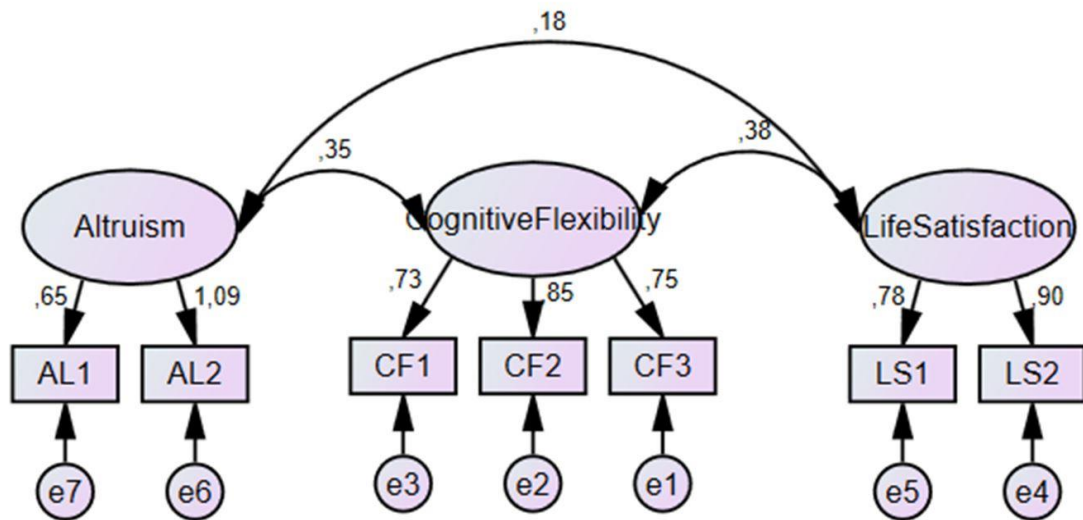


Figure 2: *The measurement model with facet-representative parcels*

As shown in Figure 2, in order to see whether the measurement model has been verified, goodness of fit indices was examined and these indices were found to be acceptable, ($\chi^2/df=1.408$, RMSEA=.02, CFI=.99, IFI=.99 and NFI=.99). Each of the indicators loaded well on their respective latent constructs. It was seen that the necessary conditions were met in the measurement model to realize the structural model.

The purpose of this study was to examine cognitive flexibility as a potential mediator of the associations between altruism and young adults' life satisfaction. More than one model has been examined to determine the most accurate model and the findings are presented in Table 3.

Table 3.
Structural Equation Modeling and Goodness of Fit Indices for All Five Models

Model	Path (from-to)	Std β	S.E	p
Model 1	Altruism – Cognitive flexibility	.35	.06	.001
	Altruism – Life satisfaction	.06	.04	.20
	Cognitive flexibility – Life satisfaction	.36	.06	.001
	$\chi^2/df=1.29$, RMSEA=.02, CFI=.99, IFI=.99 and NFI=.99			
Model 2	Altruism – Cognitive flexibility	.35	.06	.001
	Cognitive flexibility – Life satisfaction	.38	.05	.001
	$\chi^2/df=1.33$, RMSEA=.02, CFI=.99, IFI=.99 and NFI=.99			
Alternative Model	Cognitive flexibility - Altruism	.35	.05	.001
	Altruism – Life satisfaction	.06	.06	.18
	Cognitive flexibility – Life satisfaction	.36	.06	.001
	$\chi^2/df=1.40$, RMSEA=.02, CFI=.99, IFI=.99 and NFI=.99			

As seen in Model 1 in Table 3 and Figure 3, the good fit indices of the model was found to be acceptable ($\chi^2/df=1.296$, RMSEA=.02, CFI=.99, IFI=.99 and NFI=.99). Altruism significantly predicts cognitive flexibility ($\beta = .34$, $p \leq 0.001$), cognitive flexibility significantly predicts life satisfaction ($\beta = .36$, $p \leq 0.001$), but altruism does not significantly predict life satisfaction ($\beta = .05$, $p > .05$). Therefore, the direct relationship between altruism and life satisfaction was rejected and the analysis was re-performed and presented in Model 2, shown in Table 3.

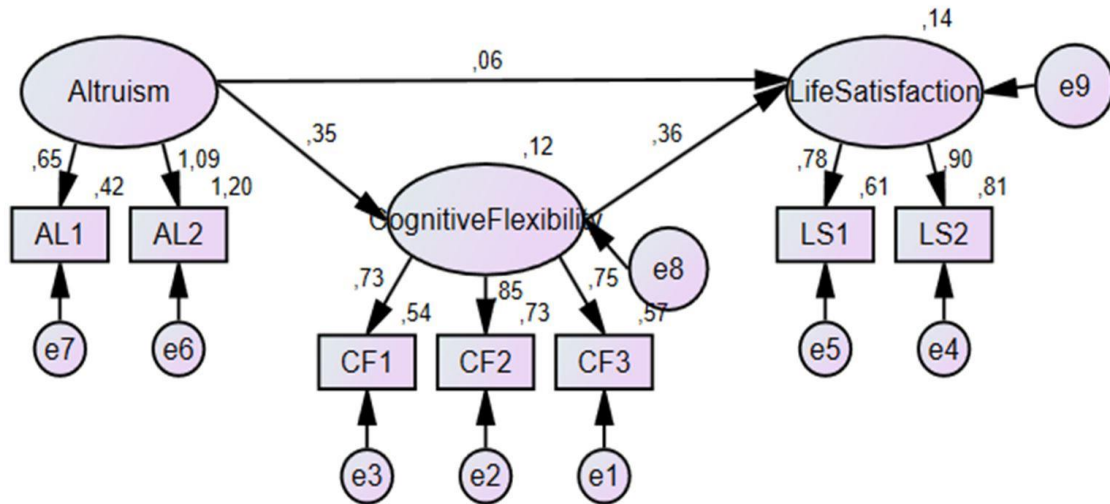


Figure 3: Mediation model of altruism, cognitive flexibility, and life satisfaction

As shown in Table 3, goodness of fit indexes for Model 2 were found to be good ($\chi^2 / df = 1.330$, RMSEA = .02, CFI = .99, IFI = .99 and NFI = .99). The full mediator role of cognitive flexibility in the relationship between altruism and life satisfaction was analyzed. At the end of the analysis, it was found that altruism significantly predicts cognitive flexibility ($\beta = .35$, $p \leq 0.001$) and cognitive flexibility significantly predicted life satisfaction ($\beta = .38$, $p \leq 0.001$). It was also found that altruism had a significant indirect effect on life satisfaction ($\beta = .13$, $p \leq 0.001$). Although a model has been proposed for the purpose of this study in the light of the relevant literature, the alternative model has been

tested. As it is seen in Table 3 and Figure 3, no relationship was found between the dependent variable and the mediator variable in the alternative model. Therefore, the alternative model was rejected.

As a conclusion, the hypothesized model included tests for both full and partial mediation and full mediation was accepted. The structural equation modeling for the analysis of the mediating role of cognitive flexibility in the relationship between altruism and life satisfaction is presented in Figure 4.

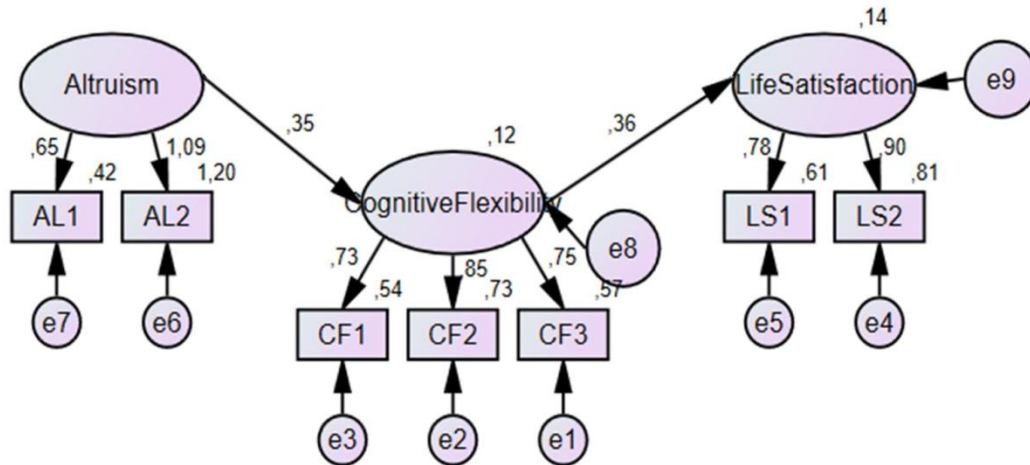


Figure 4: Structural model of altruism, cognitive flexibility, and life satisfaction

Note. All parameters are standardized and significant at $p < .01$

Discussion & Conclusion

The primary goal of this study was to test the extent to which cognitive flexibility mediates the influence of altruism on young adults' life satisfaction. Overall, the hypothesized model provided a good fit to the data and support for the contention that cognitive flexibility mediates full of the influence of altruism on young adults' life satisfaction (Figure 4). In this context, the basic hypothesis of the study was confirmed.

Consistent with our hypothesis, altruism emerged as a positive predictor of young adults' cognitive flexibility. This result coincides with those reported in some previous researches. It is stated that altruistic people have higher tolerance and empathic skills (Certel, Bahadir, Kabaca & Seraki, 2018). It can be argued that displaying altruistic behaviors requires understanding of others' needs and situations they experience. It is necessary to have empathy skills to understand the needs of others. Indeed, it is stated people with empathic skills are better able to understand others in need and that this understanding is motivating helping behavior (Batson, 1991). Also, tolerant and empathetic individuals are more capable of considering alternatives and interpreting the events from different perspectives. This finding also shows that people who exhibit altruistic behaviors can evaluate events from different perspectives while analyzing them. Altruistic people can constantly be awakening to new situations and try to find a solution to them. Post (2005) argues that strong altruism could be associated with the desire to externalize or escape from one's own problems. It might be claimed that the high cognitive flexibility of altruistic people who can look at their problems from a different perspective is a consistent finding. As a result, the high altruistic feature could be evaluated as an indicator of that cognitive flexibility will increase.

When the values in the model are examined, it is seen that cognitive flexibility predicts life satisfaction in a positive and meaningful way. This particular finding is in congruence with the existing literature. Namely, it was previously reported that the university students with more cognitive flexibility have more life satisfaction (Asıcı & İkiz, 2015). Likewise, students with high cognitive flexibility are reported to be less affected by stress and worrying events (Timarová & Salaets, 2011). Women with low

cognitive flexibility are reported to have more post-traumatic stress disorders, depression levels, and experiential avoidance (Palm & Follette, 2011). Since those with high cognitive flexibility may be more capable of solving problems and more successful in adapting to the new university environment, they will probably have more life satisfaction. People with inadequate cognitive flexibility are likely to live with very strict rules. Due to this feature, difficulties in adapting to the new situation and helplessness in dealing with problems may be encountered. Because strict rules limit people, they may feel stuck. As a result, these people who remain in the narrow molds will not get satisfaction from life. All in all, cognitive flexibility can be considered as an important factor in increasing life satisfaction.

Another finding of the model is that while altruism is a significant predictor of life satisfaction the direct relationship between altruism and life satisfaction is replaced by indirect effect when cognitive flexibility is added to the model. The related literature showed that altruism is an important factor for life satisfaction. Life satisfaction, subjective well-being and psychological well-being of university students who have high altruism, are reported to be high (Gülaçtı, Gür, & Çiftçi, 2016; Kaya et al, 2015; Ummet, Eksi, & Otrar, 2015; Topuz, 2013; Ümmet, 2012). In the experimental study conducted with children from 9-11 years of age, it was observed that children who were active in helping others for 4 weeks increased their happiness, positive emotions, life satisfaction and popularity of (Layous, Nelson, Oberle, Schonert-Reichl, & Lyubomirsky, 2012). However, in this study, the direct effect of altruism was lost because cognitive flexibility was more dominant on life satisfaction than altruism. As a result, it can be concluded that university students with high altruism have higher level of cognitive flexibility and that these two features increase their life satisfaction. Considering the findings of the study, the following suggestions can be made:

-Learning environments should be created for university students to gain flexible thinking skills to increase their life satisfaction.

-University students could be encouraged to realize altruistic and pro-social behaviors to increase their cognitive flexibility levels.

-Since altruistic behaviors increase life satisfaction with participants' cognitive flexibility, altruism can be improved to increase life satisfaction, too.

-In this study, altruism and cognitive flexibility were examined to explain life satisfaction and the model explained 14% of variance. Different variables can also be studied to determine other unexplained parts of variance.

-With the help of experimental research designs, the real the cause-effect relationship of altruism and cognitive flexibility on life satisfaction can be revealed more clearly by enabling the participants to perform altruistic behaviors and gain flexible thinking skills.

Limitation

The study has various limitations long with its strengths. We recognize that our results should be replicated in future culture-specific studies that attribute high relevance to other-oriented behaviors. Furthermore, statements of causality based on the structural equation modeling must be treated with caution given the correlational nature of the data.

Türkçe Sürümü

Giriş

Yaşamdan doyum almak, mutlu olmak insanların en temel amaçlarından biridir. Yaşam doyumunu, kişinin yaşam kalitesi ile yaşamdan keyif alma ve doyum sağlama durumunun özet bir değerlendirmesi (Pavot ve Diener, 1993) ve öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni (Park, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Bireyin beklentisi ile elde ettiğinin karşılaştırılması sonucu duyulan haz, mutluluk olarak tanımlanan yaşam doyumunu (Neugarten, Havinghurst ve Tobin, 1961), bireyin yaşama yüklediği anlam, kişilik yapısı, ilişkileri, uyumu ve beklentileri gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Recepoğlu, 2013). Segrin (2006)'e göre yaşam doyumunu, zihinsel-fiziksel sağlık, uyum ve diğer insanlarla ilişkiler gibi birçok faktör etkilemektedir. İlgili literatür incelendiğinde bu faktörlerin yanı sıra, bireyler arası ilişkilerde önemli olan özgecilik ile uyum ve sorun çözmede işlevsel olduğu düşünülen bilişsel esnekliğin yaşam doyumunu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Özgecilik başkalarına faydalı olma motivasyonunun özel bir halidir. Özgecilik başkalarının refahı için uğraşmaya (Dovidio, Piliavin, Schroder ve Penner, 2006), yaşamın her döneminde diğer insanlarla anlamlı ilişkiler kurmaya odaklanmış bir merhamete işaret etmektedir (Kahana vd., 2011). Başkalarına yardım etme durumunda kişi kendi rahatını artırma niyetinde ise bencillik, başkalarının refahını artırma niyetinde ise özgecilik davranışında olduğu belirtilmektedir (Batson, Ahmad, Lishner, ve Tsang, 2016). Özgecilik, diğergâmlık, altruizm, prososyal (olumlu toplumsal veya toplum yanlısı) davranış kavramları literatürde birbiri yerine kullanılmaktadır (Yavuzer, 2017). Araştırmalarda, olumlu toplumsal (toplum yanlısı) davranış kavramının çatı bir kavram gibi kullanıldığı dikkati çekmektedir. Olumlu toplumsal davranış; yardım etmek, paylaşmak, hayırseverlik, işbirliği gibi kendinden ziyade başkalarına faydalı olmayı sağlayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Batson, 2012, s.1). Bu tanım dikkate alındığında özgecilik bir olumlu toplumsal davranış olarak düşünülebilir.

Olumlu toplumsal davranışın, kişilerin genel yaşam doyumunu (Caprara ve Steca 2005) arkadaş, iş, aile memnuniyetini artırdığı (Bettencourt ve Brown 1997), okul öz saygısı, okul başarısı gibi bir dizi konularda (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandurave Zimbardo, 2000) etkili olduğu ortaya konmuştur. Özgecilik somut olarak başkalarına yardım etmekten bağımsız olarak, ruhun cömertliğini etkilediğinden, başkalarına yardım edilemese dahi insanlarda olumlu duygular uyandırmaktadır (Kahana, Bhatta, Lovegreen, Kahana, ve Midlarsky, 2013). Yaşlı bireylerde ekonomik koşullardan bağımsız olarak özgecilik özelliği yüksek olanların yaşamdan daha fazla memnun oldukları ortaya konmuştur (Dulin, Hill, Anderson ve Rasmussen, 2001). Özgeci olmayla yardım etme davranışı arasında önemli bir ilişki olduğu (Midlarsky ve Kahana, 1994) ve gönüllü çalışma, komşulara veya arkadaşlara yardım etmenin de yaşam doyumunu önemli düzeyde etkilediği belirtilmektedir (Becchetti, Corrado ve Conzo, 2017). İlköğretim öğrencilerinin okul doyumunu, okula ilişkin olumlu ve olumsuz duygularda minnettarlık ve özgecilik gibi olumlu sosyal davranışların anlamlı derecede etkisi olduğu ortaya konmuştur (Tian, Chu, ve Huebner, 2016). Tüm bu çalışmalar özgecilik özelliği yüksek olanların yaşam doyumlarının da yüksek olacağına işaret etmektedir.

H.1: Özgecilik, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Yaşam doyumunu etkileyeceği öngörülen diğer bir faktör bilişsel esnekliktir. Bilişsel esneklik çevreden gelen uyarıcılar sonucunda bilişsel yapıyı yeniden düzenleme (Scott, 1962) veya yeni durumlarla karşılaşıldığında farklı çözümleri bulma yeteneği şeklinde tanımlanmaktadır (Ionescu, 2011). Bu tanımlara bakıldığında bilişsel esneklik bir kalıba bağımlı kalmaksızın, olaylara farklı açılardan bakabilme yeteneği, yeni durumlara daha kolay bilişsel uyum sağlama becerisi ve farklı fikirlere karşı toleranslı olma gibi özellikleri içeren bir kavram olarak ifade edilebilir.

Yapılan çalışmalarda, bilişsel esneklik ile işbirliğine açıklık (Dunleavy ve Martin, 2006), uyum sağlama (Hullman, 2007) ve öz-duyarlılık (Martin ve Anderson, 2011) gibi özelliklerle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bilişsel esnekliğe sahip kişilerin öz duyarlılığının yüksek olduğu (Martin, Stagger ve Anderson, 2011), diğer taraftan bilişsel esneklikteki azlığın psikopatoloji ve anormal davranışlarda (Bonanno, Papa, Lalande, Westphal ve Coifman, 2004), depresif belirtiler ve intihar düşüncesinde (Miranda ve Nolen-Hoeksema, 2007) risk faktörü olduğu belirtilmektedir.

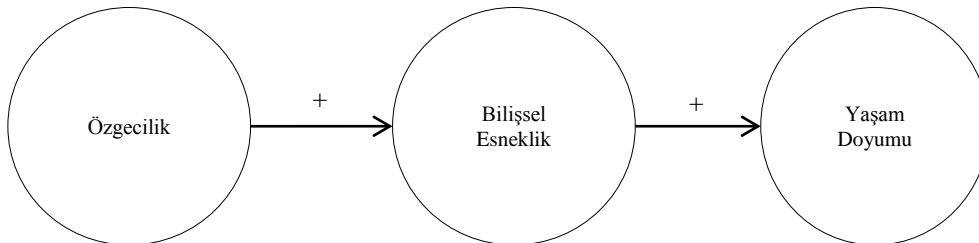
Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin olumlu başa çıkma stratejilerini daha sık kullandıkları (Bedel ve Ulubey, 2015; Dennis ve WanderVal, 2009; Zhang, 2011), duygusal stresi azaltma konusunda da daha başarılı oldukları bulunmuştur (Johnco, Wuthrich ve Rapee, 2014). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin psikolojik sağlıklarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bai, 2011). Bu bulgular bilişsel esnekliğin, yaşam doyumu için önemli bir yordayıcı olabileceğine işaret etmektedir. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların travma sonrası gelişimlerinin daha fazla olduğu ve geleceğe ilişkin beklentilerinin de daha olumlu olduğu belirtilmektedir (Keith, Velezmore ve O'brien, 2015). Terapilerle bilişsel esneklik düzeyi artırılan üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde (Nazarzadeh, Fazeli, Aval ve Shourch, 2015) ve lise öğrencilerinin algılanan stres düzeyinde azalma olduğu buna karşın olumlu başa çıkma yöntemleri kullanmalarında önemli artışlar olduğu belirtilmektedir (Altunkol, 2017). Bilişsel esnekliği yüksek olan kişilerin, kişisel sorunları çözmede ve stresle başa çıkmada daha donanımlı olduğu ve bunun da zihinsel ve bilişsel sağlığı artırdığı belirtilmektedir (Koesten, Schrodte ve Ford, 2009). Bu bulgular bilişsel esnekliğin yaşam doyumunda önemli bir faktör olabileceğine işaret etmektedir.

H.2: Bilişsel esneklik, yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Özgecilik ile bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak literatür incelendiğinde bu iki değişkenin ilişkili olabileceği görülmektedir. Zira özgeci insanların daha toleranslı ve empatik becerilerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Certel, Bahadır, Kabaca ve Seraki, 2018). Toleranslı ve empatik bireylerin ise, alternatifleri düşünebilme, olayları farklı yönlerden yorumlayabilme yeteneklerinin yüksek olacağı söylenebilir. Post (2005), özgeciliğin güçlü olarak görülebilmesinin nedeninin, kişinin kendi kişisel sorunlarından uzaklaşmak, dışsallaştırmak olduğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda özgecilik, bilişsel esneklik için önemli bir özellik olabilir.

H.3: Özgecilik, bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısıdır.

Yukarıda belirtilen üç hipotez bir arada değerlendirildiğinde özgecilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracı bir rolü olabileceği akla gelmektedir. Diğer bir ifade ile özgecilik düzeyi yüksek olan kişilerin yaşam doyumlarının yüksek olmasında bilişsel esneklik düzeylerinin önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir (bkz. Şekil 1). İlgili alan yazın incelendiğinde prososyal davranışların yaşam doyumu ile ilişkisi ortaya konmuş ancak özel olarak özgeciliğin ilişkisi çalışılmamıştır. Bununla birlikte özgecilik ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide yer alması öngörülen bilişsel esneklik de dâhil edilerek, bu yapının bütüncül olarak incelenmesi ve aralarındaki örüntünün ortaya konmasının literatüre önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.



Şekil 1: Özgecilik ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin aracılığına ilişkin hipotetik model

Yaşam doyumunu hemen her grup için önemlidir, ancak üniversite gençliğinin bu konuda neler yaşadıklarının çalışılması çeşitli nedenlerden dolayı daha önemli görünmektedir. Gelişimin evreleri dikkate alındığında, üniversite yılları ergenliğin sonu ve yetişkinliğin başlangıcı olan, beliren yetişkinlik dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde kişiler diğer dönemlere göre daha stresli ve kaygılı olabilmektedir (Meadows, Brown ve Elder, 2006). Çünkü dönemin özellikleri gereği kişiler bağımsızlık kazanma, kendini geliştirme, yakın ilişki kurma, yeni ortama uyum sağlama, mesleğe hazırlanma gibi birçok stres oluşturu faktörle karşılaşmaktadır. Bunun yanında öğrenciler yaşam memnuniyetlerini etkileyecek akademik, finansal ve çeşitli sosyal sorunlarla da karşılaşmaktadırlar (Dusselier, Dunn, Wang, Shelley ve Whalen, 2005). Bu görevleri yerine getirmekte zorlanan kişilerin de yaşam doyumları azalmaktadır (Newman ve Newman, 2008). Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu etkileyen faktörleri bir bütün olarak belirlemek ve yaşam kalitelerini arttırmak için eğitimciler ve politika yapıcılar için bir rehber olabilir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı ilişkisel tarama yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemle bir sonuç değişkenini yordayan gösterge değişkenler belirlenmek amaçlanmaktadır (Creswell, 2102). Bu çalışmada özgeci davranış ile bilişsel esneklik yordayıcı değişken, yaşam doyumunu ise yordanan değişken olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda bilişsel esneklik aracı değişken olarak da tanımlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinde, farklı fakültelerde eğitim gören 559 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken		f	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	360	64,4
	<i>Erkek</i>	196	35,1
Sınıf düzeyi	<i>Birinci sınıf</i>	232	41,5
	<i>İkinci sınıf</i>	97	17,4
	<i>Üçüncü sınıf</i>	203	36,3
	<i>Dördüncü sınıf</i>	18	3,2
Genel not ortalaması	<i>0-1,49</i>	18	3,2
	<i>1,50-1,99</i>	67	12,0
	<i>2,00-2,49</i>	140	25,0
	<i>2,50-2,99</i>	204	36,5
	<i>3,00-3,49</i>	102	18,2
	<i>3,50-4,00</i>	25	4,5
Fakülte	<i>Mühendislik</i>	62	11,1
	<i>Eğitim</i>	175	31,3
	<i>Güzel sanatlar</i>	11	2,0
	<i>İİBF</i>	95	17,0
	<i>Fen-Edebiyat</i>	151	27,0
	<i>İlahiyat</i>	65	11,6
	En az	En fazla	Ortalama
Yaş	18	36	20,93

N=559

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 360 (% 64,4)’ı kadın, 196 (% 35,1)’ı erkektir ve üç kişi cinsiyet sorusunu işaretlememiştir. Katılımcıların yaşı 18 ile 36 arasında değişmekte ve yaş ortalaması

20,93'tür. Çalışma grubunda 232 (% 41,5) kişi birinci sınıf, 97 (%17,4) kişi ikinci sınıf, 203 (% 36,3) kişi üçüncü sınıf ve 18 (% 3,2) kişi dördüncü sınıfta okumaktadır. On üç farklı bölümden toplanan katılımcıların fakültelere göre dağılımları incelendiğinde 62 (% 11,1) mühendislik, 175 (% 31,3) eğitim, 11 (% 2) güzel sanatlar, 95 (% 17) İİBF, 151 (% 27) fen-edebiyat ve 65 (% 11,6) öğrencinin ilahiyat fakültesinde okudukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Yaşam doyumu ölçeği: Yaşam Doyumu Ölçeği Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Beş maddeden oluşan ölçekten alınan puanların artması yaşam doyumunun arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Durak, Şenol-Durak ve Gençöz (2010) tarafından yapılmıştır. Üniversite örneklemindeki uyarlama çalışmasında güvenilirlik katsayısı ,81 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,82 bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizinde bulunan değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd=4,88$, RMSEA=,08, CFI=,98, IFI=,98 ve NFI=,97).

Bilişsel esneklik ölçeği: Bilişsel Esneklik Ölçeği Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiştir. On iki maddeden oluşan ölçme aracından alınan puanların yükselmesi yüksek düzeyde bilişsel esnekliği göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Altunkol (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçe formunun güvenilirlik katsayısı üniversite öğrencileri için ,81 olarak bulunmuştur. Ancak daha sonraki lise öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada ölçekten 2. maddenin çıkarılmasının uygun olacağı belirtilmiştir (Altunkol, 2017). Bu çalışmada, ölçeğin 11 maddelik formu kullanılmış ve ölçeğin güvenilirlik ve doğrulamalı faktör analizi üniversite öğrencileri örnekleminde yapılmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,76 olarak bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizine ilişkin değerlerin ise ($\chi^2/sd=2,92$, RMSEA=,06, CFI=,94, IFI=,99 ve NFI=,91) kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur.

Özgeciliğin ölçeği: Özgeciliğin ölçeği, bu çalışma kapsamında Hossain, Dwivedi, Chan, Standing ve Olanrewaju (2018) çalışmasından uyarlanmıştır. 127 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelenmiştir. Ölçme aracı % 64 varyans açıklayan 4 maddeli ve tek boyutlu yapıdadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,81 bulunmuştur. Mevcut çalışmada Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,76 olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Farklı fakülte ve bölümlerden öğrencilere ulaşmak için, dersleri yürüten öğretim elemanları ile görüşülmüş ve uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Veri toplama araçları sınıf ortamında bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama araçlarında kişisel bilgi formu, üç adet ölçme aracı ve bilgilendirilmiş onam formu yer almıştır. Formların doldurulması ortalama 7-8 dakika sürmüştür.

Verilerin analizine geçilmeden önce elde edilen formlar gözden geçirilmiş, yönergeye uygun olarak doldurulmayan veya %1'den daha fazla boş bırakılanlar araştırmadan çıkartılmıştır. Diğer kayıp verilere ise ortalama değer atanmış ve verilerin basıklık çarpıklık değerleri incelenmiştir.

Kline (2015) tarafından belirtilen iki aşamalı modelleme prosedürüyle uyumlu olarak, hipotezi kurulmuş arabuluculuk modelini test etmeden önce göstergeler ile ilgili gizil yapılar arasındaki ilişkileri değerlendirmek için ölçüm modelinin doğrulamalı bir faktör analizi yapılmıştır. Ölçüm modeli üç gizil yapı içermektedir: bilişsel esneklik, özgeciliğin ve yaşam doyumu. Yapılar, her ilgili ölçekteki iki veya daha fazla maddenin toplamından oluşan iki veya üç parselde gruplandırılarak oluşturulmuştur (Little, Cunningham, Shahar ve Widaman, 2002). İlgili ölçeğin her bir maddesinin bir gösterge olarak kullanılmasına kıyasla, parseller daha yüksek güvenilirlik, gizil yapının daha kesin tanımlanması ve daha az parametre tahminini içeren daha güçlü psikometrik özelliklere sahiptir (Kline, 2015; Little vd., 2002). Ölçeklerin tek boyutlu olması ve parsel yapımında göz önünde bulundurulması gereken öncelikli bir durumun olmaması nedeniyle, maddeler, ölçekteki toplam madde sayısı az olan özgeciliğin ve yaşam doyumu ölçeklerinde 2'şer, toplam madde sayısı fazla olan bilişsel esneklik ölçeği için 3 parselde atanmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizinde uyum iyiliği indeksleri kapsamında χ^2/sd , RMSEA, CFI, IFI, NFI değerleri hesaplanmıştır. χ^2/sd oranının 5'ten küçük olmasına (Bollen, 1989), CFI, IFI ve NFI değerlerinin .90'dan büyük olmasına

(Bentler ve Bonett, 1980; Hooper, Coughlanve Mullen, 2008) ve RMSEA değerinin ise ,08'den küçük (Brown ve Cudeck, 1993; Schreiber, Nora, Stage, Barlowve King, 2006) olmasına dikkat edilmiştir. Analizler için SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın hipotezlerini incelemeyen önce verilerin analizlere uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler ve puanların dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri ve Korelasyon Katsayıları

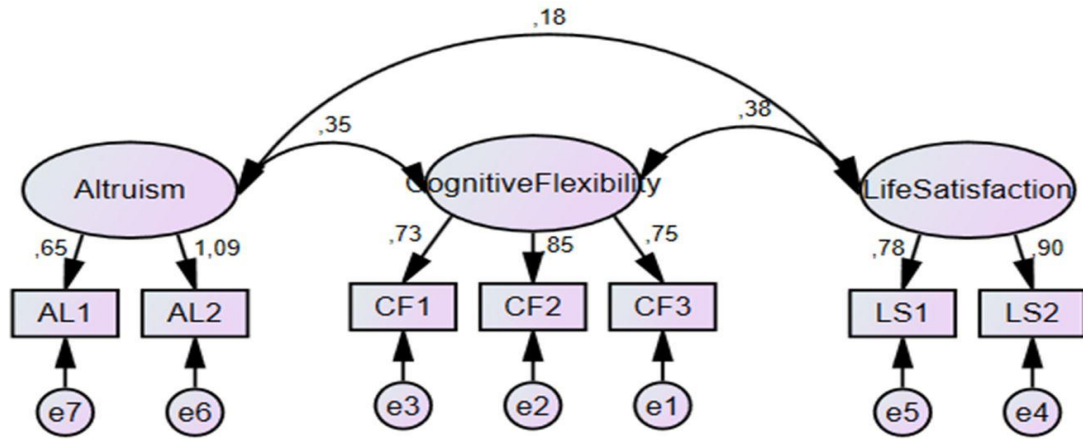
	1	2	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
1. Yaşam Doymumu	-		14,29	4,38	-0,06	-0,45
2. Özgecilik	,14*	-	16,29	3,29	-0,89	1,03
3. Bilişsel Esneklik	,30**	,30**	29,92	5,30	-0,33	0,10

*p<,05, ** p<,01

Tablo 2'de görüldüğü üzere tüm değişkenler arasında anlamlı düzeyde ,14 ile ,30 arasında değişen ilişkiler bulunmaktadır. Bu bağlamda verilerin normal dağılımlarını incelemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve -0,89 ile 1,03 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler kabul edilebilir değerler içerisinde yer aldığından (Pallant, 2001) verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte yapısal eşitlik modellemesinin ön şartlarından olan değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Yapısal eşitlik modellemesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ölçüm modeli test edilmiş ve sonrasında varsayımsal yapısal model test edilmiştir. Ölçüm modelinde, çalışmadaki tüm değişkenler bir arada alınmış ve doğrulayıcı faktör analize tabi tutulmuştur. Gizil değişken, kendilerini oluşturan gösterge değişkenleriyle ilişkilendirilmiş ve ölçüm modelinin tüm değişkenlerinin ilişkileri aynı anda incelenmiştir. Bu şekilde, ölçüm modelindeki hata varyanslarının aynı anda işleme alınması ve tüm ilişki ağlarının görülmesi önerilmektedir (Kline, 2015).

Yapısal modelde üç gizil ve yedi gözlenen değişken bulunmaktadır. Ölçekler tek boyutlu olduğu için, her bir gizil değişken, gözlenen 2 veya 3 değişken tarafından parselleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüm modelinin doğrulayıcı faktör analizi bulguları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2: Parsellerle Temsil Edilen Ölçüm Modeli

Şekil 2'de gösterilen ölçüm modelinin doğrulanıp doğrulanmadığını görmek için, uyum indeksleri incelenmiş ve bu indekslerin kabul edilebilir olduğu bulunmuştur ($\chi^2 / df = 1,408$, RMSEA = ,02, CFI = ,99,

IFI = ,99 ve NFI = ,99). Gösterge değişkenlerin her birinin kendi gizil yapılarına olan yükleri iyi seviyededir. Yapısal modeli gerçekleştirmek için, ölçüm modelinde gerekli koşulların sağlandığı görülmektedir.

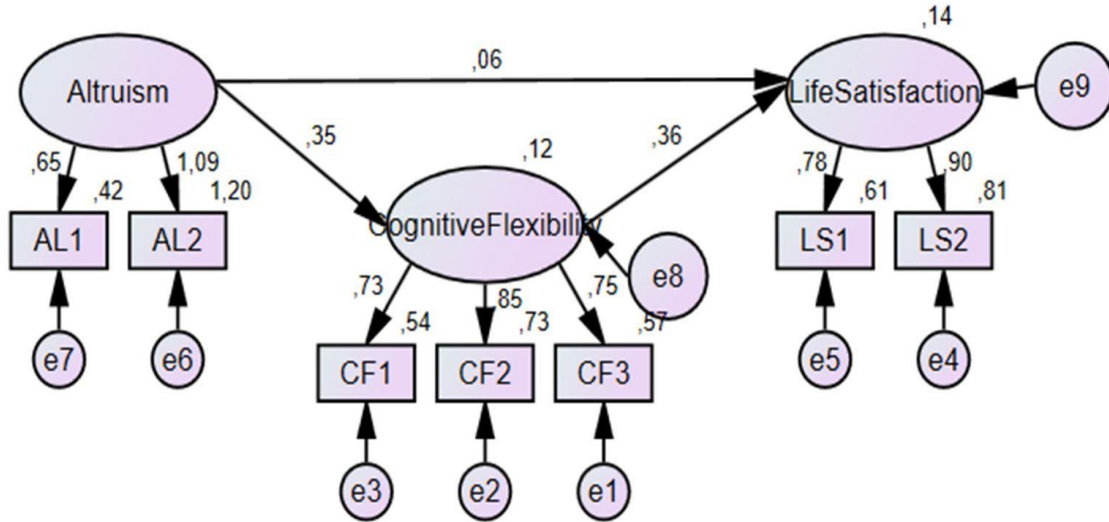
Bu çalışmanın amacı, genç yetişkinlerin özgecilik ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkide bilişsel esneklik özelliklerinin aracılık rolünü incelemektir. İlişkiyi ortaya koyacak en doğru modeli belirlemek için birden fazla model incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Olası 3 Model için Yapısal Eşitlik Modelleri ve Uyum İyiliği İndeksleri

Model	Yol (den-'a)	Std β	S.E	p
Model 1	Özgecilik – Bilişsel Esneklik	,35	,06	,001
	Özgecilik – Yaşam Doyumu	,06	,04	,20
	Bilişsel Esneklik – Yaşam Doyumu	,36	,06	,001
	$\chi^2/sd=1,29$, RMSEA=,02, CFI=,99, IFI=,99 ve NFI=,99			
Model 2	Özgecilik – Bilişsel Esneklik	,35	,06	,001
	Bilişsel Esneklik – Yaşam Doyumu	,38	,05	,001
	$\chi^2/sd=1,33$, RMSEA=,02, CFI=,99, IFI=,99 ve NFI=,99			
Alternatif Model	Bilişsel Esneklik - Özgecilik	,35	,05	,001
	Özgecilik – Yaşam Doyumu	,06	,06	,18
	Bilişsel Esneklik – Yaşam Doyumu	,36	,06	,001
	$\chi^2/sd=1,40$, RMSEA=,02, CFI=,99, IFI=,99 ve NFI=,99;			

Tablo 3'deki Model 1'de ve Şekil 3'de görüldüğü üzere bilişsel esnekliğin özgecilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide yarı aracılığı test edilmiş ve modelin uyum iyiliği indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=1,296$, RMSEA=,02, CFI=,99, IFI=,99 ve NFI=,99). Özgecilik, bilişsel esnekliği anlamlı düzeyde yordamakta ($\beta = ,34$, $p \leq 0,001$), bilişsel esneklik yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamakta ($\beta = ,36$, $p \leq 0,001$) ancak özgecilik yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamamaktadır ($\beta = ,05$, $p > ,05$). Bu nedenle özgecilik ile yaşam doyumu arasındaki doğrudan ilişki iptal edilerek analiz yeniden gerçekleştirilmiş ve Tablo 3'deki Model 2 gerçekleştirilmiştir.



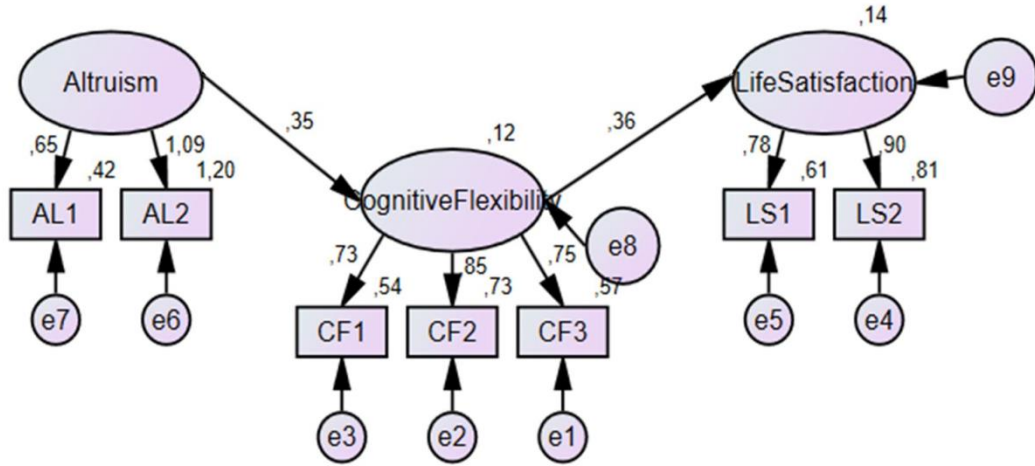
Şekil 3: Özgecilik, Bilişsel Esneklik ve Yaşam Doyumunun Aracılık Modeli

Tablo 3'de görüldüğü üzere Model 2'ye ilişkin uyum iyiliği indeksleri iyi düzeyde bulunmuştur ($\chi^2/sd=1,330$, RMSEA=,02, CFI=,99, IFI=,99 ve NFI=,99). Bu modelde özgecilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin tam aracı rolü analiz edilmiştir. Analiz sonucunda özgecilik bilişsel esnekliği ($\beta = ,35$, $p \leq 0,001$), bilişsel esnekliğin de yaşam doyumunu ($\beta = ,38$, $p \leq 0,001$) anlamlı düzeyde

yordadığı bulunmuştur. Özgeciliğin yaşam doyumu üzerinde anlamlı derecede dolaylı etkisi olduğu da bulunmuştur ($\beta = ,13, p \leq 0,001$).

Her ne kadar bu çalışma için literatür ışığında bir model önerilmiş olsa da, alternatif model de test edilmiştir. Tablo 3'teki Model 3'te görüldüğü üzere, alternatif modeldeki bağımlı değişken ile ara değişken arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüş, bu nedenle alternatif model reddedilmiştir.

Sonuç olarak, varsayımsal model hem tam hem de kısmi arabuluculuk için testler içermektedir; ve yapılan analizler sonucu tam arabuluculuk kabul edilmiştir. Özgecilik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel esnekliğin tam aracılık rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeli Şekil 4'te sunulmaktadır.



Şekil 4: Özgecilik, Bilişsel Esneklik ve Yaşam Doyumu Arasındaki Yapısal Model

Not. Tüm parametreler standartlaştırılmıştır ve $p < .01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, genç yetişkinlerin özgecilik özelliğinin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcılığında bilişsel esnekliğin aracılık rolünü incelemektir. Bilişsel esnekliğin, özgecilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide tam aracı olmasına ilişkin hipotez doğrulandığı ve modelin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür (Şekil 4). Bu bağlamda çalışmanın temel hipotezi doğrulanmıştır.

Araştırmanın hipotezi ile tutarlı olarak, özgecilik, genç yetişkinlerin bilişsel esnekliğinin olumlu bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bazı araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Özgeci insanların daha yüksek tolerans ve empatik becerilere sahip oldukları belirtilmektedir (Certel, Bahadır, Kabaca ve Seraki, 2018). Özgeci bir şekilde davranmanın, diğer insanların içinde buldukları durumlarını ve ihtiyaçlarını anlamasını gerektirdiği söylenebilir. Başkalarının ihtiyaçlarını anlamak için empati becerilerine sahip olmak gerekir. Empatik becerilere sahip insanların ihtiyaç duyan başkalarını daha iyi anlayabileceği ve bu anlayışın davranışa yardımcı olmak için motive ettiği belirtilmektedir (Batson, 1991). Ayrıca, hoşgörülü ve empatik bireyler alternatifleri düşünme ve olayları farklı perspektiflerden yorumlama yeteneğine sahiptir. Bu bulgu aynı zamanda, özgeci davranışlar sergileyen kişilerin, olayları analiz etmede farklı perspektiflerden bakabileceğini göstermektedir. Özgeci insanlar sürekli olarak yeni durumların farkında olabilir ve bu duruma bir çözüm bulmaya çalışabilirler. Post (2005), özgeciliğin güçlü olarak görülmesinin sebebinin kişinin kendi kişisel sorunlarından uzaklaşmak ve dışsallaştırmak olduğunu savunuyor. Sorunlarına farklı bir perspektiften bakabilen özgeci insanların yüksek bilişsel esnekliğe sahip olmalarına ilişkin bulgunun tutarlı bir bulgu olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, yüksek özgecilik, bilişsel esnekliğin artacağını göstergesi olarak yorumlanabilir.

Modelde yer alan değerler incelendiğinde bilişsel esnekliğin yaşam doyumunu pozitif ve anlamlı yönde yordadığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde mevcut araştırma bulgusunun desteklendiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliği yüksek olanların anlamlı derecede daha mutlu

oldukları belirlenmiştir (Asıcı ve İkiz, 2015). Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin stres ve kaygı verici olaylardan olumsuz olarak daha az etkilendikleri ve belirli bir düzeydeki stresten daha fazla faydalandıkları, geliştikleri belirtilmektedir (Timarová ve Salaets, 2011). Bilişsel esnekliği düşük olan mağdur kadınların travma sonrası stres bozukluklarının, depresyon düzeylerinin ve deneyimsel kaçınmalarının (experiential avoidance) daha fazla olduğu belirtilmektedir (Palmve Follette, 2011). Bilişsel esnekliği yüksek olanların sorunları çözmede daha yetenekli olacakları, yeni üniversite ortamına uyum sağlamada daha başarılı olabileceklerinden bu özelliği yüksek olanlar yaşamdan daha memnun olabilirler. Bilişsel esnekliğe sahip olmayan bireylerin çok sıkı kurallara bağlı olarak yaşamaları muhtemeldir. Bu özellikleri nedeniyle yeni durumlara uyumda zorluklar ve problemin üstesinde gelmede çaresizlikle karşı karşıya kalabilmektedirler. Sıkı kuralların sınırlaması nedeniyle sıkışmış hissedebilirler. Bu insanların dar bir alanda kalmaları nedeniyle yaşamdan yeterince doyum alamayacakları söylenebilir. Sonuç olarak, bilişsel esneklik yaşam doyumunu artırmada önemli bir faktör olarak görülebilir.

Modelin diğer bir bulgusu, özgeciliğin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı iken, bilişsel esneklik modele eklendiğinde doğrudan etkinin kaybolduğu dolaylı etkinin var olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde özgeciliğin yaşam doyumunu için önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin özelliği yüksek olanların yaşam doyumlarının (Gülaçtı, Gür ve Çiftçi, 2016; Kaya, Arslan, Özgen, Cesaretli, Bal ve Şen, 2015; Ümmet, 2012; Ümmet, Eksi ve Otrar, 2015), öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Topuz, 2013). 9-11 yaş grubundan çocuklarla yapılan deneysel çalışmada başkalarına 4 hafta boyunca yardım etmede aktif olan çocukların mutlulukları, olumlu duyguları, yaşam memnuniyetleri ve popülerliklerinin arttığı gözlenmiştir (Layous, Nelson, Oberle, Schonert-Reichl, Lyubomirsky, 2012). Ancak bu çalışmada bilişsel esneklik yaşam doyumunu üzerinde özgeciliğe göre daha baskın olduğundan özgeciliğin özelliğinin doğrudan etkisi kaybolmuştur. Sonuç olarak özgeciliğin özelliği yüksek olan üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin de yüksek olduğu ve bu iki özelliğin yüksek olmasının da yaşam doyumunu artırdığı söylenebilir. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını artırmak için esnek düşünce becerisi kazandırılabilir.
- Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini artıracak özgeci davranışlar teşvik edilebilir.
- Özgeci davranışlar katılımcıların bilişsel esnekliği aracılığı ile yaşam memnuniyetini artırdığından, özgeciliğin yaşam memnuniyetini artırmak için geliştirilebilir.

-Bu çalışmada, yaşam doyumunu açıklamak için özgeciliğin ve bilişsel esneklik değişkenleri ele alınmış ve model varyansın %14'ünü açıklamıştır. Açıklanamayan varyansı açıklamak için farklı değişkenler de incelenebilir.

- Deneysel araştırma tasarımları yardımıyla katılımcıların özgeci davranışlar sergilemelerini ve esnek düşünme becerileri kazanmalarını sağlayarak özgeciliğinin ve bilişsel esnekliğin yaşam doyumunu üzerindeki gerçek neden-sonuç ilişkisi daha net bir şekilde ortaya konabilir.

Sınırlılıklar

Çalışmanın çeşitli güçlü ve kısıtlı yönleri bulunmaktadır. Gelecekteki bağımsız çalışmalarda sonuçlarımızın yinelenmesi gerektiğinin farkındayız, çünkü bu çalışmada ele alınan kavramlar toplulukçu kültürel bağlamlara özgü olabilir. Ayrıca, yapısal eşitlik modellemesine dayalı nedensellik ifadeleri, verilerin korelasyonel doğası göz önüne alındığında dikkatle yorumlanmalıdır.

References

- Altunkol, F. (2011). *The analysis of the relation between cognitive flexibility and perceived stress levels of college students* (Unpublished master's thesis). Çukurova University, Institute of Social Sciences, Turkey.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stress düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* (Unpublished doctoral dissertation). Çukurova University, Institute of Social Sciences, Turkey.
- Asıcı, E., & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Bai, Y. (2011). *Studies on the relationship among cognitive flexibility, coping styles and mental health of the teachers in the middle occupational school* (Unpublished master's thesis). Hebei University, PRC.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Batson, C. D. (2012). A history of prosocial behavior research. In A. W. Kruglanski & W. Stroebe, *Handbook of the History of Social Psychology* (p. 243-264). Newyork: Psychology Press.
- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J. (2016). Empathy and altruism. In K. W. Brown & M. R. Leary (Ed.), *Oxford handbook of hypo-egoic phenomena: Theory and research on the quiet ego* (p. 161-174). Oxford University Press.
- Becchettibecchetti, L., Corrado, L., & Conzo, P. (2017). Sociability, altruism and well-being. *Cambridge Journal of Economics*, 41(2), 441-486.
- Bedel, A. & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bettencourt, L. A. & Brown, S. W. (1997). Contact employees: relationships among workplace fairness, job satisfaction and prosocial service behaviors. *Journal of Retailing*, 73(1), 39-61. doi:10.1016/S0022-4359(97)90014-2.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, 17(3), 303-316. doi: 10.1177/0049124189017003004
- Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15(7), 482-487.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Caprara, G. V. & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217. doi:10.1521/jscp.24.2.191.62271.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306. doi:10.1111/1467-9280.00260.
- Certel, Z., Bahadır, Z., Kabaca, H. E., & Seraki, A. S. (2018). Professional experience, tolerance, empathy and reading interests as variables predicting cognitive flexibilities of physical education teachers. *International Journal On New Trends In Education & Their Implications*, 9(3).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

- Dennis, J. P. & Vander Wal, J. S. (2009). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research, 34*, 241–253.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49*(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Dulin, P., Hill, R. D., Anderson, J., & Rasmussen, D. (2001). Altruism as a predictor of life satisfaction in a sample of low-income older adult service providers. *Journal of Mental Health and Aging, 7*(3), 349-360.
- Dunleavy, K. N. & Martin, M. (2006). A convergent validity study of the decision-making collaboration scale. *American Journal of Psychology, 8*(2), 339-344.
- Durak, M., Senol-Durak, E., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of the satisfaction with life scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research, 99*(3), 413-429.
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley II, M. C. & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health, 54*(1), 15–24.
- Gülaçtı, F., Gür, R., & Çiftçi, Z. (2017). Öğretmen adaylarının özgecilik ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Atif İndeksi, 473-484*. doi:10.14527/9786053188407.31
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.
- Hossain, M. A., Dwivedi, Y. K., Chan, C., Standing, C., & Olanrewaju, A. S. (2018). Sharing political content in online social media: A planned and unplanned behaviour approach. *Information Systems Frontiers, 20*(3), 485-501. doi:10.1007/s10796-017-9820-9
- Hullman, G. A. (2007). Communicative adaptability scale: Evaluating its use as an ‘other-report’ measure. *Communication Reports, 20*(2), 51-74. doi:10.1080/08934210701643693
- Ionescu, T. (2011). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology, 30*(2), 190-200.
- Johnco, C., Wuthrich V. M., & Rapee, R. M. (2014). The influence of cognitive flexibility on treatment outcome and cognitive restructuring skill acquisition during cognitive behavioural treatment for anxiety and depression in older adults: Results of a pilot study. *Behaviour Research and Therapy, 57*, 55- 64.
- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L. D., Kahana, B., & Midlarsky, E. (2013). Altruism, helping, and volunteering: pathways to well-being in late life. *Journal of Aging and Health, 25*(1), 159-187. doi: 10.1177/0898264312469665.
- Kahana, E., Kahana, B., Lovegreen, L., Kahana, J., Brown, J., & Kulle, D. (2011). Health-care consumerism and access to health care: Educating elders to improve both preventive and end-of-life care. *Research in the Sociology of Health Care, 29*, 173-193. doi:10.1108/S0275-4959(2011)0000029010
- Kaya, Ş., Arslan, A., Özgen, D., Cesaretli, E., Bal, H.K., & Şen, Ş., (2015). *14-18 yaş arası bireylerin özgecilik ile yaşam doyumu arasındaki ilişki*. Retrieved from <https://prezi.com/tg7f9eytksib/ondokuz-mayis-universitesi-egitim-fakultesi-rehberlik-vepsi/>
- Keith, J., Velezmoro, R., & O’Brien, C. (2015). Correlates of cognitive flexibility in veterans seeking treatment for posttraumatic stress disorder. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 203*(4), 287-293. doi: 10.1097/NMD.0000000000000280
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.

- Koesten, J., Schrodt, P., & Ford, D. J. (2009). Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults' well-being. *Health Communication, 24*(1), 82-94. doi: 10.1080/10410230802607024
- Layous, K., Nelson, S.K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PLoS ONE 7*(12): e51380. doi:10.1371/journal.pone.0051380
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling, 9*, 151-173.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports, 11*(1), 1-9. doi:10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research, 4*, 69-76.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports, 76*(2), 623-626. doi:10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale with aggressive communication traits. *Journal of Social Behavior and Personality, 13*(3), 531-540.
- Martin, M. M., Stagers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports, 28*(3), 275-280.
- Meadows, S. O., Brown, J. S., & Elder, G. H. (2006). Depressive symptoms, stress, and support: Gendered trajectories from adolescence to young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 89-99.
- Midlarsky, E., & Kahana, E. (1994). *Altruism in later life* (vol. 196). Thousand Oaks, CA: Sage
- Miranda, R. & Nolen-Hoeksema, S. (2007). Brooding and reflection: Rumination predicts suicidal ideation at 1-year follow-up in a community sample. *Behaviour Research and Therapy, 45*(12), 3088-3095.
- Nazarzadeh, R. S., Fazeli, M., Aval, M. M. & Shourch, R. M. (2015). Effectiveness of cognitive-behavior therapy on cognitive flexibility in perfectionist. *Psychology, 6*(14), 1780.
- Neugarten, B., Havighurst, R., & Tobin, S. (1961). The measure of life satisfaction. *Journal of Gerontology, 16*, 134-143.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (2018). *Development through life: A psychosocial approach*. Boston: Cengage Learning
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Palm, K. M. & Follette, V. M. (2011). The roles of cognitive flexibility and experiential avoidance in explaining psychological distress in survivors of interpersonal victimization. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 33*(1), 79-86.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 25-39. doi:10.1177/0002716203260078
- Pavot W. & Diener, E. (2009) Review of the satisfaction with life scale. In E. Diener (ed), *Assessing well-being. Social Indicators Research Series, 39*. Dordrecht: Springer
- Post, S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine, 12*(2), 66-77. doi:10.1207/s15327558ijbm1202_4
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Special Issue (1)*, 311-326.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-338. doi:10.3200/JOER.99.6.323-338.
- Scott, W. A. (1962), Cognitive complexity and cognitive flexibility. *American Sociological Association Sociometry, 25*(4), 405-414.
- Segrin, C. (2006). Family interactions and well-being: Integrative perspectives. *Journal of Family Communication, 6*, 3-21.
- Tian, L., Chu, S., & Huebner, E. S. (2016). The chain of relationships among gratitude, prosocial behavior and elementary school students' school satisfaction: The role of school affect. *Child Indicators Research, 9*(2), 515-532.
- Timarová, S., & Salaets, H. (2011). Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. *Interpreting, 13*(1), 31-52. doi: 10.1075/intp.13.1.03tim
- Topuz, C. (2013). *The relationship of altruism with subjective and psychological well-being among university students* (Unpublished master's thesis). Fatih University, Institute of Social Sciences, Turkey.
- Ummet, D., Eksi, H., & Otrar, M. (2015). Altruism among university students: A study of transactional analysis ego states and life satisfaction. *The Anthropologist, 20*(3), 625-635. doi: 10.1080/09720073.2015.11891766
- Ümmet, D. (2012). *The investigation of altruism behavior of college students in the context of transactional analysis ego states and life satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation).Marmara University, Institute of Educational Sciences, Turkey.
- Yavuzer, N. (2017). Bir prososyal davranış kaynağı olarak özgeci motivasyonun ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(27), 105-126.
- Zhang, J. H. (2011). *Relationship between cognitive flexibility and coping strategies of high school students* (Unpublished master's thesis). Hebei University, PRC.



Analyzing Self-Efficacy Perception of University Students

Haktan DEMİRCİOĞLU^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-5092-1698)

Esra IŞIK^a (ORCID ID - 0000-0002-8779-7248)

^aHacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.628505

Article history:

Received 02.10.2019

Revised 24.01.2020

Accepted 06.04.2020

Keywords:

University students,
Self-efficacy,
Self-efficacy perception.

Abstract

This study was performed in order to analyze university students' self-efficacy perception in view of various factors. The study group comprised 232 university students studying at Hacettepe University located in Ankara, Turkey. The study was designed on the basis of the survey method as a quantitative research method and a cross-sectional survey pattern. During the process of data acquisition, the 'General Self-Efficacy Scale' and the 'Personal Information Form' developed by the researchers were used. It was found that the data acquired within the scope of the research was distributed normally, thus, the data was analyzed using one-way analysis of variance (ANOVA), a test for multiple comparisons. As a result of the study, university students' self-efficacy perceptions were found to be significantly different in terms of their academic average and upbringing style, but, on the other side, not significantly different in terms of the variables of their class level, age, place they lived most of their lives, family structure, number of siblings, average level of family income and housing status.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.628505

Makale Geçmişi:

Geliş 02.10.2019

Düzeltilme 24.01.2020

Kabul 06.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Üniversite öğrencileri,
Öz yeterlik,
Öz yeterlik algısı.

Öz

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Ankara şehrindeki Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören 232 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline ve kesitsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde 'Genel Öz Yeterlik Ölçeği' ile araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağıldığı ortaya konmuş, bu nedenle veriler çoklu karşılaştırmalar için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının öğrencilerin akademik ortalamaları ve yetiştirilme tarzları açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; buna karşın sınıf düzeyi, yaş, yaşamının çoğunun geçirildiği yerleşim yeri, aile yapısı, kardeş sayısı, ailenin ortalama gelir düzeyi ve barınma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

* Author: hdemircioglu@hacettepe.edu.tr

This study was presented between 17-20 May 2018 in 'II. International Social Sciences and Humanities Berlin Conference on Social and Humanities.

Bu çalışma 17 -20 Mayıs 2018 tarihleri arasında düzenlenen 'II. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Berlin Konferansı' nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Introduction

University life could be described as a period of time that brings on certain challenges and responsibilities and entails developmental difficulties such as academic success, having a profession, social and interpersonal planning. It can be said that having to assume such responsibilities in this term may affect an individual's view about life negatively (Özbay, Palancı, Kandemir, and Çakır, 2012). When viewed from this aspect, it can be inferred that a university student's positive and high self-efficacy perception will have great impact upon his/her life positions in the future.

Since the emergence of Bandura's learning theory (1977), the structure of self-efficacy has played an important role in psychologists' attempts to understand and estimate human behaviours. At the heart of this theory, lies the hypothesis that self-efficacy beliefs help individuals determine how much effort they will exert on an activity, how long they will persevere when confronting obstacles and how resilient they will be in the face of adverse situations (as cited in Gore Jr, 2006).

Social cognitive theory suggests that self-efficacy is an effective approach that promotes resilience against obstacles that are encountered, enhances long term and conscious planning, encourages self-regulation and self-regulation activities (Bandura, 2001). Possessed self-efficacy skills affect an individual's problem solving and thinking skills. Individuals with a high level of self-efficacy feel more confident, more relaxed and powerful. These individuals are more resilient and more endeavoring than others. On the other hand, people with a low level of self-efficacy tend to have a narrow point of view towards the situations and problems they face and less-developed problem solving skills (Kaptan and Korkmaz, 2002). Hence, in the study that was conducted among university students by Alcı, Erden, and Baykal (2018) it was concluded that the students' self-efficacy perception has a positively significant relation with metacognition self-regulation strategies including planning, observing and regulating. From this point of view, it can be said that it is important to evaluate self-efficacy perceptions of university students, who will be assuming active roles in the future. Individuals who have a high level self-efficacy perception are those who are sufficiently capable of dealing with stress, renewing themselves in terms of emotions and have a healthy satisfaction with life (Özbay et al., 2012).

In order that a university student who will become a parent and a careerist in the future is self-efficient, beneficial to the other people, a contributing member of the society and successful in being happy, it is important that the individual has a positive and high-level self-efficacy perception about himself/herself. It is assumed that the way university students with a high level of perception of self-efficacy behave towards other people in their work life, is a reflection of their perception.

When previous studies which were conducted in the field were examined in the body of literature, it was seen that university students' self-efficacy perceptions towards professions were analysed in several studies (Azar, 2012; Demirtaş, Cömert, and Özer, 2011; Korkut and Babaoğlu, 2012; Morgül, Seçken and Yücel, 2004; Yenice, 2012), and that a number of studies focusing on specific fields, such as self-efficacy perception towards mathematics (Akay and Boz, 2011; Aksu, 2008; Alcı et al., 2018; Işıksal and Çakıroğlu, 2006; Taşdemir, 2019), self-efficacy perception towards teaching science (Akbaş and Çelikkaleli, 2006; Berkant Güner and Ekici, 2007), self-efficacy beliefs towards academic achievement (Gore, 2006; Gürbüzöğlü Yalmanlı and Aydın, 2014; Komarraju and Nadler, 2013; Özsüer, İnal, Uyanık, and Ergün, 2011; Polat, Dilekmen, and Yasul, 2015) were conducted; however, it was also seen that the studies, in which university students' general self-efficacy perceptions were analyzed were limited (Erol and Avcı-Temiz, 2016; Gül and Adıgüzel, 2015; Parlar and Gençal Yazıcı, 2016; Siddiqui, 2015). Therefore, this study was focused on university students' general self-efficacy perceptions as a personal characteristic rather than their academic self-efficacy perceptions. In this context, it is believed that this study will contribute to other studies to be conducted in the field of evaluating general self-efficacy perceptions of university students. In this regard, we aimed to reveal whether university students' perceptions of self-efficacy differ according to their class level, age, place they lived most of their lives, family structure, number of siblings, average level of family income, housing status, academic average and upbringing style.

Method

This study was designed based on the survey method, which is a quantitative research method, and cross-sectional scanning pattern. According to Özdemir (2016), cross-sectional scanning pattern is a research model that aims to define the condition of the examined case at any time.

Study Group

The study group of the research was composed of 232 university students studying at Hacettepe University located in Ankara province of Turkey. When the demographic information pertaining to the university students who took part in the study is analyzed, it is seen that 12% of the participants of the study are freshmen 26% of them are sophomores year, 34% of them are juniors and 28% are seniors at the university. Furthermore, 5% of the students are aged 18 and below, 8% are 19, 17% are 20, 36% are 21 years old and 34% of them are aged 22 and above. The average age of the students in the study group is 29.60.

Data Collection

During the process of data acquisition, the 'Personal Information Form' developed by the researchers was used in combination with the 'General Self-Efficacy Scale', which was developed by Schwarzer and Jerusalem (1995) and translated into Turkish by Aypay.

Personal Information Form

By means of the Personal Information Form developed by the researchers, information was acquired from the students regarding variables of their class level, age, place they lived most of their lives, family structure, number of siblings, average level of family income, housing status, academic average and upbringing style.

General Self-Efficacy Scale

The General Self-Efficacy Scale that Schwazer and Jarusalem developed (1995) was translated into Turkish by Aypay (2010). It consists of 10 items in total. It is a four point likert scale. Each item in the scale is evaluated and rated on a scale from 1 to 4. The total score is calculated by summing the item scores and ranges between 10 and 40. Higher scores indicate higher levels of general self-efficacy. The test-retest method reliability coefficient of the scale is 0.80 ($r=.80$) (Aypay, 2010).

Data Analysis

Distribution of the data acquired for the study was examined and it was determined that the data was distributed normally. In consequence, the data was analyzed using one-way analysis of variance (ANOVA), which is a method used for multiple comparisons. In cases where significant intergroup differences were observed, Tukey's multiple comparison test was used to determine among which groups such variance existed.

Findings

In this section, an overview of the findings and conclusions of the study is provided.

Table 1.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to class levels.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Class level	Between groups	68.555	3	22.852	.974	.406	
	Within groups	5350.751	228	23.468			
	Total	5419.306	231				

* $p<0.05$ (in this study, class levels were grouped as "freshman year", "sophomore year", "junior year" and "senior year").

When Table 1 is examined, it is seen that university students' self-efficacy perceptions did not significantly differ according to their class levels. In line with this finding, it can be said that class level is not a significant variable in describing students' self-efficacy perceptions.

Table 2.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to the place they lived most of their lives.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Place they lived most of their lives	Between groups	92.677	3	30.892	1.322	.268	
	Within groups	5326.629	228	23.362			
	Total	5419.306	231				

$p < 0.05$ (in this study, places where individuals lived most of their lives were grouped as "countryside", "sub province", "province", "metropolitan").

When Table 2 is examined, it is revealed that the university students' self-efficacy perceptions did not significantly differ by the place they lived most of their lives. Based on this finding, it can be indicated that the place where they lived most of their lives is not a significant variable in determining university students' self-efficacy perceptions.

Table 3.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to family structures.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Family structure	Between groups	20.378	3	10.189	.432	.650	
	Within groups	5398.928	229	23.576			
	Total	5419.306	231				

$p < 0.05$ (in this study, family structures were grouped as "parents are alive and together", "parents are alive but divorced", "only one of the parents is alive" and "both parents are dead").

When Table 3 is analyzed, it is seen that university students' self-efficacy perceptions did not significantly differ from each other according to family structures. Within the scope of this finding, it can be stated that family structure is not a significant variable in determining university students' self-efficacy perceptions.

Table 4.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to their number of siblings.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Number of siblings	Between groups	146.023	3	48.674	2.105	.100	
	Within groups	5273.238	228	23.128			
	Total	5419.306	231				

$p < 0.05$ (in this study, the number of siblings was grouped as "no siblings", "1 sibling", "2 siblings" and "3 and more siblings").

When Table 4 is analyzed, it is seen that university students' self-efficacy perceptions did not significantly differ according to their number of siblings. In the context of this finding, it can be indicated that the number of siblings is not a significant variable in describing university students' self-efficacy perceptions.

Table 5.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to average level of family income.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	P	Significant difference
Average level of family income	Between groups	106.359	4	26.590	1.136	.340	
	Within groups	5312.947	227	23.405			
	Total	5419.306	231				

$p < 0.05$ (in this study, average level of income was grouped as "259\$ and below", "260\$ to 517\$", "518\$ to 776\$", "777\$ to 1034\$" and "1035\$ and above").

When Table 5 is examined, it is seen that university students' self-efficacy perceptions did not significantly differ by the average level of family income. Based on this finding, it can be suggested that the average level of family income is not a significant variable in determining university students' self-efficacy perceptions.

Table 6.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to their academic average.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Academic average	Between groups	307.225	2	153.613			1.1-2.0/2.1-3.0
	Within groups	5112.081	229	22.323	6.881	.001*	1.2-2.0/3.1-4.0
	Total	5419.306	231				

* $p < 0.05$ (in this study, academic average was grouped as "0.1-1.0", "1.1-2.0", "2.1-3.0" and "3.1-4.0").

When Table 6 is examined, it is seen that there was a significant difference between the university students' self-efficacy perceptions and their academic average. The results of Tukey's multiple comparisons test, which was applied to determine among which groups a significant difference existed, indicated a significant difference among 1.1-2.0 ($X=24.2$) and 2.1-3.0 ($X=29.75$) and 3.1-4.0 ($X=29.92$) and also in countenance of the ones who have high level academic average. Based on this finding, it can be said that the more the university students' academic average increases, the more their self-efficacy perception is strengthened positively.

Table 7.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to the dominant upbringing attitude they have received from their parents.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Upbringing attitude	Between groups	320.085	3	106.695	4.771	.003*	Inconsistent /democratic
	Within groups	5099.221	228	22.365			
	Total	5419.306	231				

* $p < 0.05$ (in this study, dominant upbringing attitudes were grouped as "authoritative", "concessive", "inconsistent" and "democratic").

When Table 7 is analyzed, it is seen that there was a significant difference between the university students' self-efficacy perception and the dominant upbringing attitude they have received from their

parents. Tukey's multiple comparisons test was applied to determine between which groups a significant difference existed. As a result, a significant difference between the democratic attitude ($X=30.58$) and the inconsistent attitude ($X=27.79$), in the countenance of the democratic attitude, was observed. In line with these findings, it can be said that self-efficacy perceptions of university students who define the dominant upbringing attitude they received from their parents as democratic, are more powerful than university students who define the upbringing style of their parents as inconsistent. This condition may suggest the inference that students raised in a democratic family environment have a more positive sense of self.

Table 8.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perception according to their age.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Age	Between groups	154.992	4	38.748	1.671	.158	
	Within groups	5264.314	227	23.191			
Total		5419.306	231				

$p < 0.05$ (in this study, the ages of the students were grouped as "18 and below", "19", "20", "21" and "22 and above").

When Table 8 is examined, it is seen that university students' self-efficacy perceptions did not significantly differ by their ages. In the context of this finding, it can be said that age is not a significant variable in describing university students' self-efficacy perceptions.

Table 9.

ANOVA test results of university students' self-efficacy perceptions according to their housing conditions.

Self-efficacy perceptions	Source of variance	Sum of squares	df	Average of squares	F	p	Significant difference
Housing conditions	Between groups	58.004	4	14.501	.614	.653	
	Within groups	5361.302	227	23.618			
Total		5419.306	231				

$p < 0.05$ (in this study, housing conditions were grouped as "in government dorm", "in private dorm", "tenanted alone", "tenanted with friends" and "lives with family").

When Table 9 is analyzed, it is revealed that university students' self-efficacy perceptions did not significantly differ from each other according to housing conditions. In the context of this finding, it can be foreseen that the housing conditions variable is not significant in describing university students' self-efficacy perceptions.

Discussion & Conclusion

According to the results of the study, it is seen that university students' self-efficacy perceptions do not differ significantly according to class levels. The findings of the study conducted by Karaduman (2015) to analyze the relation between university students' self-efficacy perceptions and their lifelong learning tendency also support the findings of this study in this regard. In the aforementioned study, it was concluded that university students' self-efficacy perceptions did not differ by class levels. Similarly, in the research carried out by Yenice (2012) with teacher candidates studying at the Faculty of Education, it was seen that teacher candidates' self-efficacy perceptions did not differ according to class levels, either. While the findings of studies that were done with regards to the topic differed from each other, Kotaman (2008) defined self-efficacy as "an individual's personal belief that he/she can achieve a given task". He also stated that, because of the fact that self-efficacy is a belief; individuals could believe they have more or less potential than required to solve problems and fulfill responsibilities they face

with. Based on the findings acquired from the conducted studies, it can be said that how self-efficacy is perceived by individuals is important rather than class levels. While a low perception of self-efficacy may inhibit the social and emotional development of individuals, a high level of perception can especially support their development in these areas. From this point of view, it can be said that higher self-efficacy perceptions of individuals are effective in dealing with matters and overcoming problematic situations that they face, rather than class levels. It is thought that a high level of self-efficacy perception positively affects an individual's life-related skills and development.

Another finding acquired is that university students' self-efficacy perceptions do not significantly differ according to the place they lived most of their lives. However, in many of the previously conducted researches it was stated that there was a relation between self-efficacy perception and the place where most of an individual's life has been spent. In the study conducted by Erol and Avcı-Temiz (2016) to analyze university students' general self-efficacy perceptions by various variables, it was stated that the self-efficacy perception of most of the students who participated in the study and have spent most of their lives in sub provinces and provinces was higher than that of those who have spent most of their lives in the countryside or small towns. Another study carried out by Gül and Adıgüzel (2015) stated that the self-efficacy levels and general self-efficacy beliefs of students, whose family lived in provincial centers were higher than students, whose family lived in district centers and towns. Another study conducted among a different age group by Yılmaz, Yiğit and Kaşarcı (2012) analyzed self-efficacy levels of primary school students in terms of academic success and certain variables. In this study it was found that there was a significant difference between the location of the school attended by the students and their self-efficacy scores and it was determined that the average self-efficacy score of students who attended schools located in metropolitan areas was significantly higher than that of students who attended schools located in the countryside, towns and sub provinces. When the studies and explanations in the literature are evaluated, it can be said that the place, where most of an individual's life has been spent, causes differentiation in the individual's perception of self-efficacy in line with the social opportunities and facilities offered by such place. In a place where social opportunities and environmental stimulus are available largely, individuals have a better chance of getting to know themselves and their own abilities, and this can be defined as an important opportunity for self-efficacy development. The findings of the present study do not overlap with research and explanations found in the literature but this can be explained by the difference among the social opportunities offered by different places of living, from the smallest one to the largest.

Another finding that is obtained from the present study is that university students' self-efficacy perceptions do not differ according to family structure. Findings of the study done by Gül and Adıgüzel (2015) are accordant with the finding of our study. In the aforementioned study conducted with university students, the researchers found that family structure, whether single-parent family, elementary family or extended family, did not cause a difference in students' self-efficacy beliefs. Despite a number of studies showing that the difference between self-efficacy and family structure is insignificant, there are also studies in the literature which establish that family support affects university students' self-efficacy perception positively. In this context, in the study conducted by Torres and Solberg (2001) to determine the role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in university students' persistence and health, it was indicated that students who reported stronger availability of family support had stronger self-efficacy. It was also mentioned that university students who reported stronger family support were able to easily establish contact with faculty students and other students and that their ability to achieve academic goals was stronger. Similar studies have also mentioned that individuals from married families reported higher levels of self-efficacy than individuals from single-parent families (Kalter et al. 1984; Kurtz and Derevensky 1993; Long et al. 1987; as cited in Weiser and Riggio, 2010). Bandura (1977) stated that verbal support given to an individual who faces difficulties can improve the individual's self-efficacy and help the individual to overcome such difficulty (as cited in Gül and Adıgüzel, 2015). The study, in which Frank, Plunkett and Otten (2010) analyzed perceived parenting, self-esteem and general self-efficacy of American adolescents, revealed that parental support and understanding influenced general self-efficacy perception of adolescents. Based

on the findings obtained from various studies and the literature, it can be said that family structure affects self-efficacy improvement positively in terms of opportunities and possibilities provided by families. While it would not be correct to make a generalization for all single-parent families, both moral and material support that a child receives from a single-parent family is weaker than the support received from an elementary family. In most cases, if a family is dealing with economic troubles and if all responsibility belongs to a single parent, having so much responsibility for controlling family members may reduce the amount of support that the single parent is able to provide for the child. As a matter of fact, in a study examining the impact of poverty on women (Arıkan, 2002), it was mentioned that most negative consequences of the father's absence cause financial difficulties and that the mother, having to face the problems alone and being unable to meet the needs of her children who need care and attention, is left in a position where her remaining emotional resources are exhausted. Similarly, in a qualitative study on the problems of single-parent families, Demir and Çelebi (2017) pointed out that economic problems were of utmost importance and priority for single-parent families, adding that when a parent decides to continue life as a single-parent family, there is a decrease in the level of his/her economic income, which negatively affects the family's standard of living. In some cases, children have to work to help reduce the economic burden faced by the family where the father is absent. This affects their education lives negatively, weakening the support that the family is able to provide to them. In this context, it is thought that the decline in the quality of life and the required parental support may lead to a decreased level of self-efficacy perception in individuals. On the other hand, it can be thought that families, in which everybody's responsibilities and duties are clearly defined, would be able to provide stronger moral and material opportunities, encouragement and support, so as to affect individuals' self-efficacy perceptions in a positive way.

As a result of the present research, it is seen that there is not a significant difference between university students' self-efficacy perceptions and their number of siblings. It is seen that the finding of the research done by Gül and Adıgüzel (2015) shows similarity with the finding of this study. In the aforementioned study, which aimed to examine self-efficacy levels of university students studying at the department of health management, it was seen that students' perception of self-efficacy did not differ according to the number of siblings variable. In contrast, in a study conducted by Polat, Dilekmen and Yasul (2015) to analyze the academic self-efficacy perceptions of prospective teachers, the results obtained showed that the academic self-efficacy perception scores of teacher candidates who have 8 or more siblings were low. A similar finding was obtained in the study, which was done with different age groups, primary school students' self-efficacy level was analyzed in terms of academic success and some other variables by Yılmaz, Yiğit, Kaşarcı (2012) and it was seen that there was a significant difference between the participants' self-efficacy scores and the number of siblings they had. Accordingly, it was stated that students who had 2 siblings had higher self-efficacy scores than the ones who had 4 or more siblings and students who had 3 siblings had higher self-efficacy scores than the ones who had 5 or more siblings. In line with the results of research findings, it can be suggested that having a higher number of siblings may create an environment that induces stress in individuals. When one takes into account the fact that having a higher number of siblings means that the attention and the opportunities will have to be shared among siblings in such an environment, it can be suggested that the self-efficacy of students who have many siblings will be affected by these factors. Bandura (1977) also mentioned that the difficult situations individuals are involved in, and the stress they experience affect their perception of self-efficacy. He also mentioned that the individuals' ability to make the right decision can be affected in stressful and challenging environments and that this can affect their self-efficacy ability towards overcoming the problems they encounter (as cited in Gül and Adıgüzel, 2015). When the stress caused by higher number of siblings is taken into consideration, it can be decided that a high number of siblings may affect self-efficacy perception negatively.

Another finding obtained from this study is that university students' self-efficacy perceptions do not significantly differ according to the average level of family income. In the literature, there are a number of other studies with similar findings. For instance, in the study that was done with university students to analyze the students' self-efficacy levels by Gül and Adıgüzel (2015), it was concluded that whether

the monthly family income level was high or low did not affect students' self-efficacy perceptions. Similarly, in a study that was done with university students, Karaduman (2015) analyzed the students' monthly income level and obtained results showing that the students' monthly income level was not effective on their self-efficacy perceptions. In this context, it can be said that whether the financial opportunities are strong or weak does not affect the realistic self-efficacy perception. It can be thought that provision of limited or ample opportunities is a variable independent of self-efficacy awareness. However, results obtained from a number of studies carried out in America show that economical situation is effective on self-efficacy perception and that individuals who are raised in low-income families have a lower level of self-efficacy (Matsen et al. 1999; Teachman 1987; as cited in Weiser and Riggio, 2010). This difference may result from some priorities that are typical to Turkish and American cultural characteristics.

Another important finding that is obtained from the present study is that there is a significant difference between university students' self-efficacy perceptions and their academic average. It is seen that the significant difference in terms of the students' self-efficacy perceptions is in support of the ones who have high level academic success. Based on this finding, it can be said that the more university students' academic average increases, the more their self-efficacy perceptions increase, and that they perceive themselves to be more sufficient depending on their success level. In addition, as the level of class progresses, students who are provided with a better academic environment and more research opportunities have higher self-efficacy perceptions. The finding of the present study is supported by various studies found in the literature. In a study that was done with university students by Gore Jr (2006), it was established that university students' experiences about success or failure were linked to their low or high levels of perception of self-efficacy and that it was a predictor of the students' performance. In their study on self-efficacy and academic success, Komarraju and Nadler (2013) pointed out that providing students with the necessary support and tools to manage stressful situations is an invaluable resource for students to gain self-efficacy and improve their motivation to achieve success. They also mentioned that the arrangements made to improve students' self-efficacy and efforts have a predictive role in increasing academic success. As it was stated by Eggen and Kauchak (1999), students with a high level of self-efficacy perception were more receptive to learning and activities about learning than the ones with low levels of self-efficacy perception, and that they delivered a higher performance in overcoming problems and difficulties by using coping strategies (as cited in Azar, 2012). In a study performed to examine the difference among teacher self-efficacy beliefs of secondary school science teacher candidates and math teacher candidates who graduated from various universities in terms of different variables, a low level positive relation was found between teacher candidates' self-efficacy perceptions and their academic success (Azar, 2012). When one considers the fact that child development experts may be employed by various organizations and that the students who fulfil the required conditions may become teachers in the future, it can be said that the finding of Azar's research (2012) support the finding of the study. Furthermore, Alcı, Erden and Baykal (2018) carried out a study with university students and analyzed the relation between students' self-efficacy perceptions and their perceived problem solving abilities and obtained results showing that there was a significant relation between the students' self-efficacy perceptions and problem solving abilities, and that self-efficacy perception affected success. In other words, students with a high level self-efficacy perception were more successful than the ones who had low level self-efficacy. One of the findings of the study that was done with primary school students of different ages to analyse the students' self-efficacy levels in terms of academic success and some other variables by Yılmaz, Yiğit and Kaşarcı (2012), was that the success of primary school students increased as their self-efficacy increased. This is in parallel with the findings of our study. According to Yılmaz, Yiğit and Kaşarcı (2012), as the class levels increases, the students' knowledge and experience increase and as a result, the students' self-efficacy is expected to increase. While students with a high level of self-efficacy perception are more endeavoring to overcome the difficulties that they face in lectures, students with a low level of self-efficacy perception are inclined to give up trying (Epeçan and Demirel, 2011). The students' good academic performance is linked with an increased level of self-confidence. It encourages students to successfully achieve the tasks they are assigned and to take more responsibilities (Zimmerman and Kitsantas, 2005).

As a result of the present study, it is seen that there is a significant difference between university students' self-efficacy perceptions and their families' dominant upbringing attitudes. It is possible to say that students who were raised in a democratic family environment are individuals who are able to take more responsibilities for themselves and their lives, easily make decisions by themselves and be independent from their families within reason. Additionally, it is observed that the self-efficacy level of students who were raised with an inconsistent parenting style is lower. In the study carried out by Erol and Avcı-Temiz (2016) with the aim of examining university students' general self-efficacy according to different variables, it was found that self-efficacy perception of students who defined their family's upbringing attitude as democratic was significantly higher than students who defined their family's upbringing attitude as authoritative/repressive/overprotective or careless. Based on the findings obtained from the study, it was observed that the significant difference was in countenance of the democratic upbringing style but out of countenance of inconsistent upbringing attitudes. Based on this finding, it can be said that students with families that adopt a democratic upbringing style have a more positive sense of self and accordingly have higher level of self-efficacy perception. In the study that was done with Korean American University students by Kim and Chung (2003), authoritative and concessive family attitudes were associated with low self-confidence among university students. Based on the studies conducted and the literature, it can be assumed that the upbringing style adopted by families is effective on individuals' self-efficacy perceptions.

Another finding of the present study is that university students' self-efficacy perceptions do not differ significantly according to their age. The results of the study that was done by Gül and Adıgüzel (2015) with the aim of examining self-efficacy levels of university students studying at the department of health management support this finding. In this study, which was done with undergraduates, it was found that there was no significant difference between the participating students' ages and their average scores of self-efficacy. Self-efficacy perception can be associated with the individuals' high perception towards themselves. Therefore, it can be said that the individuals' perceptions towards themselves, rather than their age, are effective on their self-efficacy perception. Thus, in the study which family attitudes were found to be associated with Korean American university students' self-efficacy perceptions by Kim and Chung (2013), it was concluded that there was no significant relation between the students' ages and their self-perception. Despite that, (Kanat, 2018), in his study of university students' general and academic self-efficacy perceptions, stated that there was a statistically significant difference between students' ages and their perceptions of general self-efficacy.

The results of the present study showed that university students' self-efficacy perceptions do not significantly differ according to their housing conditions. A review of literature shows that there are hardly any studies that focus on whether the students' self-efficacy perceptions differ according to their housing conditions or not. However, in a study analyzing prospective teachers' academic self-efficacy (Polat et al., 2015), the effect of housing conditions on self-efficacy perception was examined. In reference to the results of this study, it was found that self-efficacy perceptions of teacher candidates who resided in a flat were higher than that of teacher candidates who resided in dorms. Almost all university students continue to live with their families and never experience living in a place other than their family house until they start studying at the university. Students who stay in government dorms or private dorms and flats rented on their own or together with their friends face problems in having to meet personal needs such as cooking, heating, laundry and ironing for the first time, trying to get on well with others in a shared environment, meeting the needs of the flat, etc., and this situation may increase the students' stress level. It can be said that individuals who live in a less stressful environment tend to be more content and have a higher psychological well-being. An individual's well-being can also be assumed to be effective particularly on the quality of life and various academic and social abilities. Siddiqui (2015) stated that psychological well-being and self-efficacy are predictors of students' educational performance and success. In a study which was carried out by Siddiqui (2015) with the aim of analyzing the impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students, it was found that self-efficacy had a positive and significant effect on well-being among undergraduate students and that self-efficacy increased psychological well-being. In this context, it can be foreseen that

self-efficacy perceptions of students who live with their family is higher than that of students who live in dorms (government/private) and in flats (by themselves/together with their friends).

Suggestions

As individuals' self-efficacy perceptions increase, their ability to look at themselves and the world more positively and to deal with the problems that they face will improve. Similarly, a study that Yenice (2012) carried out with teacher candidates revealed as a finding that as teacher candidates' self-efficacy level increased, their problem-solving ability also increased. In line with the works that are referenced in this study, it can be said that self-efficacy has a rather important and effective role and it is affected by a wide variety of variables.

Kotaman (2008) defined self-efficacy as "An individual's personal belief that he/she can achieve a given task". This belief influences whether the individual would attempt to perform the task, his/her persistence on this task, his/her motivation about the task and consequently, his/her performance." From this perspective, individuals with a low level of self-efficacy perception can be expected to feel insufficient and have a weak belief in their capability to succeed. Although there are many different factors that affect self-efficacy among university students, it can be said that the academic average, which is accepted as a concrete indicator of success, has a positive effect on students' beliefs towards success. As it is known that high academic averages contribute positively to the motivation levels of university students and therefore their performance quality, it may be recommended to make arrangements to include intervention programs in universities to increase students' academic achievement levels and self-efficacy perceptions. In this study, self-efficacy perception was addressed within the scope of certain variables and university students. For other studies to be carried out on the topic of self-efficacy perception, it may be suggested to contribute to the relevant literature by conducting studies in which the self-efficacy perceptions of university students are evaluated on the basis of different variables, and also, studies in which the self-efficacy perceptions of individuals in different age groups are evaluated.

Türkçe Sürümü

Giriş

Üniversite yaşamı, öğrencilerin akademik başarı, meslek sahibi olma, sosyal ve kişiler arası planlamalar yapma gibi birtakım yükümlülükleri ve gelişimsel zorlukları bünyesinde barındıran bir dönem olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde sahip olunan sorumlulukların bireylerin yaşama dair bakışlarını zaman zaman olumsuz etkilediği söylenebilir (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Bu açıdan bakıldığında üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının olumlu ve yüksek olmasının onların gelecekteki yaşam pozisyonları üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Bandura'nın sosyal öğrenme teorisinin ortaya çıkışından bu yana (1977) öz yeterlik yapısı psikologların insanların davranışlarını anlama ve tahmin etme girişimlerinde merkezi bir rol oynamıştır. Bu teorisinin merkezinde, bireylerin hangi faaliyetleri gerçekleştireceğine, bu faaliyetleri gerçekleştirebilmek için harcayacakları çaba ve karşılaştıkları engeller karşısında ne kadar direneceklerini belirlemeye yönelik öz yeterlik inancının yardımcı olduğu hipotezi yer almaktadır (akt; Gore Jr, 2006).

Sosyal bilişsel teori, öz yeterliğin karşılaşılan güçlükler karşısında dayanıklılık sağlayan, bilinçli ve uzun vadeli planlamayı artıran, öz düzenleme ve öz düzenleme eylemlerini teşvik eden etkin bir yönelim olduğunu belirtmektedir (Bandura, 2001). Sahip olunan öz yeterlik becerileri, bireylerin problem çözme ve düşünme becerilerini etkiler. Öz yeterlikleri fazla olan bireyler daha güvenli hisseder, daha rahat ve güçlüdürler. Bu bireylerin gösterdikleri direnç ve çaba öz yeterlikleri düşük olan bireylerden daha fazladır. Buna karşın öz yeterlik becerisi gelişmemiş insanların karşılaştıkları olay ve problemlere bakışı sığdır ve problem çözme becerileri gelişmemiştir (Kaptan ve Korkmaz, 2002). Nitekim Alcı, Erden ve Baykal (2018) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada da öğrencilerin öz yeterlik algıları ile planlama, izleme ve düzenlemeyi kapsayan bilişüstü öz düzenleme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üzerinden, gelecekte etkin rol oynayacak üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler; stresle başa çıkmada, kendilerini duygusal anlamda yenilemede yeterli hale gelebilen, sağlıklı bir yaşam doyumuna sahip olan bireylerdir (Özbay vd., 2012).

Geleceğin anne-babalarını, kariyer sahibi bireylerini oluşturacak üniversite öğrencilerinin kendilerine yetebilen, diğer insanlara faydalı olabilen, topluma katkı sağlayan ve mutlu olmayı başarabilen bireyler olmalarında kendilerine yönelik öz yeterlik algılarının olumlu ve yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Öz yeterlik algısı yüksek olan üniversite öğrencilerinin iş hayatına başladıklarında karşılaştıkları kişilere de bu algıyı yansıtacakları davranışlarda bulunabilecekleri varsayılabilir.

Alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, üniversite öğrencilerinin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının incelendiği (Azar, 2012; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Korkut ve Babaoğlu, 2012; Morgül, Seçken ve Yücel, 2004; Yenice, 2012), matematik öz yeterliği (Akay ve Boz, 2011; Aksu, 2008; Alcı vd., 2018; Işıksal ve Çakıroğlu, 2006; Taşdemir, 2019), fen öz yeterliği (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Berkant Güner ve Ekici, 2007), akademik öz yeterlik (Gore, 2006; Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Aydın, 2014; Komarraju ve Nadler, 2013; Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011; Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015) gibi belirli alanlara yönelik birçok çalışma yapıldığı; ancak üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algısının incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu (Erol ve Avcı-Temizir, 2016; Gül ve Adıgüzel, 2015; Parlar ve Gençal Yazıcı, 2016; Siddiqui, 2015) görülmüştür. Bu nedenle söz konusu araştırmada, üniversite öğrencilerinin mesleki ya da akademik öz yeterlik algılarına değil bir kişilik özelliği olarak genel öz yeterlik algılarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın, üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algılarını değerlendirme kapsamında yapılmış diğer çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının üzerinde etkili olabileceği düşünülen sınıf düzeyi, yaş, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri, aile yapısı, kardeş

sayısı, ailenin ortalama gelir düzeyi, barınma durumu, akademik ortalama ve yetiştirilme tarzları değişkenlerine göre) farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline ve kesitsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Özdemir'e göre (2016); kesitsel tarama deseni incelenen olgunun herhangi bir andaki durumunu tanımlamayı amaçlayan araştırma modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Ankara şehrinde yer alan Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören 232 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri incelendiğinde, % 12'sinin 1. sınıf, % 26'sının 2. sınıf, %34'ünün 3. sınıf ve % 28'inin ise 4. sınıf öğrencisi olduğu; diğer taraftan öğrencilerin % 5'inin 18 ve altı yaş diliminde, % 8'inin 19 yaşında, % 17'sinin 20 yaşında, % 36'sının 21 yaşında, % 34'ünün ise 22 ve üstü yaş diliminde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ile Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Genel Öz Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğrencilerden sınıf düzeyi, yaş, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri, aile yapısı, kardeş sayısı, ailenin ortalama gelir düzeyi, barınma durumu, akademik ortalama ve yetiştirilme tarzları değişkenlerine ait bilgiler elde edilmiştir.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği

Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdikleri Genel Öz Yeterlik Ölçeği (General Self-Efficacy Scale-GSE), Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 10 maddeden oluşmaktadır. 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki tüm maddeler olumlu yönde puanlanarak değerlendirilmekte ve toplamda ölçekten 10 ila 40 arasında puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan genel öz yeterliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,80 ($r=.80$) olarak belirtilmiştir (Aypay, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin dağılımı analiz edilmiş ve normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bu nedenle veriler, çoklu karşılaştırmalar için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Gruplararası anlamlı farklılığın çıkması durumunda, bu durumun hangi gruplar arasında olduğunun ortaya konması için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Sınıf Düzeyleri	Gruplararası	68,555	3	22,852	,974	,406	
	Grup içi	5350,751	228	23,468			
	Toplam	5419,306	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada sınıf düzeyleri "1. sınıf", "2. sınıf", "3. sınıf" ve "4. sınıf" şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 1 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu üzerinden, sınıf düzeyinin öğrencilerin öz yeterlik algılarını açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 2.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yerine Göre	Gruplararası	92,677	3	30,892	1,322	,268	
	Grup içi	5326,629	228	23,362			
	Toplam	5419,306	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerleri; "köy", "ilçe", "şehir" ve "büyük şehir" olarak gruplandırılmıştır).

Tablo 2'ye bakıldığında üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu bağlamında, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarını açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 3.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Aile Yapısına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Aile Yapısı	Gruplararası	20,378	3	10,189	,432	,650	
	Grup içi	5398,928	229	23,576			
	Toplam	5419,306	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada aile yapısı; "ebeveynler sağ ve birlikte", "ebeveynler sağ ama boşandı", "yalnızca ebeveynlerden biri hayatta" ve "her ikisi de hayatta değil" şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çerçevesinde, aile yapısının üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarını açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.

Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Kardeş Sayısına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Sahip Olunan Kardeş Sayısı	Gruplararası	146,023	3	48,674	2,105	,100	
	Grup içi	5273,283	228	23,128			
	Toplam	5419,306	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada sahip olunan kardeş sayısı; "kardeşim yok", "1", "2" ve "3 ve üzeri kardeşe sahip olma" şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 4'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu bağlamında, kardeş sayısının üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarını açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı belirtilebilir.

Tablo 5.
Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Gelir Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Ailenin Ortalama Gelir Düzeyi	Gruplararası	106,359	4	26,590	1,136	,340	
	Grup içi	5312,947	227	23,405			
	Toplam	5419,306	231				

p<0,05 (Çalışmada gelir düzeyleri; 1500 TL ve altı, 1501 – 3000 TL, 3001 – 4500 TL, 4501 – 6000 TL ile 6001 TL ve üzeri şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu üzerinden, aile gelir düzeyinin üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarını açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı düşünülebilir.

Tablo 6.
Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Akademik Ortalamalarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Akademik Ortalama	Gruplararası	307,225	3	153,613			1,1-2.0 / 2,1-3.0
	Grup içi	5112,081	229	22,323	6,881	,001*	1,1-2.0 / 3,1-4.0
	Toplam	5419,306	231				

*p<0,05 (Çalışmada akademik ortalamaları; "0,1-1.0", "1,1-2.0", "2,1-3.0" ve "3,1-4.0" şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 6'ya bakıldığında üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın 1,1-2.0 (X=24,2) ile 2,1-3.0 (X=29,75) ve 3,1-4.0 (X=29,92) arasında akademik ortalaması yüksek olanların lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu üzerinden, üniversite öğrencilerinin akademik ortalamaları arttıkça öz yeterlik algılarının pozitif yönde güçlendiği söylenebilir.

Tablo 7.
Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Ebeveynlerinden Gördükleri Baskın Çocuk Yetiştirme Tutumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Çocuk Yetiştirme Tutumu	Gruplararası	320,085	3	106,695	4,771	,003*	Tutarsız- Demokratik
	Grup içi	5099,221	228	22,365			
	Toplam	5419,306	231				

*p<0,05 (Çalışmada baskın çocuk yetiştirme tutumları; "otoriter", "tavizkar", "tutarsız" ve "demokratik" olarak gruplandırılmıştır).

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile ebeveynlerinden gördükleri baskın çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın demokratik (X=30,58) ve tutarsız (X=27,79) çocuk yetiştirme tutumları arasında, demokratik tutum lehine olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu üzerinden, ebeveynleri tarafından baskın olarak demokratik tutumla yetiştirildiğini ifade eden üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının; baskın olarak tutarsız tutumla yetiştirildiğini belirten üniversite öğrencilerine göre daha güçlü olduğu

söylenbilir. Bu durum, demokratik aile ortamında büyümüş öğrencilerin daha olumlu bir benlik algısına sahip olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 8.
Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrencilerin Yaşları	Gruplararası	154,992	4	38,748	1,671	,158	
	Grup içi	5264,314	227	23,191			
	Toplam	5419,306	231				

p<0,05 (Çalışmada öğrencilerin yaşları; "18 ve altı", "19", "20", "21", "22 ve üstü" olarak gruplandırılmıştır).

Tablo 8'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu çerçevesinde, yaşın üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarını açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 9.
Üniversite Öğrencilerinin Öz Yeterlik Algılarının Barınma Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Öz Yeterlik Algıları	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Barınma Durumu	Gruplararası	58,004	4	14,501	,614	,653	
	Grup içi	5361,302	227	23,618			
	Toplam	5419,306	231				

p<0,05 (Çalışmada barınma durumu; "devlet yurdunda", "özel yurtta", "kirada tek başına", "kirada arkadaşlarıyla" ve "ailesinin yanında kalma" biçiminde gruplandırılmıştır).

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının barınma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çerçevesinde, barınma durumlarının üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarını açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı öngörülebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Karaduman'ın (2015) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucu, bu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu çalışmada; üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre değişmediği belirtilmiştir. Benzer şekilde Yenice (2012) tarafından üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kotaman (2008) öz yeterliği ele aldığı çalışmasında; öz yeterliği "bireylerin belirli görevleri başarabileceklerine dair olan kişisel inançları" şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca öz yeterliğin bir inanç olması dolayısıyla bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmek ve sorumlukları yerine getirmek için gerekli olandan daha az ya da daha fazla potansiyele sahip olduklarına inanabileceklerini ifade etmiştir. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sınıf düzeylerinden ziyade öz yeterliğin bireyler tarafından nasıl algılandığının önemli olduğu söylenebilir. Öz yeterliğin düşük olarak algılanması bireylerin özellikle sosyal ve duygusal gelişimlerini ketyebilirken, yüksek olarak algılanması özellikle bu alanlardaki gelişimlerini destekleyebilmektedir. Bu noktadan hareketle sınıf düzeylerinden ziyade bireylerin kendilerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olmasının karşılaştıkları durumları ele almada ve problem durumların üstesinden gelmede etkili olduğu söylenebilir. Öz yeterlik algısının yüksek olmasının bireylerin hayata yönelik becerilerini, dolayısıyla gelişimlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği elde edilen bir diğer bulgudur. Ancak yapılan birçok çalışmada öz yeterlik algısı ile yaşamın çoğunun geçirildiği yer arasındaki ilişkiden söz edilmiştir. Erol ve Avcı-Temiz (2016) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmada; araştırmaya katılan öğrencilerden yaşamının büyük bir kısmını ilçe ve şehirde geçirenlerin genel öz yeterlik algılarının köy ve kasabada geçirenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışma Gül ve Adıgüzel (2015) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışma bulgusunda ailesi ilçede yaşayan öğrencilerin davranışa başlama öz yeterlik düzeylerinin ve genel öz yeterlik inançlarının köy ve kasaba gibi yerlerde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Farklı yaş aralığındaki bir başka çalışma Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) tarafından yapılan ve ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmadır. Bu çalışmada; öğrencilerin okullarının bağlı bulunduğu yer ile öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuş, büyükşehir merkezinde öğrenim gören öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalamalarının köy, kasaba ve ilçe merkezinde öğrenim görenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında kırsal ve kentsel geçmişin öz yeterliği etkileyen faktör olduğuna değinilmiştir (Birch, 1987; akt., Siddiqui, 2015). Alanyazındaki açıklamalar ve yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin sahip olduğu sosyal olanaklar ve imkânlar dâhilinde bireylerin öz yeterlik algılarının farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir. Sosyal olanakları ve çevresel uyaranları fazla olan yerleşim yerlerinde bireylerin kendilerini ve yeterliklerini tanımlarına imkân sağlayan ortamların daha fazla olması öz yeterlik gelişimi için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Söz konusu araştırmanın alanyazındaki açıklamalar ve araştırmalarla örtüşmemesi, küçükten büyüğe yerleşim birimlerinin sağladığı sosyal olanaklar arasındaki farkın nispeten azalmaya başlaması ile açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğidir. Gül ve Adıgüzel'in (2015) yapmış olduğu çalışma sonucu araştırma bulgusuyla uyumludur. Üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada; aile yapısının tek ebeveynli, çekirdek ya da geniş aile olmasının öğrencilerin öz yeterlik inançlarında değişikliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar araştırma bulgusunda ve yapılan bazı çalışmalarda öz yeterlik ile aile yapısı arasında anlamlı bir farklılık görülme de alanyazında aile yapısının üniversite öğrencilerinde öz yeterlik algısını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda evli ailelerden gelen bireylerin, tek ebeveynli ailelerden gelen bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde öz yeterlik bildirdiğine değinilmiştir. (Kalter vd., 1984; Kurtz ve Derevensky 1993; Long vd., 1987; akt., Weiser ve Riggio, 2010). Çalışmalardan ve alanyazından elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aile yapısının bireye sunduğu imkân ve sağladığı olanaklar açısından öz yeterliğin gelişimini etkilediği söylenilebilir. Tüm tek ebeveynli aileler için genellemek doğru olmamakla birlikte tek ebeveynin bulunduğu ailelerde yaşayan çocukların ebeveyninden aldığı hem maddi hem de manevi destek çekirdek aile yapısına kıyasla daha zayıftır. Çoğu zaman ekonomik sıkıntıların baş gösterdiği ve sorumluluğun tek ebeveynde olduğu ailelerde, aile bireylerinin kontrolünü elinde tutmaya çalışan ebeveynin yüklendiği sorumluluğun fazla olması ebeveynin çocuğuna sağlayacağı desteğin azalmasına neden olabilir. Nitekim (Arıkan, 2002) yoksulluğun kadınlar üzerindeki etkisini incelediği çalışmada; babanın yokluğunun olumsuz sonuçlarının çoğunun maddi sıkıntılara neden olduğunu ve yaşanan sıkıntıları tek başına göğüslemek zorunda kalan annenin son duygusal kaynaklarını da tüketerek bakıma ve ilgiye muhtaç olan çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığına değinilmiştir. Benzer şekilde Demir ve Çelebi (2017) tek ebeveynli ailelerin sorunlarını ele aldıkları nitel çalışmalarında; tek ebeveynli ailelerin yaşamlarını yalnız devam ettirmeye karar verdiklerinde ekonomik gelir düzeylerinde düşüşler yaşandığı, aile için önceliğini ve önemini koruyan bu problemin ise ailenin yaşam standardını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca babanın olmadığı evlerde ailenin ekonomisine katkı sağlamak isteyen çocukların çalışmak zorunda kalmaları eğitim hayatlarının da olumsuz etkilenmesine dolayısıyla ailenin çocuğa sağlayacağı desteğin azalmasına yol açabilmektedir. Bu bağlamda yaşam kalitesinin ve gereken ebeveyn desteğinin azalmasının bireylerde öz yeterlik algısının azalmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın herkesin görev tanımının ve sorumluluklarının daha belirgin olduğu evli

ailelerde ise bireye sunulan maddi-manevi olanakların, teşvikin ve desteğin fazla olmasının bireylerin öz yeterlik algılarına olumlu yönde etki edebileceği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile kardeş sayısı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmektedir. Gül ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan çalışma sonucunun araştırma bulgusuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sağlık kurumları yöneticiliği bölümünde eğitim alan üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada; öğrencilerin öz yeterlik algısının kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma bulgusundan farklı olarak Polat, Dilekmen ve Yasul (2015) tarafından öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının incelendiği çalışmada; ailesinde 8 ve üzeri kardeşe sahip olan öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarına yönelik puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca farklı yaş grubuyla Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) tarafından yapılan ve ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmada ulaşılmıştır. Çalışmada; öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısı ile öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin 4 ve daha fazla kardeşi olanlara göre, 3 kardeşe sahip olan öğrencilerin ise 5 ve daha fazla kardeşi olanlara göre daha yüksek öz yeterlilik puanına sahip olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda kardeş sayısının artmasının bireyde stres oluşturabilecek bir ortama zemin hazırladığı düşünülebilir. Artan kardeş sayısına bağlı olarak azalan ilgi, kardeşler arasında paylaşılan imkânlar ve ortam göz önünde bulundurulduğunda, çok kardeşli ailelerdeki bireylerde öz yeterlik algısının bu şartlardan etkilenmesi mümkün olabilir. Nitekim Bandura (1977) bireylerin içinde buldukları zor durumların ve yaşadıkları stresin bireylerin öz yeterlik algılarını etkilediğine değinmiştir. Ayrıca bireyin kaygı oluşturan ve stresli ortamlarda doğru karar verme yetisinin etkilenebileceğini, bu durumun ise karşılaştığı problemlerle baş etmeye yönelik öz yeterlik becerisini etkileyebileceğini belirtmiştir (akt., Gül ve Adıgüzel, 2015). Kardeş sayısının artmasının bireyde oluşturacağı stres göz önünde bulundurulduğunda, artan kardeş sayısının bireylerin öz yeterlik algısını olumsuz etkileyebileceği kanısına varılabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğidir. Alanyazında araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Gül ve Adıgüzel'in (2015) üniversite öğrencilerinin öz yeterliklerini inceledikleri çalışmada; ailenin aylık gelirinin çok ya da az olmasının öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlik algılarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Karaduman (2015) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada; üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeylerini incelemiş ve öğrencilerin aylık gelir düzeylerinin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu bağlamda maddi imkânların güçlü ya da zayıf olmasının gerçekçi öz yeterlik algısını etkilemediği söylenebilir. Sahip olunan imkânların kısıtlı ya da zengin olarak sunulmasının öz yeterlik farkındalığından bağımsız bir değişken olduğu düşünülebilir. Ancak Amerika'da gerçekleştirilen bazı araştırmaların sonucunda, ekonomik durumun öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu, ekonomik durumu düşük evlerde yetişen bireylerin daha düşük öz-yeterliğe sahip olduğu ortaya konmuştur (Matsen vd., 1999; Teachman 1987; akt., Weiser ve Riggio, 2010). Bu farklılık, Türk ve Amerikan kültür özelliklerinin kendine özgü önceliklerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırmadan elde edilen önemli bir diğer bulgu ise üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile öğrencilerin akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğudur. Öğrencilerin öz yeterlik algısına yönelik anlamlı farkın akademik ortalaması yüksek olanların lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin akademik ortalamaları arttıkça öz yeterlik algılarının arttığı, başarı düzeylerine bağlı olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Alanyazında araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gore Jr (2006) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada başarı veya başarısızlıkla ilgili deneyimlerin öğrencilerin öz yeterliklerini güçlü veya zayıf algılamalarıyla ilişkili olduğu ve öğrencilerin performansları için öngörücü niteliğinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Komarraju ve Nadler (2013) öz yeterlik ve akademik başarıyı ele aldıkları çalışmada; öğrencilere stresli durumları yönetme konusunda gereken desteği ve aracı sağlamanın, öğrencilerin öz yeterliklerini kazanmalarında ve başarıya ulaşma motivasyonlarını geliştirmelerinde paha biçilemez

öneme sahip bir kaynak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öz-yeterliliklerini ve çabalarını geliştirmeye yönelik yapılan düzenlemelerinin akademik başarıyı artırma noktasında öngörücü bir role sahip olduğuna değinmişlerdir. Eggen ve Kauchak (1999) tarafından da belirtildiği gibi öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler düşük olan öğrencilere göre öğrenmeye ve öğrenmeye yönelik faaliyetlere yönelik daha istekli olmakta, karşılaştıkları zorluklara ve problemlere yönelik daha etkili baş etme stratejileri kullanarak daha yüksek bir performans sergilemektedirler (akt., Azar, 2012). Farklı üniversitelerden mezun olan ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının, öğretmen öz yeterlik inanç farklarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Azar, 2012). Farklı yaş grubunda Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) tarafından yapılan ve ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelendiği çalışmada; ilköğretim öğrencilerinin öz-yeterliliklerinin arttıkça başarılarının da arttığı belirtilmiştir ve bu çalışma araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler derslere yönelik karşılaştıkları zorluklarından üstesinden gelebilmek için daha çok çalışırken, öz yeterlik algısı düşük olan öğrenciler çalışmayı yarıda bırakabilmektedirler (Ercişan ve Demirel, 2011). Öğrencilerin akademik performanslarının iyi olması kendilerine olan güvenlerinin artmasıyla ilişkilidir ve öğrencileri aldıkları sorumlulukları başarılı bir şekilde tamamlamalarına ve daha fazla sorumluluk almalarına teşvik eder (Zimmerman ve Kitsantas, 2005).

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile ebeveynlerinden gördükleri baskın çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın demokratik yetiştirme tutumları lehine, tutarsız yetiştirme tutumlarının aleyhine olduğu gözlenmiştir. İlâveten araştırma bulgusunda tutarsız yetiştirme tutumuna sahip öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu gözlenmiştir. Erol ve Avcı-Temiz (2016) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmada; annesinin ve babasının yetiştirme tutumunu demokratik algılayan öğrencilerin öz yeterlik algılarının, annesinin ve babasının tutumunu otoriter/baskıcı/aşırı koruyucu veya ilgisiz olarak algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgu üzerinden demokratik yetiştirme tutumuna sahip ailelere sahip olan çocukların daha olumlu bir benlik algısına ve daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Demokratik aile ortamında yetişen öğrencilerin kendilerine ve yaşamlarına dair daha çok sorumluluk üstlenebilen, kendi başlarına daha kolay karar verebilen ve ailelerinden makul ölçüde bağımsızlaşabilen bireyler olduğunu söylemek mümkündür. Kim ve Chung (2003) tarafından Koreli Amerikan üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada da; otoriter ve aşırı izin verici ebeveyn tutumları üniversite öğrencilerinde düşük özgüvenle ilişkilendirilmiştir. Yapılan çalışmalardan ve alanyazından yola çıkarak ebeveynleri tarafından yetiştirilme tarzlarının bireylerin öz yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu varsayılabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğidir. Gül ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan ve sağlık kurumları yöneticiliği lisans bölümünde eğitim gören öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerini incelendiği çalışmanın sonucu araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Yapılan bu çalışmada; araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile öz yeterlik ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği belirtilmiştir. Öz yeterlik algısı, bireyin kendine yönelik algısının yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla bireylerin yaşlarından ziyade kendilerine yönelik algılarının bireylerin öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu söylenilebilir. Nitekim Kim ve Chung (2003) tarafından ebeveyn tutumlarının Koreli Amerikan üniversite öğrencilerinin öz algıları ile ilişkinin incelendiği çalışmada; öğrencilerin yaşları ile öz algıları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna karşın (Kanat, 2018) üniversite öğrencilerinin genel ve akademik öz-yeterlik algılarını ele aldığı çalışmasında; öğrencilerin yaşları ile genel öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik algılarının barınma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlik algılarının barınma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakan çalışma neredeyse yok

denecek kadar azdır. Öğretmen adaylarında akademik öz yeterliğin incelendiği çalışmada (Polat vd., 2015) öz yeterlik algısı üzerinde barınma durumunun etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma sonucuna göre; ev ortamında ikamet eden öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlilik algılarının öğrenci yurtlarında kalan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin neredeyse çoğu üniversiteyi kazanıncaya kadar ailelerinden ayrılmamakta ve ev dışında bir yerde kalmamaktadırlar. Gerek devlet yurdu ya da özel yurt gerekse kiralık evde tek başına ya da arkadaşlarıyla kalmaya çalışan öğrenciler evdeki kurulu düzenleri bozulduğu için yemek, ısınma, giysilerin yıkanması ve ütülenmesi, bulunduğu ortamdaki kişilerle anlaşmaya çalışması, evin ihtiyaçlarının karşılanması gibi birçok kişisel ihtiyacın karşılanmasıyla ilk defa karşı karşıya gelebilmekte ve bu da öğrenciler üzerinde strese neden olabilmektedir. Stresin az olduğu ortamda bulunan bireylerin daha mutlu oldukları ve psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olduğu söylenilebilir. Bireylerin psikolojik olarak iyi oluşlarının ise başta yaşam kaliteleri olmak üzere akademik ve sosyal birçok beceriyi de etkilediği varsayılabilir. Nitekim Siddiqui (2015) psikolojik iyi oluşun ve öz yeterliğin öğrencilerin eğitsel performansının ve başarısının tahmin edicileri olduğunu belirtmiştir. Siddiqui (2015) üniversite öğrencilerinde öz yeterliliğin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada; öz yeterliliğin lisans öğrencileri arasında psikolojik iyi oluş üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve ayrıca öz yeterliliğin psikolojik iyi oluşu arttırdığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ailesinin yanında kalan öğrencilerin öz yeterlik algılarının yurtlarda (devlet/özel) ve evde (tek başına/arkadaşlarıyla) kalan öğrencilerden yüksek olabileceği öngörülebilir.

Öneriler

Bireyler öz yeterlik algıları arttıkça kendilerine ve dünyaya daha olumlu bakabilme ve karşılaştıkları problemlerle daha kolay baş edebilme becerileri geliştirmektedirler. Nitekim Yenice'nin (2012) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri arttıkça problem çözme becerilerinin de geliştiği bulgusu elde edilmiştir. Yapılan çalışmada yer verilen çalışmalardan edinilen bilgiler doğrultusunda da öz yeterliğin bireylerin yaşamında oldukça önemli bir etken olduğu ve çok çeşitli değişkenlerden farklı şekillerde etkilendiği söylenilebilir.

Kotaman (2008) *Özyeterliliği kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancı olarak tanımlayarak, bu inancın, kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak performansını etkilediğine değinir.* Bu perspektiften bakıldığında kendini yeterli hissetmeyen ve başarabileceğine dair inancı zayıf olan bireylerden yüksek öz yeterlik algısına sahip olması beklenilemez. Üniversite öğrencilerinin öz yeterliklerini etkileyen çok farklı etmenler olmakla birlikte, başarının somut göstergesi olarak kabul edilen akademik ortalamasının öğrencilerin başarabilmeye yönelik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenilebilir. Akademik ortalamalarının yüksek olmasının üniversite öğrencilerinin güdülenme düzeylerine ve dolayısıyla da performans kalitelerine olumlu yönde katkı sağladığı bilindiğinden üniversitelerde öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik müdahale programlarına yer verilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması önerilebilir. Çalışmada öz yeterlilik algısı belirli değişkenler ve üniversite öğrencileri kapsamında ele alınmıştır. Öz yeterlilik algısı ile yapılacak olan diğer çalışmalarda üniversite öğrencilerinde farklı değişkenlerin ele alınarak, ilaveten farklı yaş gruplarındaki bireylere yönelik öz yeterlilik algılarının değerlendirileceği çalışmaların da yapılarak konu ile ilgili literatüre katkı sağlanması önerilebilir.

References

- Akay, H., & Boz, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematığe Yönelik Tutumları, Matematığe Karşı Öz-Yeterlik Algıları Ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 9(2), 281–312.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi ÖzYeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98–110.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(8), 161–170.
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Başarıları ile Algıladıkları Problem Çözme Becerileri, Özyeterlik Algıları, Bilişüstü Özdüzenleme Stratejileri ve ÖSS Sayısal Puanları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53–68.
- Arıkan, Ç. (2002). Yoksulluğun Kadınlar Üzerindeki Etkileri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(2), 1–10.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113–131.
- Azar, A. (2012). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(12), 235–252.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 1–26.
- Berkant Güner, H., & Ekici, G. (2007). Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113–132.
- Demir, S., & Çelebi, Ş. (2017). Tek Ebeveynli Ailelerin Sorunları: Nitel Bir Araştırma. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 111–128.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96–111.
- Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 4(16), 120–128.
- Erol, M., & Avcı-Temiz, D. (2016). Eyleme Geçiren Bir Katalizör "Öz Yeterlik Algısı": Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 31(4), 711–723.
- Gore Jr, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92–115.
- Gore, P. A. J. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92–115.
- Gül, İ., & Adıgüzel, O. (2015). Sağlık Kurumları Yöneticiliği Lisans Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 864–876.
- Gürbüzöğlü Yalman, S., & Aydın, S. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21–27.
- Işıksal, M., & Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematığe ve Matematik Öğretime Yönelik Yeterlik Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 74–84.
- Kanat, S. (2018). Grafik Tasarım Eğitimi Alan Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Akademik Öz-yeterlik Algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU)*, 15(1), 790–818.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2002). *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Hizmet Öncesi Fen*

Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri Ve Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine Etkisi.

- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kim, H., & Chung, R. H. G. (2003). Relationship of Recalled Parenting Style to Self-Perception in Korean American College Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164(4), 481–492.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269–281.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnanç ve Öğrenme Performansının. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111–133.
- Morgül, İ., Seçken, N., & Yücel, S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enst. Dergisi*, 6(1), 62–72.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-Yeterlik Ve Başaçıkma Davranışları İle Yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325–345.
- Özdemir, E. (2016). Tarama Yöntemi. In M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3rd ed., pp. 1–498).
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 113–125.
- Parlar, H., & Gençal Yazıcı, S. (2016). Evli ve Bekar Yetişkinlerin Genel Öz- Yeterlik ve Benlik Saygılarının İncelenmesi. *İstanbul Ticaret Ünivertesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 207–247.
- Polat, M., Dilekmen, M., & Yasul, A. F. (2015). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma Ve Akademik Öz-Yeterlik: Bir Chaid Analizi İncelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(4), 214–232.
- Siddiqui, S. (2015). Impact of Self-Efficacy on Psychological Well-Being among Undergraduate Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 5–16.
- Taşdemir, C. (2019). Examination of Teacher Candidates' Self-efficacy Beliefs For Mathematics Teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 55–68.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of Self-Efficacy, Stress, Social Integration, and Family Support in Latino College Student Persistence and Health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53–63.
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: does self-efficacy mediate outcomes? *Soc Psychol Educ*, 13, 367–383.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36–58.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşaracı, İsmail. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 371–388.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397–417.



The Distribution of the Mother Tongue Curricula Learning Outcomes Based on the Thinking Skills*

Emel BAYRAK ÖZMUTLU^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-1222-3557)

^aOrdu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ordu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.623935

Article history:

Received 24.09.2019

Revised 14.02.2020

Accepted 07.04.2020

Keywords:

Curriculum,
Mother tongue education,
Curriculum outcomes,
Thinking skills,
Higher order thinking skills.

Abstract

This study aimed to examine how the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula are distributed across the thinking skills they are intended to develop and in which contexts these thinking skills are addressed in the curriculum. In this study employed the document analysis method, one of the qualitative research methods. The scope of the study consists of the language development learning outcomes stated in the pre-school curriculum which has been in effect since 2013 and in Turkish and Turkish Language and Literature curricula that became effective in 2018; thus, a total of 625 learning outcomes. The study conducted an intense data analysis process consisted of seven stages, including repeated reading, coding, and continuous comparison. The results of the study showed that the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop 16 different thinking skills. Distinguishing seems to be the thinking skill aimed to be developed the most by the learning outcomes in the mother tongue teaching curricula. The questioning, decision making, comparing, synthesising, problem-solving, and adapting skills seem to be not much emphasized in the curricula.

Ana Dili Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımların Zihinsel Beceriler Temelinde Gösterdiği Dağılımın İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.623935

Makale Geçmişi:

Geliş 24.09.2019

Düzeltilme 14.02.2020

Kabul 07.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Öğretim programları,
Ana dili eğitimi,
Öğretim programı kazanımları,
Zihinsel beceriler,
Üst düzey zihinsel beceriler.

Öz

Bu çalışmada ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler temelinde nasıl bir dağılım gösterdiği ve bu zihinsel becerilerin öğretim programlarında hangi yönleriyle kullanıldığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modeli içinde yer alan doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma kapsamını, 2013 yılından bu yana yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı dil gelişimi kazanımları ile 2018 yılında yürürlüğe giren Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programlarında yer alan toplam 625 kazanım oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizi sürecinde tekrarlı okuma, kodlama ve sürekli karşılaştırma yönteminin kullanıldığı yedi adımdan oluşan yoğun bir analiz süreci takip edilmiştir. Araştırma bulguları ana dili öğretim programları kazanımlarının 16 farklı zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların en fazla geliştirmeyi amaçladığı zihinsel becerinin, ayırt etme olduğu görülmektedir. Sorgulama, karar verme, karşılaştırma, sentez, problem çözme ve uyarılma zihinsel becerilerinin programda kendilerine az yer bulduğu görülmektedir.

* Bu çalışmanın bir bölümü 25-28 Nisan 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilen 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

* Author: emelozmutlu@odu.edu.tr

Introduction

As in every field, the rapid increase of knowledge in the 21st-century forces the field of education to change. While how to include exponentially increasing information in the curriculum is being discussed, on the one hand, studies on what are the characteristics that individuals fulfilling the requirements of the future world should have and how to acquire them have been continuing on the other hand (Afflerbach, Cho, & Kim, 2015; Ananiadou & Claro, 2009; Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci, & Rumble, 2012; Geisinger, 2016; Howells, 2018; Luckin, 2018; OECD, 2018; OECD, 2013; Pellegrino, 2017; Swartz & Perkins, 2016; VanTassel-Baska & Little, 2016). In several countries, curriculum development studies have been continuing based on these requirements, and this issue has been addressed in many political texts. Academic literature and political texts on the education of the future agreement on the need to improve students' thinking skills. For example, according to a World Bank training report (Year of publication), the aim of education is to create individuals having independent thinking skills and having the ability to solve their problems in a creative way (Klimova, 2012). The curriculum of the Turkish course focuses on the need of training individuals who produce knowledge, use it functionally in life, solve problems, think critically, take initiatives, and individuals who are determined, have communication skills, empathetic and contribute to society and culture (Ministry of National Education [MONA], 2019). Aforementioned explanations reveal that the development of students' thinking skills has become an important educational goal.

The importance given to thinking skills in education arises not only from the information explosion in the 21st century but also from the complex skills that the future world will demand from an individual. Cognitive field research, which is able to produce increasingly strong arguments by utilizing developing technology, also increased the importance attributed to thinking skills (Eagleman, 2013; 2016). These studies highlighted that thinking skills have the potential of the learning process and cognitive capacities. Whimbey (1985) asserted that there is a relationship between the inclusion of thinking skills in curriculum and teaching practices and academic success. Dewey (1933) made a major contribution to the increasing importance of thinking skills in education. Dewey (1933), regarded as the first pedagogue and educational reformer to differentiate thought levels, defined thinking as an ordered chain of processes that proceed from reflection to questioning and critical thinking. This explanation he contributed to the existing literature on thinking fostered the idea that individuals could gradually develop higher-order thinking skills based on thinking skills classified on a hierarchical plan (Feuerstein, Ya'acov, & Hoffman, 1980) and several new approaches, such as multiple intelligence theory (Gardner, 1983), have been instrumental in the development of the idea that every child has the potential to develop their thinking skills by implementing right strategies. After this change of approach, the ideas that teachers can develop thinking skills and teaching is a process of developing thinking skills have become prevalent.

Many thinking teaching programs have been developed in different countries in parallel with the change in understanding occurring on the basis of the findings of scientific studies on the development of thinking skills. For instance, more than 100 programs on thinking skills have been developed in the USA alone (Johnson & Siegel, 2010). An increasing number of researchers argued that thinking skills should be part of both the school program and academic content. Ackerman and Perkins (1989) argued that thinking skills should be part of the understanding of curriculum intertwined with traditional fundamental subjects. According to Herrington and Kervin (2007), the understanding of curriculum is to enable the development of thinking skills as a curriculum that equips students with the ability to grasp a deep understanding of a subject and to make use of this ability in finding solutions to complex problems to be encountered in the real world during adulthood.

The development of thinking skills, a part of curricula, is supported by several researchers (Resnick, 1987). These curricula provide the opportunity to benefit from the potential that learning areas and contents have developing thinking skills, eliminating the transfer problem by giving the opportunity to practice the skill in the authentic contexts created in schools and make it possible to overcome the problems experienced due to the difficulties of creating a separate time for the development of thinking

skills. Indeed, it appears existing Turkey curricula adopted this understanding. However, this requires a serious and meticulous work, which includes making the situations visible in the curriculum, such as which thinking skill is developed through which objective and content and how it is evaluated. The issue here whether the discourse of developing thinking skills reflected in the goals and visions of the existing Turkish curricula is properly and clearly reflected in the elements of the curriculum in a qualified manner. These requirements are considered to be directly determining the potential of curricula to develop thinking skills. In this respect, it is an important requirement to evaluate the extent to which curricula are compatible with the purpose of developing thinking skills.

The most important component of curricula to examine the capacity of developing thinking skills is the learning outcomes of curricula. A thinking skill that is not included in curricula as a learning outcome will not be part of the teaching practices implemented in schools. In this respect, examining the learning outcomes in curricula in terms of thinking skills enables to evaluate the status of the curricula in supporting the development of thinking skills. This study also investigates the contexts that thinking skills are addressed through learning outcomes. In this way, it will make it possible to determine which aspects of thinking skills are handled in curricula, which aspects are excluded from the curricula, and, more importantly, the extent to which language courses' potential of developing thinking skills is properly exploited. The findings of this study provided guidance in the curriculum development process to optimize language courses' potential to develop thinking skills.

Some studies investigated the learning outcomes in the curriculum of the Turkish course in relation to the 21st-century skills (Bal, 2018; Belet-Boyacı & Güner-Özer, 2019; Kurudayıoğlu & Soysal, 2018), Bloom's Taxonomy (Aslan & Atik, 2018; Avşar & Mete, 2018; Büyükalın & Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; Kapanadze, 2018; Söylemez, 2018), and curriculum elements (Atik & Aykaç, 2009; Kocayığit & Aykaç, 2019). Moreover, in addition to studies investigating the Turkish curriculum on the basis of teacher opinions (Arslan & Engin, 2019; Bıçak & Alver, 2018; Menteşe & Gündoğdu, 2016; Yıldırım & Er, 2013), further studies comparatively investigated the by different time periods (Bulut, 2019; Özeç, 2018). So far, no study has holistically examined the learning outcomes of the mother tongue teaching curriculum at pre-school, elementary school, middle school, and high school levels in relation to thinking skills and the contexts in which thinking skills are addressed through the learning outcomes., Although research on pre-school and secondary school curricula is limited, research on mother tongue teaching curricula largely focused on Turkish lessons. This study aimed to examine how the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula are distributed across the thinking skills they are intended to develop and in which contexts these thinking skills are addressed in the curriculum. For this purpose, the study aimed to examine the following research questions:

1. What is the distribution of the thinking skills which the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop across the levels of schooling?
2. What is the distribution of the thinking skills which the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop across the language skills?
3. Which aspects of the thinking skills aimed to be developed in the mother tongue teaching curricula are addressed in the curricula?

Theoretical Background

Concept of Thinking and Its Scope

Thinking is defined as the mental production, change, and unification of mental units (thoughts) obtained through perception (Cohen, 1971). It is also defined as a mental transformation of perceived inputs to change thoughts, reason about, or evaluate them (Beyer, 1984). The definitions of the concept show that the thinking processes include different types and levels of behaviour and are handled as an act in which the individual is actively involved. It is also important to emphasize here that thinking has some outcomes such as thought, knowledge and reasoning. Besides, thinking processes are interrelated and considered a reflective effort and a creative experience (Presseisen, 1985). It is possible to get some

important clues about how the teaching process should be planned based on the definitions of the concept.

According to Dewey (1933), thinking is explained on the basis of sequential levels of thinking that progress from reflection to questioning and critical thinking. In Dewey's (1933) approach, thinking does not occur spontaneously but should be stimulated by problems and questions. Sustaining the state of suspicion, systematic and long-term questioning is the basis of thinking. Thinking can resolve ambiguities and confusions, combine inequalities, answer questions, identify and solve problems, achieve goals, guide inferences, shape predictions and decisions, support decisions, and end discussions (King, Goodson, & Rohani, 1998). The goal of the educational process should enable students to transfer their skills to the situations they encounter in their future lives by improving their thinking skills.

One of the most basic features of thinking is that the thinking process has different appearances in terms of complexity. On this basis, it is seen that a large number of classifications have been made. Bloom's (1956) taxonomy is considered the most accepted classification among the thinking skills classifications. This study classified thinking skills as knowing, comprehending, applying, analysing, synthesising, and evaluating. Another classification made by Swartz and Parks (1994) classified them as thinking capacities such as explanation, understanding, critical and creative thinking, problem-solving, and decision making (Swartz & Parks, 1994). Metacognition is classified as one of the thinking skills by Flavel (1976).

Beyer (1984) classified thinking skills as low basic skills and complex higher-order skills. While it is possible to express basic skills as singular skills, skills requiring the use of more than one basic skill together are expressed as higher-order thinking skills. In the revised Bloom's Taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001), lower-order thinking skills are recall, understanding, and applying while higher-order thinking skills are analysing, evaluating, and creating. Mechanical application of previously learned knowledge is not sufficient to perform mental processes that require the use of higher-order thinking skills. Skills at this level require challenging and extensive use of mind. However, lower-order thinking skills include routine and mechanical practices (Newmann, 1988). Higher-order thinking skills are examined under the following skill areas: applying knowledge and skills to a new situation, reflective thinking, decision making, logical understanding, and creative identification of problems, and finding an unusual solution. Apart from the aforementioned classifications, there are different studies examining the classification of thinking skills (Gagné & Briggs, 1979; Haladyna, 1997; Marzano, 2001). Classifications developed for thinking skills are used in curriculum development, test development, lesson planning, and teacher education.

When taking the relationship between language and thinking into consideration (Vygotsky, 1992), the Turkish course has a high potential for developing higher-order thinking skills. Studies postulated that problem solving, decision making, critical thinking, and creative thinking skills can be developed in Turkish classes through language skills (Presseisen, 1985). In this regard, particular attention has been given to developing thinking skills through the works conducted within the context of curricula in Turkey since 2005. In fact, the Turkish curriculum aimed to develop thinking skills by means of listening, speaking, reading and writing skills (MONE 2005). The revised Turkish curriculum used the concept of competence framework, which can be evaluated within the scope of thinking skills. The curriculum has following eight key competence areas: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical and basic competencies in science/technology, digital competence, learning to learn, social and civic competencies, taking initiatives and entrepreneurship, cultural awareness and expression (MONE, 2019). However, the curriculum text does not contain detailed explanations indicating which thinking skills these competence areas cover. In addition, it should be noted that it is not clearly mentioned within which learning outcome, through which content and by using which strategies, competence areas will be applied and how they will be evaluated. The absence of these basic explanations that will guide the implementation stage of the curriculum causes question marks on the extent to which thinking skills can be effectively developed through the activities carried out within the scope of the curriculum. Researches showed that the studies evaluating to what extent the curriculum

contributes to the accomplishment of the goal of developing thinking skills provide data showing how curricula can become more qualified in this regard.

Thinking Curricula

Programs that aim to develop thinking skills were generally examined under three approaches (Johnson & Siegel, 2010; McGregor, 2007). These are discrete programs aiming to develop thinking skills as a separate course, programs aiming to develop thinking skills in a certain discipline, and programs aiming to develop them with an understanding injected into the entire program area. Some of the thinking programs aim to develop thinking skills within a certain discipline. Some programs adopting this approach are as follows: thinking with science (Adey, Shayer, & Yates, 2003), thinking with mathematics (Allmond, Wells, & Makar, 2010), thinking with art (Burchenal & Grohe, 2007), thinking with geography (Leat, 1998), and philosophy for children (Lipman, 1991). These programs aiming to develop students' thinking skills within a certain discipline or subject area have been criticized as they have the problem of how to plan the time of application because these programs designed as separate from standard course curricula and they are considered weak in terms of the transfer of the skills to be developed to other academic areas (Dilekli & Tezci, 2016)

The purpose of the other programs is to develop students' thinking skills independent of disciplines and academic knowledge. These thinking programs, which advocate that thinking skills should be taught as a separate subject, commonly offer a series of descriptive lesson plans. Content has been reshaped to improve thinking skills. One of the pioneer examples of this approach, the Instrumental Enrichment Program of Feuerstein, Ya'acov and Hoffman (1980), is a program that has been still studied on the basis of the claim of developing intelligence in recent years (Blagg, 2012). The other examples of this approach are as follows: Somerset's thinking programs (Blagg, Ballenger, & Gardner, 1996), Lake, Needham, and Lealan's (1995), the top ten thinking tactics program, and Dawes, Mercer and Wegerif's (1999) thinking together programs. These programs act on the assumption that the general skills learned in lessons can be generalized to similar situations. Thinking programs adopting this approach have been criticized for neglecting academic knowledge during the education process (Johnson & Siegel, 2010).

Another approach to teaching thinking skills is the infusion approach. In this approach, it is stated that thinking skills should be injected throughout the program (Kirkwood, 2005; Resnick, 1987; Swartz & Parks, 1994). This approach is the most accepted one among the thinking programs. In this approach, program elements are used to develop relevant thinking skills. In this way, the development of thinking skills can be incorporated into class practices. As stated by Resnick (1987), this approach provides a natural knowledge base and environment where higher-order skills are practised and developed. While thinking skills are taught at the same time as content, it allows children to use skills in and transfer them to real contexts.

The most important issue studies on thinking skills examine is how thinking skill teaching is handled in national curricula. The aim of developing thinking skills in learning environments is at the centre of educational policies. However, in order to put these policies into practice, it is necessary to give clear and comprehensible answers in curricula to the following questions: Which thinking skill to be taught through which content in curricula, what kind of strategy content and thinking skill will be integrated, how students can transfer thinking skills, how to design authentic contexts, and how to evaluate students.

Method

This study aimed to investigate how the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula are distributed across the thinking skills they are intended to develop and in which contexts these thinking skills are addressed in the curriculum. In line with the purposes of this study, an investigation conducted on the learning outcomes stated in the curriculum documents included in the scope of the study. Therefore, this study employed the document analysis method, one of the qualitative research methods. The document analysis method is defined as the investigation and

analysis of the materials, including information about the phenomena serving the purpose of the study (Yıldırım & Şimşek, 2008). This study examined the mother language teaching curricula that are still in effect in pre-school, elementary school, middle school, and high school levels and available from the official internet site of the Turkish Ministry of National Education. Thus, the study adopted the document analysis method.

Data Collection

The pre-school curriculum (2013), Turkish curriculum (2018) and Turkish Language and Literature course curriculum (2018) are electronically available on the page titled “Curriculum Monitoring and Evaluation System” found in the official website of the Turkish Ministry of National Education. The curricula analysed in this study were electronically reached from this official website and downloaded to the personal computer of the researcher. The study analyses were utilized to examine these documents.

Instrument

The scope of the study consists of the language development learning outcomes stated in the pre-school curriculum which has been in effect since 2013 and in Turkish and Turkish Language and Literature curricula that became effective in 2018; thus, a total of 625 learning outcomes. The distribution of these learning outcomes across the levels of schooling is shown in Table 1.

Table 1.

Distribution of the Learning outcomes Analysed in this Study across the Levels of Schooling

Level	The Number of the Existing Learning outcomes	The Number of the Learning outcomes Analysed
Pre-school	12	12
Elementary school	235	233
Middle school	289	285
High school	95	95
Total	631	625

Data Analysis

The study conducted an intense data analysis process consisted of seven stages, including repeated reading, coding, and continuous comparison.

1st stage. Transfer of the learning outcomes into the electronic environment: In the analysis process of the study, a total of 625 learning outcomes found in the pre-school, elementary school, middle school, and high school mother tongue teaching curricula were entered into a two-column electronic document by the grade level.

2nd stage. Coding of the learning outcomes: As a result of the repeated reading, it was decided which thinking skills the learning outcomes are intended to develop. While deciding which thinking skills the learning outcomes are intended to develop, the meaning of the learning outcome statement as a whole was focused on. For example, while deciding whether an learning outcome is intended to develop the applying thinking skill, the only criterion considered was not the statement’s ending with the verb “applies”, but also the meaning of the learning outcome statement as a whole was analysed to make inferences about which thinking skill it is intended to develop. The process of making inferences was conducted as focused on mental operations a student is expected to perform on “the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches”. The researcher asked the following question: “Which mental operations is the student expected to perform on the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches” for each learning outcome. In this process, thinking skills classifications (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Gagné & Briggs, 1979; Haladayna, 1997; Marzano, 2001) and the 21st-century skills classifications (Binkley et al., 2012) were carefully examined. During the analysis, explanations about the definitions and contents of the skills included in the classifications and the words representing them were checked again and again. Moreover, the explanations placed under the learning outcomes in the curricula were carefully examined. The thinking skill decided to be developed by the

learning outcome was written in the box opposite the learning outcome in the two-column table. The same procedure was conducted for 625 learning outcomes. As a result of this analysis procedure, a total of 16 thinking skills whose explanations are given in Table 2 were derived.

3rd stage. Classification of the learning outcomes on the basis of thinking skills: The learning outcomes were classified on the basis of the thinking skills they are intended to develop, and then a separate electronic document was prepared for each thinking skill. Thus, a total of 16 documents were prepared for 16 thinking skills aimed to be developed in the curricula. In this way, it became possible to see the learning outcomes aiming to develop the same thinking skill one under the other. The learning outcomes classified on the basis of the thinking skills in this process were read repeatedly, and the consistency in the classification was checked.

4th stage. Classification and summarization of the learning outcomes: The learning outcomes placed in the table after the completion of coding were classified on the basis of the levels of schooling and language skills. A descriptive statistics method was utilized to summarize the distribution of the thinking skills across the levels and language skills.

5th stage. Performing open-coding related to the aspect of the thinking skill: The following question was asked for each learning outcome aiming to develop the same thinking skill: “Which aspect of the thinking skill is addressed in the learning outcome statement?” In this way, it was aimed to determine which aspect(s) of the thinking skill is (are) targeted by the learning outcomes, and which aspect(s) is (are) excluded. This also allowed the researcher to see the scope of the thinking skills derived during the analysis process. In this stage of the analysis, each investigated learning outcome was coded on the basis of this question.

6th stage. Expression of the aspect of the thinking skill within the context of the categorical structures: By performing the continuous comparison operation on the classification clusters created by using the codes given to the learning outcomes on the basis of the aspects of the thinking skill addressed in the curricula, the necessary uniting and separating operations were conducted. This operation was continued until the categories reached a stable state as a result of repeated readings.

Explanations related to thinking skills (categorical structures) derived through the analysis conducted on the learning outcomes of the mother tongue teaching curricula are given below.

Table 2.
Thinking skills derived from the analysis conducted on the learning outcomes and their explanations

Thinking skills	Explanation	Verbs used
Distinguishing	The student’s recognizing (finding, determining) the desired element/feature from among the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches, and giving the suitable response	Reads carefully, uses in suitable places, distinguishes, detects, finds
Recall	The student’s mental recall of the previously learned knowledge in line with the instructions and expressing it verbally or orally	Says, defines, explains, imitates, recognizes, narrates, summarizes, orders
Guessing	Student’s making predictions on the basis of the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches	Makes predictions, guesses
Making an inference	The student’s being personally involved in the meaning construction process through the content he/she reads, listens to, or watches, performing the mental operations required by this process and then combining his/her background information with this content (See	Makes inferences, determines the subject, determines the title, grasps their meanings, determines the main idea/feeling, determines the contribution to the meaning

Keene & Zimmermann, 1997).

Associating	The student's creating links, connections between the different linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches or between these stimuli and what he/she has learned before	Associates, reads writings written in different typefaces, understands non-verbal messages, establishes in-text and out-of-text meaning relationships
Applying	The student's applying the operational knowledge located in the area of language skills in real life situations in compliance with the rules	Applies strategies, writes letters in compliance with the correct technique, writes in compliance with the rules, fills in accurately, uses properly
Making decision	The student's making selections on the basis of the judgements he/she gives by reflecting on the options included in the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches	Makes decisions, uses in line with the meaning, selects in line with the meaning
Meaning-based construction	The student's expressing the meaning he/she has constructed in compliance with the instruction given verbally or orally	Gives speeches prepared and unprepared, writes meaningful and rule-based sentences
Evaluating	The student's expressing the judgement he/she has reached by evaluating the meaning, importance, quality and quantity of the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches on the basis of some criterion and reasons verbally or orally	Evaluates, revises, expresses his/her opinions, evaluates the content, evaluates the contribution
Questioning	The student's constructing questions about the meaning, validity and reliability of the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches and participating in talks in this context	Asks questions, participates in discussions and talks, questions reliability, questions the consistency
Converting	The student's converting the written, visual, words and behaviours-based linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches into each other in compliance with the instruction	Writes words and sentences for the given visual, enacts texts, answers questions on the basis of data presented in tables and graphs, uses drawings and visuals
Comparing	The student's examining the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches to reveal differences and similarities in terms of syntax and semantics	Compares, makes comparisons
Synthesizing	The student's reaching meanings/results/judgements by bringing stimuli (elements) he/she reads, listens to, or watches together	Reaches a conclusion, expresses results
Analysing	The student's disintegrating linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches into their elements/basic components and understanding	Determines the elements of a story, writes in compliance with the stages of operation, writes

	the relationships between these elements/basic components	an instruction in line with the stages of operation, distinguishes elements
Problem-solving	The student's developing solutions to the problems expressed in the linguistic stimuli he/she reads, listens to, or watches	Find solutions, produces different solutions to the given problems
Adapting	The student's adapting his/her written and/or oral expressions in line with the instructions	Adapts, uses different types of expression

7th stage. *Checking the inter-coder reliability:* After the completion of the analysis process, the analysis files were shared with three subject-area experts. They were asked to give feedback after analysing the findings. In order to determine the inter-coder reliability, the following formula was used: $\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$. By using this formula, the mean inter-coder reliability coefficient was found to be 94.2%. A reliability coefficient higher than 70% means that the study is reliable (Miles & Huberman, 1994). Thus, the coefficient found in this study was accepted to be reliable. The analysis process was completed after the required corrections were made on the basis of the feedback received from the three experts.

Validity and Reliability Analyses

In qualitative research, one of the validity and reliability studies is credibility meaning the accuracy and credibility of the collected data (Güler, Halicioğlu, & Taşgın, 2013). The data of this study were comprised of the language development learning outcomes stated in the pre-school curriculum which has been in effect since 2013 and in Turkish and Turkish Language and Literature curricula that came into force in 2018. The data analysed in the current study were taken as they were published on the official website of the Turkish Ministry of National Education. The data analysed in the current study satisfied the requirement of credibility. Another way of ensuring credibility in qualitative research is providing the detailed explanation of the number and characteristics of the study group, of how they were selected, and of data collection tools and analysis techniques used in the study (Creswell & Miller, 2000). The methodology section of the study detailed the above-mentioned explanations. In this study, all the learning outcomes (except for 6 learning outcomes as it could not be determined which thinking skills they are intended to develop) that were included in the scope of mother tongue language teaching in the pre-school, elementary school, middle school and high school curricula were analysed. This supports the credibility of the research findings. In qualitative research, in order to satisfy the requirement of objectivity, the requirement of confirmability should be satisfied. In this connection, all the analysis findings were given in the appendix section of the manuscript. In the Table 21 (Appendix 1.) given in the appendix section, it is possible to see with which thinking skill each learning outcome is coded, and the learning outcomes are given with their codes in the curricula. Thus, it is possible to find the explanation of each learning outcome in the table from the curricula. One of the requirements of reliability in qualitative research is the inter-coder reliability. Accordingly, the analysis findings and explanations of the codes were sent to the three subject-area experts for their review. In the inter-coder reliability calculation, the reliability coefficient was found to be 94.2%.

Findings

1. Findings Related to the First Sub-problem of the Study

Within the context of the first sub-problem of the study, the study aimed to answer the following question: "What is the distribution of the thinking skills which the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop across the levels of schooling?" Table 3 depicts the distribution of the thinking skills which the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop across the levels of schooling.

Table 3.
Distribution of the Thinking skills Which the Learning outcomes Set in the Mother Tongue Teaching Curricula Aim to Develop across the Levels of Schooling

Thinking skills	Pre-school		1 st -8 th Grades		9 th -12 th Grades		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Analysing	0	0	26	5	20	20.4	46	7.2
Meaning-based Construction	3	13.1	45	8.7	4	4.1	52	8.1
Distinguishing	6	26.1	77	14.9	15	15.3	98	15.3
Making an inference	0	0	63	12.2	6	6.1	69	10.8
Evaluating	3	13.1	44	8.5	16	16.3	63	9.9
Converting	1	4.3	14	2.7	0	0	15	2.3
Recall	3	13.1	45	8.7	9	9.2	57	8.9
Associating	1	4.3	51	9.8	8	8.2	60	9.4
Making decision	1	4.3	12	2.3	2	2	15	2.3
Comparing	0	0	8	1.5	1	1	9	1.4
Problem-solving	0	0	4	0.8	0	0	4	0.6
Synthesizing	0	0	2	0.4	0	0	2	0.4
Questioning	1	4.3	16	3.1	3	3.1	20	3.1
Guessing	0	0	45	8.7	4	4.1	49	7.7
Applying	3	13.1	63	12.2	6	6.1	72	11.3
Adapting	1	4.3	3	0.5	4	4.1	8	1.3
Total	23	100	518	100	98	100	639	100

The results of the study showed that the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop 16 different thinking skills. The number of thinking skills aimed to be developed by the learning outcomes is 10 in the pre-school curriculum 16 in the 1st-8th curriculum, and 13 in the 9th-12th curriculum. The results of the study depicted that the number of the learning outcomes intended to develop the distinguishing thinking skill was the highest. As Table 3 indicates, nearly half of the learning outcomes set in the curricula seem to aim to develop five thinking skills. The questioning, decision making, comparing, synthesising, problem-solving, and adapting skills seem to be not much emphasized in the curricula. The results of the study revealed that there is no consistent increase or decrease in the complexity or simplicity of the thinking skills across the grade levels. In addition, some thinking skills (distinguishing) are allocated up to 25 times more place than some other thinking skills (problem-solving, synthesising) in the curricula.

In the pre-school curriculum, there are no learning outcomes aiming to develop the thinking skills of making an inference, guessing, analysing, comparing, synthesising, and problem-solving. The Turkish curriculum of the 1st-8th grades seems to be the curriculum aiming to develop the greatest number of thinking skills yet relatively less emphasis is put on the thinking skills of decision making, synthesising, problem-solving, and adapting. In the Turkish Language and Literature curriculum of the 9th-12th grades, there are no learning outcomes intended to develop the thinking skills of converting, problem-solving, and synthesising, and relatively less emphasis is put on the thinking skills of guessing, questioning, decision making, comparing, and adapting.

2. Findings Related to the Second Sub-problem of the Study

Within the context of the second sub-problem of the study, this study aimed to answer the following question: "What is the distribution of the thinking skills which the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop across the language skills?". Table 4 gives the distribution of the thinking skills which the learning outcomes set in the mother tongue teaching curricula aim to develop across the language skills.

Table 4.
Distribution of the Thinking skills Which the Learning outcomes Set in the Mother Tongue Teaching Curricula Aim to Develop across the Language Skills

Thinking skills	Reading		Listening		Speaking		Writing	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Analysing	28	9.2	4	3.8	1	1.5	13	9.4
Meaning-based Construction	0	0	0	0	17	26.2	32	23
Distinguishing	66	21.6	2	1.9	10	15.4	14	10.1
Making an inference	40	13.1	22	20.6	0	0	7	5
Evaluating	37	12.1	10	9.3	0	0	7	5
Converting	2	0.7	6	5.6	0	0	10	7.2
Recall	29	9.5	19	17.7	5	7.7	1	0.7
Associating	23	7.5	11	10.3	6	9.2	20	14.4
Making decision	9	3	1	0.9	0	0	0	0
Comparing	4	1.3	1	0.9	9	13.8	0	0
Problem-solving	4	1.3	0	0	0	0	0	0
Synthesizing	0	0	0	0	0	0	2	1.4
Questioning	11	3.6	5	4.7	3	4.6	0	0
Guessing	31	10.2	18	16.8	0	0	0	0
Applying	21	6.9	8	7.5	12	18.5	28	20.2
Adapting	0	0	0	0	2	3.1	5	3.6
Total	305	100	107	100	65	100	139	100

The results on the distribution of the thinking skills across the language skills revealed that the thinking skill that is aimed to be developed the most within the context of reading skill is *distinguishing*. On the other, it is seen that there are very few learning outcomes aiming to develop the thinking skills of decision making, problem-solving, and synthesising. The listening skill learning outcomes seem to aim to develop the thinking skill of making an inference the most. On the other hand, it is seen that there are very few learning outcomes aiming to develop the thinking skills of comparing, decision making, and synthesising. Half of the listening skill learning outcomes aim to develop the thinking skills of making an inference, recall and guessing. Within the context of the speaking and writing learning outcomes, the skill aimed to be developed the most is the thinking skill of meaning-based construction. However, there are no learning outcomes aiming to develop the thinking skills of making an inference, evaluating, problem-solving, and synthesising with the speaking skill and within the context of the writing skill, there are no learning outcomes aiming to develop the thinking skills of comparing, decision making, problem-solving, and guessing.

3. Findings Related to the Third Sub-problem of the Study

Within the context of the third sub-problem of the study, this study aimed to answer the following question: “Which aspects of the thinking skills aimed to be developed in the mother tongue teaching curricula are addressed in the curricula?” Which aspects of the 16 thinking skills the learning outcomes set in the curricula aim to develop are presented in the tables below.

Table 5.*The Thinking skill of Distinguishing in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Distinguishing the requirements of stress, intonation, and pronunciation	T.1.3.7. Reads paying attention to stress, intonation, and pronunciation.
Distinguishing body language	T.7.2.4. Uses body language effectively in his/her talks.
Distinguishing punctuation and spelling rules	T.2.3.2. Reads paying attention to punctuation marks. T.2.4.8. Uses capital letters and punctuation marks in proper places.
Distinguishing types of vocabulary	T.6.3.11. Distinguishes simple, conjugated, and compound words.
Distinguishing types of sentences	T.4.3.4. Reads in compliance with the features of the text type.
Distinguishing figures of speech	T.5.3.32. Recognizes the figures of speech in the text.
Distinguishing the features of real, metaphoric, and idiomatic words	T.5.3.33. Distinguishes the real, metaphoric, and idiomatic words in the text he/she reads.
Distinguishing distortions of meaning	T.7.3.13. Recognizes the distortions in meaning.
Distinguishing foreign-origin words	T.5.4.12. Uses the Turkish versions of the words borrowed from foreign languages yet not rooted in our language in their writings.
Distinguishing synonyms, homonyms, and antonyms	T.3.3.9. Finds the synonyms of the words.
Distinguishing roots and affixes	T.5.3.10. Distinguishes roots and affixes.
Distinguishing the functions of affixes	T.6.3.7. Distinguishes the functions of inflections.

As can be seen in Table 5, there are twelve areas of usage for the thinking skill of distinguishing in the mother tongue teaching curricula. These are distinguishing the requirements of stress, intonation and punctuation; body language, punctuation and spelling rules, types of vocabulary, types of sentences, figures of speech, features of real, metaphoric and idiomatic words, distortions of meaning, foreign-origin words, synonyms, homonyms, antonyms, roots and affixes, and their functions.

Table 6.*The Thinking skill of Recall in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Imitating	T.1.1.2. Imitates the sounds he/she has heard.
Recognizing	T.2.3.16. Recognizes types of text.
Recalling the features	T.6.3.27. Explains the figural features of poetry.
Recalling what has been listened to and read	T.1.3.16. Outlines what he/she had read.

As it is in Table 6, there are four areas of usage for the thinking skill of recall in the mother tongue teaching curricula. These are imitating, recognizing, recalling the features, and recalling what has been listened to and read.

Table 7.*The Thinking skill of Guessing in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Guessing from the visual	T.1.1.4. Makes guesses about the text he/she will listen to, or watch on the basis of the visual/visuals.
Guessing from the context listened to, watched and read	T.3.1.4. Guesses the meanings of the unknown words in what he/she has listened to, or watched
Guessing from the title	T.4.3.14. Guesses the subject of the text he/she will read on the basis of the visuals and title.

As can be seen in Table 7, there are three usage areas for the thinking skill of guessing in the mother tongue teaching curricula. These are guessing from the visual, the context listened to-watched and read, and the title.

Table 8.

The Thinking skill of making an Inference in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Making an inference about the subject	T.1.1.7. Determines the subject of what he/she has listened to/watched.
Making an inference about the title	T.4.4.7. Writes a title suitable for the content of what he/she has written.
Making an inference about figures, symbols, and signs	T.1.3.19. Grasps the meaning of figures, symbols, and signs.
Making an inference about the main idea, supporting idea, main feeling, supporting feeling	T.3.1.6. Determines the main idea/feeling of what he/she has listened to, or watched.
Making an inference about the contribution of the expressions to the meaning	T.4.3.11. Understands the contribution of idioms and proverbs to the meaning of the text.

Regarding Table 8, making an inference thinking skill was used in five areas in the mother tongue teaching curricula. These are making an inference about the subject, title, figures, symbols and signs, main idea-supporting idea-main feeling, and contribution of the expressions to the meaning.

Table 9.

The Thinking skill of Associating in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Creating connections between different typefaces	T.1.3.10. Reads writings written in different typefaces.
Creating connections between the messages derived from the non-verbal media and the meaning	T.1.1.11. Understands the non-verbal messages of the speaker.
Creating connections between instructions and meaning	T.4.3.25. Understands the instructions.
Creating connections between in-text and out-of-text meanings	T.5. 3. Establishes connections between in-text and out-of-text meanings.

It's obvious in Table 9, there are four utilization areas for the thinking skill of associating in the mother tongue teaching curricula. These are creating connections between the messages derived from the non-verbal/visual media and the meaning, between the instruction and meaning, between in-text and out-of-text meanings.

Table 10.

The Thinking skill of Applying in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Applying strategies and rules	T.1.3.12. Applies reading strategies.

As can be seen in Table 10, there is one area of usage for the thinking skill of applying in the mother tongue teaching curricula. This is applying the strategies and rules required by language skills.

Table 11.

The Thinking skill of Decision Making in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Meaning-based decision making	T.1.2.1. Uses words in line with their meanings.
Informed decision making	T.8.3.30. Uses sources of information effectively.

Regarding Table 11, decision making thinking skill was used in two areas in the mother tongue teaching curricula. These are meaning-based decision making and informed decision making.

Table 12.

The Thinking skill of Meaning-Based Construction in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Unprepared talk	T.1.2.2. Makes unprepared talks.
Prepared talk	T.4.2.3. Makes prepared talks.
Sentence writing	T.1.4.5. Writes meaningful and grammatical sentences.
Text writing	T.4.4.5. Writes short texts including imaginary elements.

As it is in Table 12, meaning based construction thinking skill was used in four areas in the mother tongue teaching curricula. These are unprepared and prepared talks, writing sentences, and texts.

Table 13.

The Thinking skill of Evaluating in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Evaluating what he/she has written	T.1.4.10. Revises what he/she has written.
Expressing his/her opinions	T.3.1.10. Expresses his/her opinions about what he/she has listened to, or watched.
Evaluating the content	T.4.1.11. Evaluates the content of what he/she has listened to, or watched.
Evaluating the contribution of types of vocabulary and expressions to the meaning	T.5.3.26. Evaluates the contribution of the conjunctions and connectors between the elements of the text to the meaning.

Considering Table 13, there are four areas of usage for the thinking skill of evaluating in the mother tongue teaching curricula. These are evaluating what he/she has written, expressing his/her opinions, evaluating the content, and evaluating the contribution of expressions to the meaning.

Table 14.

The Thinking skill of Analysing in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Analysing on the basis of the narrative elements	T.2.3.17. Determines the narrative elements in the text he/she reads.
Analysing the stages of a task	T.6.4.6. Writes a task according to its stages.
Analysing the narrative possibilities of the text	T.7.1.9. Determines the ways of developing the thought addressed in what he/she has listened to/read.
Analysing the elements of a sentence	T.8.4.18. Distinguishes the elements of a sentence.

As it is in Table 14, there are four usage areas for the thinking skill of analysing in the mother tongue teaching curricula. These are, analysing the narrative elements, stages of a task, narrative possibilities of the text and elements of a sentence.

Table 15.

The Thinking skill of Questioning in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Developing questions based on the text	T.3.3.17. Asks questions about the text.
Participating in discussions	T.4.2.5. Participates in talks and discussions in the class.
Questioning the reliability of the sources of information	T.4.3.36. Questions the reliability of the sources of information.
Questioning the coherence in the text	T.7.1.10. Questions the coherence in what he/she has listened to, or watched.

As can be seen in Table 15, there are four areas of utilization for the thinking skill of questioning in the mother tongue teaching curricula. These are developing questions based on the text, participating in discussions, questioning the reliability of the sources of information and coherence in the text.

Table 16.*The Thinking skill of Converting in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Converting visual elements into verbal elements	T.1.4.6. Writes words and sentences about the visuals.
Converting verbal expressions into movements	T.3.1.9. Enacts the narrative texts he/she has listened to or watched.
Converting signs into verbal expressions	T.3.3.28. Answers questions about the information presented in tables and graphs.
Converting written expressions into signs	T.4.4.14. Uses drawings, graphs and visuals to enhance what he/she has written

As it is in Table 16, there are four utilization areas for the thinking skill of converting in the mother tongue teaching curricula. These are converting visuals elements into verbal elements, verbal expressions into movements, signs into verbal expressions, and verbal expressions into signs.

Table 17.*The Thinking skill of Comparing in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Comparing personality characteristics	4.3.27. Compares the characteristics of the heroes in the text he/she has read.
Making comparisons between texts	T.4.3.31. Makes comparisons between texts.
Comparing the presentation styles of literary texts	T.8.3.33. Compares the written text of a literary text and its media presentation.

It's obvious in Table 17, comparing thinking skill was used in three areas in the mother tongue teaching curricula. These are comparing personality characteristics, making comparisons between texts, and comparing presentation styles of literary texts.

Table 18.*The Thinking skill of Synthesising in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Synthesising research findings	T.7.4.14. Presents research findings in writing.

As can be seen in Table 18, synthesising thinking skill was utilized in one area in the mother tongue teaching curricula. This is synthesising research findings.

Table 19.*The Thinking skill of Problem-solving in the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Finding different solutions to problems	T.8.3.22. Produces solutions to the problems addressed in the text.

As it is in Table 19, there is one area of usage for the thinking skill of problem solving in the mother tongue teaching curricula. This is finding different solutions to problems.

Table 20.*Thinking skill of Adapting to the Learning outcomes of the Mother Tongue Teaching Curricula*

Thinking skill's Area of Usage	Learning Outcome
Adapting the expression styles of written and oral expressions	T.8.4.9. Uses different styles of expressions in his/her writings.

As can be seen in Table 20, there are one usage area for the thinking skill of adapting in the mother tongue teaching curricula. This is adapting the expression styles of written and oral expressions.

Discussion & Conclusion

The results of this study revealed that the learning outcomes of the mother tongue teaching curricula aim to develop 16 different thinking skills. The results revealed that the language development learning outcomes in the pre-school curriculum aim to develop 10 thinking skills, the language

development learning outcomes in the Turkish curriculum aim to develop 16 thinking skills, and the language development learning outcomes in the Turkish language and literature course curriculum aim to develop 13 thinking skills. Distinguishing seems to be the thinking skill aimed to be developed the most by the learning outcomes in the mother tongue teaching curricula.

In the mother tongue teaching curricula, there are no learning outcomes to develop the synthesising thinking skill within the reading language skill learning outcomes; there are no learning outcomes to develop the problem-solving and synthesising thinking skills within the listening language skill learning outcomes; there are no learning outcomes to develop the evaluating, problem-solving, and synthesising thinking skills within the speaking language skill learning outcomes, and there are no learning outcomes aiming to develop the questioning, decision making, and problem-solving thinking skills within the writing skill learning outcomes. While no learning outcome directly related to the creative thinking skill was found in the analysed curricula, the general number of the learning outcomes to develop the problem-solving and synthesising thinking skills was found to be quite small among all the learning outcomes in the curricula. This result is highly concerning in terms of indicating the extent to which the goal of developing higher-order thinking skills can be achieved. The need for the development of higher-order thinking skills is emphasized in the visions of curricula as well as in the academic and political texts of many countries. In the curriculum of the Turkish course, the necessity of training individuals producing knowledge, using it functionally in life, solving problems, critically thinking, taking initiatives, being determined, having communication skills, being empathetic and contributing to society and culture is emphasized (MONE, 2019). However, it seems that some of the higher-order thinking skills that are directly related to the abovementioned qualifications are not fully reflected in the learning outcomes. It is highly possible to see some research having similar results. For example, the study of Aslan and Atik (2018) claimed that the number of learning outcomes to develop the higher-order thinking skills of analysing, evaluating, and creating is not adequately covered by the learning outcomes of the 2015-2017 Turkish curriculum. Uyğun and Çetin (2020) argued that the Turkish curriculum of 2018 was prepared with an understanding that does not give enough importance to creative thinking in their research, where they examined the writing learning outcomes. Conducting a similar study on the learning outcomes set in the 2011 Turkish language and literature curriculum, Tahaoğlu (2014) found that some of the higher-order thinking skills are addressed in the curriculum to a very small extent.

Nearly half of the learning outcomes set in the analysed curricula seem to aim to develop the following four thinking skills: distinguishing, applying, making an inference, and associating. It is seen that there are significant differences between the ratios of the learning outcomes aiming to develop different thinking skills in the curricula and in their distribution across the grade levels. For instance, while there are a total of 96 learning outcomes aiming to develop the thinking skill of distinguishing, there are only two learning outcomes aiming to develop the thinking skill of synthesising. It is reasonable to query whether there is any pedagogical approach to explain why the number of learning outcomes aiming to develop a specific thinking skill is 25 times higher than the number of learning outcomes aiming to determine another specific thinking skill in the curricula. The result of this study postulating that thinking skills were not evenly and adequately addressed by the learning outcomes in the curricula concurs with the results of some recent studies examining the learning outcomes of mother tongue teaching curriculum in relation to thinking skills (Avşar & Mete, 2018; Bal, 2018; Belet-Boyacı & Güver-Özer, 2019; Çerçi, 2018; Çiftçi, 2010; Eroğlu & Sarar-Kuzu, 2014; Kurudayıoğlu & Soysal, 2018; Söylemez, 2018). Despite the criticisms levelled by scientific research to the mother tongue curriculum in this regard, the presence of similar problems in the updated curricula indicated that scientific results in curriculum development attempts had been overlooked.

Another important result of this study revealed that there is no constant increase in the complexity the thinking skills with increasing grade level. The number of thinking skills that is expected to increase with increasing grade level due to their decreased complexity and some of them even completely disappear. However, parallel to increasing grade level, the number and diversity of higher-order thinking skills are expected to increase. For example, the learning outcomes to develop the thinking skills of converting, synthesising, and problem-solving in the curricula of 1st-8th grades are not included in the

curriculum of 9th-12th grades. At this point, in terms of learning outcomes, it is necessary to underline how important it is to consider the principles of sequencing, continuity, integration, cohesion, and balance among curriculum components in a curriculum design (Ornstein & Hunkins, 2014). It is thought that thinking skills should take their place in curricula within the framework of the requirements indicated by the design principles, considering them as a curriculum component.

Research results showed that, in the curriculum development process, it is necessary to query whether the skills, the prerequisites of the thinking skills, intended to be developed are included. A spiral and holistic understanding should be adopted in the development of thinking skills. Learning outcomes should be structured in a holistic way to support each other. Indeed, Costa and Lowery (2017) stated that considering other skills that make up the cognitive prerequisites of a thinking skill will affect learning outcomes positively. In this sense, the results of this study revealed that the place allocated to the comparing, analysing and synthesising thinking skills that can be seen as a prerequisite/complement of the thinking skill of making an inference is less than the place allocated to the thinking skill of making an inference in the curricula of the different grade levels. The study of Tahaoğlu (2014) posited a similar evaluation. In addition, no explanation regarding the prerequisite mental requirements of thinking skills has been found in the curricula. Besides the thinking skills that are to be developed on the basis of the discipline and the thinking skills making up their pre-requisites should also be clearly explained in the curriculum. Otherwise, it would increase the effectiveness of the curriculum in this regard. As a matter of fact, the necessity of preparing consistent educational programs in terms of the inclusion of skills, considering the relation of all the elements of a curriculum with each other is also emphasized in recent research on mother tongue teaching curricula (Belet-Boyacı & Güver-Özer, 2019).

Educational scientists need to solve the following problems: Which aspects of these thinking skills having an important place in the development of students' mental potential will be developed and through which language skills they will be developed. Considering the requirements of the future world and the high potential of mother tongue education in this regard, paying little attention to the development of the problem-solving skill in the curricula, for example, is highly concerning. After analysing the Turkish curriculum of 2018, Söylemez (2018) concluded that the text having read, listened to, or watched might have problems in itself, the number of learning outcomes intended to develop problem-solving should be increased. Similarly, Belet-Boyacı and Güver-Özer (2019) claimed that the Turkish course is a very suitable course for imparting the problem-solving thinking skill, one of the 21st-century skills, to students in various contexts and contents. In this respect, it is safe to say that the potential of language skills in developing thinking skills, during the development of curricula, should be taken into consideration curricula.

In light of the study conclusions discussed above, the study has the following suggestions:

The rates of learning outcomes aimed at developing the thinking skills of creative thinking, problem-solving, and synthesising in mother tongue teaching curricula should be increased. In this respect, it is very important to analyse curricula on the basis of thinking skills aimed to be developed by the learning outcomes in the curricula during the curriculum renewal studies. The thinking skills that were elicited by this study can be used for the aforementioned purpose in the curriculum development process. In addition, it should be clearly stated which learning outcome aims to develop which thinking skill(s) in mother tongue teaching curricula. With this information, it could be possible to integrate the skills expressed in the curriculum learning outcomes, perspectives, and qualifications section with the teaching and learning process.

In developing thinking skills, it is necessary to focus on the potential of language skills. In this context, it is important to examine which thinking skills of students can be better developed by reading, listening, speaking, or writing skills and how the potential of different language skills in developing thinking skills can be best expressed with the learning outcome statements. Curriculum development specialists; along with other questions in the curriculum development process, should also seek answers to the following questions: "Which thinking skills of students can be developed with language skills?,"

What kind of spiral structure should be used to handle thinking skills across the grade levels?, What are the prerequisites/complementary learning requirements of thinking skills?”.

Thinking skills should be interpreted not as single structures; rather, they should be evaluated with a holistic understanding and learning outcomes should be written in such an order that they can constitute an integrated structure. In this way, learning outcomes in a curriculum can adequately address thinking skills in a balanced manner.

The number of academic studies examining what thinking skills that should be developed in students in all branches in different grade levels of schooling should be increased. Such studies should be supported by policymakers, and the results of these studies should be used in the development of curricula.

In their current state, the learning outcomes in the mother tongue teaching curricula should be examined to reveal which thinking skills they exclude, which thinking skills they focus more than necessary and which possibilities are overlooked. The results of such studies should be taken into consideration to develop curricula. In this regard, the results of this study for the third sub-problem should be taken into consideration.

Future research could examine how the learning outcomes in a mother tongue teaching curriculum are interpreted by teachers and how they are transferred to classroom practices. Moreover, Turkish textbooks could be examined for their suitability for developing thinking skills. Finally, further research is needed to evaluate the extent to which students can master the thinking skills aimed to be developed within the context of mother tongue teaching curricula.

Türkçe Sürümü

Giriş

21. yüzyılda bilginin hızla artması her alanda olduğu gibi eğitim alanını da değişime zorlamaktadır. Öğretim programlarında katlanarak artan bilgiye nasıl yer verileceği tartışılırken diğer yandan geleceğin dünyasının gerekliliklerini yerine getirecek bireylerin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu ve bunların nasıl kazandırılacağına ilişkin çalışmalar sürmektedir (Afflerbach, Cho ve Kim, 2015; Ananiadou ve Claro, 2009; Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci ve Rumble, 2012; Geisinger, 2016; Howells, 2018; Luckin, 2018; OECD, 2018; OECD, 2013; Pellegrino, 2017; Swartz ve Perkins, 2016; VanTassel-Baska ve Little, 2016). Dünyanın pek çok ülkesinde bu gereklilikler temelinde program geliştirme çalışmaları devam etmekte ve bu konu, çok sayıda politik metinde kendine yer bulmaktadır. Geleceğin eğitimi konusunda akademik yazın ve politik metinler, öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde uzlaşmış durumdadır. Örneğin Dünya Bankası eğitim raporunda eğitimin amacının, bağımsız düşünme becerisine sahip, problemlerini yaratıcı yollarla çözebilen bireyler yetiştirmek olması gerektiği ifade edilmektedir (Klimova, 2012). Türkçe dersi öğretim programında ise bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelikteki bireyler yetiştirmenin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (MEB, 2019). Bu açıklamalardan, öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir eğitim amacına dönüştüğü görülmektedir.

Eğitimde zihinsel becerilere verilen önem sadece 21. yüzyılda yaşanan bilgi patlaması ve geleceğin dünyasının bireyden talep edeceği karmaşık becerilerden kaynaklanmamaktadır. Artan teknoloji sayesinde giderek daha güçlü argümanlar ortaya koyabilen bilişsel alan araştırmaları da zihinsel becerilere önem verilmesinde etkili olmaktadır (Eagleman, 2013; 2016). Bu araştırmalar zihinsel becerilerin öğrenme süreci ve bilişsel kapasite üzerinde sahip olduğu potansiyeli vurgulamaktadır. Nitekim zihinsel becerilerin program ve öğretim uygulamalarına dâhil edilmesinin akademik başarı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Whimbey, 1985). Zihinsel becerilerin eğitim alanında önem kazanmasında Dewey'inciddi bir katkısı olmuştur. Düşünce seviyelerini farklılaştıran ilk eğitimci olarak kabul edilen Dewey (1933) düşünmeyi, yansıtmadan sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye doğru ilerleyen süreçlerin sıralı bir zinciri olarak tanımlamıştır. Düşünmeye getirdiği bu açıklama, hiyerarşik bir düzlemde sınıflandırılmış zihinsel beceriler temelinde, bireylerde kademeli olarak üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilebileceği fikrini beslemiştir. Yine bilişsel değiştirilebilirlik teorisi (Feuerstein, Ya'acov ve Hoffman, 1980) ve çoklu zekâ kuramı (Gardner, 1983) gibi çok sayıda çalışma, her çocuğun doğru stratejilerle zihinsel becerilerinde gelişim sağlanabileceği fikrinin gelişmesinde etkili olmuştur. Bu anlayış değişimi sonrasında öğretmenlerin zihinsel becerileri geliştirebileceği ve öğretimin ise zihinsel becerileri geliştirme süreci olduğu düşüncesi yaygınlaşmıştır.

Zihinsel becerilerin gelişimi konusunda bilimsel çalışmaların bulgularına dayalı olarak yaşanan anlayış değişimine paralel olarak düşünme öğretimi konusunda, dünyanın farklı ülkelerinde birçok düşünme öğretimi programı geliştirilmiştir. Örneğin, yalnızca Amerika'da zihinsel beceriler üzerine 100'den fazla program geliştirilmiştir (Johnson ve Siegel, 2010). Artan sayıda araştırmacı, zihinsel becerilerin hem okul programının hem de akademik içeriğin bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Ackerman ve Perkins (1989), zihinsel becerilerin geleneksel temel konularla iç içe geçmiş bir program anlayışı içinde öğretilmesi gerektiğini iddia etmektedir. Herrington ve Kervin (2007), zihinsel becerilerin gelişimine imkân veren bir program anlayışının konuyu derinlemesine anlama ve bu anlayışı yetişkin olarak karşılaşılabilecek karmaşık, gerçek dünyadaki problemlere uygulama kabiliyeti sağlayan bir program olarak tanımlamıştır.

Zihinsel becerilerin öğretim programlarının bütünü içinde geliştirilmesi çok sayıda araştırmacı tarafından desteklenmektedir (Resnick, 1987). Bu programlar öğrenme alanları ve içeriğin zihinsel becerileri geliştirme konusunda sahip olduğu potansiyelden yararlanma olanağı tanımakta, okullarda oluşturulan otantik bağlamlar içinde beceriyi uygulama şansı vererek transfer problemini ortadan

kaldırmakta ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi için ayrı bir zaman yaratmanın zorluklarından dolayı yaşanan sorunların üstesinden gelinmesini sağlamaktadır. Nitekim Türkiye’de uygulanan öğretim programlarında da bu anlayışın benimsendiğini görmek mümkündür. Ancak bu gereklilik kuşkusuz hangi zihinsel becerinin hangi kazanım ve içerikle geliştirileceği ve nasıl değerlendirileceği gibi durumların programda görünür kılınmasını içeren ciddi ve titiz bir çalışmayı gerektirir. Türkiye’de uygulanan öğretim programlarının amaç ve vizyonlarına yansıyan zihinsel becerileri geliştirme söyleminin, program öğelerine doğru, açık ve nitelikli bir biçimde yansıtılıp yansıtılmadığı merak edilmektedir. Sözü edilen gerekliliklerin programların zihinsel becerileri geliştirme konusundaki potansiyeli üzerinde doğrudan belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan öğretim programlarının zihinsel becerileri geliştirme amacı ile hangi oranda uyumlu olduğunun değerlendirilmesi önemli bir gerekliliğe işaret etmektedir.

Öğretim programlarının zihinsel becerileri geliştirme konusunda sahip olduğu kapasiteyi inceleme konusunda en önemli bileşeni kazanımlardır. Programlarda kazanım olarak yer almayan bir zihinsel beceri, okullarda yürütülmekte olan öğretim uygulamalarında da kendine yer bulamayacaktır. Bu açıdan öğretim programlarındaki kazanımların zihinsel beceriler açısından incelenmesi, programların zihinsel becerilerin gelişimini destekleme konusundaki durumuna ilişkin değerlendirmede bulunabilmeyi mümkün kılmaktadır. Araştırmanın diğer bir boyutunda ise kazanımlarda, zihinsel becerilerin hangi kapsamda ele alındığı incelenmektedir. Bu sayede öğretim programlarında söz konusu zihinsel becerinin hangi yönlerine yer verildiği, hangi yönlerinin dışarıda bırakıldığı, bunlardan da önemlisi ana dili derslerinin zihinsel becerileri geliştirme konusunda sahip olduğu potansiyelden hangi oranda doğru bir biçimde yararlandığını görmek mümkün olabilecektir. Araştırma bulgularının, ana dili derslerinin zihinsel becerileri geliştirme konusundaki potansiyelinden en üst düzeyde yararlanma konusunda program geliştirme sürecine rehberlik edici bilgiler sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri (Bal, 2018; Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018), Bloom Taksonomisi (Aslan ve Atik, 2018; Avşar ve Mete, 2018; Büyükalın ve Yıldırım, 2019; Çerçi, 2018; Kapanadze, 2018; Söylemez, 2018) ve program öğeleri (Atik ve Aykaç, 2009; Kocayığıt ve Aykaç, 2019) açısından inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri açısından (Arslan ve Engin, 2019; Bıçak ve Alver, 2018; Menteşe ve Gündoğdu, 2016; Yıldırım ve Er, 2013) inceleyen araştırmaların yanında farklı yıllara ait öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak değerlendiren (Bulut, 2019; Özenç, 2018) araştırmalar da dikkat çekmektedir. Alanyazın incelemelerinde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine ait ana dili öğretim program kazanımlarını zihinsel beceriler temelinde bütünsel olarak inceleyen ve zihinsel becerilerin programda kullanıldığı kapsama da cevap veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öte yandan ana dili öğretim programlarına yönelik araştırmalarda büyük oranda Türkçe dersine ağırlık verildiği buna karşın okul öncesi ve ortaöğretim programlarına yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırmada ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların, geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler temelinde nasıl bir dağılım gösterdiği ve bu zihinsel becerilerin programlarda hangi kapsamda kullanıldığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır:

1. Ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler, öğretim kademeleri temelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler, dil becerileri temelinde nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Ana dili öğretim programlarında geliştirilmesi amaçlanan zihinsel beceriler, hangi yönleriyle kullanılmaktadır?

Teorik Altyapı

Düşünme Kavramı ve Kapsamı

Düşünme, algı yoluyla elde edilen zihinsel birimlerin (düşüncelerin) zihinsel olarak üretimi, değiştirilmesi ve birleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, 1971). Başka bir tanımda ise düşünme, düşünceleri değiştirme, onun hakkında akıl yürütme ya da değerlendirme için algı girdilerinin zihinsel

olarak dönüştürülmesi olarak ifade edilmektedir (Beyer, 1984). Tanımlar incelendiğinde düşünme süreçlerinin farklı tür ve düzeyde davranışlar içerdiği ve bireyin aktif olarak dâhil olduğu bir eylem olarak ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında düşünmenin düşünce, bilgi ve akıl yürütme gibi çıktılara sahip olduğunu da ifade etmek önemlidir. Ayrıca düşünme süreçleri birbiriyle karşılıklı etkileşim halinde olup yansıtıcı bir çaba ve yaratıcı bir deneyimdir (Presseisen, 1985). Düşünme kavramına getirilen tanımlardan öğretim sürecinin nasıl planlanması gerektiğine ilişkin önemli ipuçları elde etmek mümkündür.

Dewey (1933), düşünmeyi, yansıtmadan sorgulamaya ve eleştirel düşünce süreçlerine doğru ilerleyen sıralı düşünme seviyeleri temelinde açıklamıştır. Dewey'e göre (1933) düşünme kendiliğinden gerçekleşmez, ancak sorunlar ve sorular tarafından uyarılmalıdır. Şüphe durumunu, sistematik ve uzun süren sorgulamayı sürdürmek düşünmenin temelleridir. Düşünme belirsizlikleri ve karışıklığı giderebilir, eşitsizlikleri birleştirebilir, soruları cevaplayabilir, sorunları tanımlayabilir, sorunları çözebilir, hedeflere ulaşabilir, çıkarımlara rehberlik edebilir, tahminleri şekillendirebilir, kararları şekillendirebilir, kararları destekleyebilir ve tartışmalara son verebilir (King, Goodson ve Rohani, 1998). Eğitim sürecinin amacı, öğrencilerin zihinsel becerilerinde gelişme sağlayarak bu becerileri gelecek hayatında karşılaştığı durumlara transfer edebilmesini sağlamak olmalıdır.

Düşünme konusunda en temel özelliklerden biri de düşünme sürecinin karmaşıklık açısından birbirinden farklı görünümlere sahip olmalarıdır. Bu temelde çok sayıda sınıflamanın yapıldığı görülmektedir. Zihinsel beceriler üzerinde yapılan sınıflamalar arasında en fazla kabul gören sınıflama Bloom (1956) taksonomisidir. Bu çalışmada zihinsel beceriler bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme isimleri altında sınıflandırılmıştır. Başka bir sınıflamada ise açıklama, anlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi düşünme kapasitelerinden söz edilmektedir (Swartz ve Parks, 1994). Zihinsel beceriler arasında üst biliş de saymak gerekmektedir (Flavel, 1976).

Zihinsel beceriler Beyer (1984) tarafından, düşük temel beceriler ve karmaşık üst düzey beceriler olarak sınıflandırılmıştır. Temel becerileri tekil beceriler olarak ifade etmek mümkünken birden fazla temel becerinin birlikte kullanımını gerektiren beceriler üst düzey zihinsel beceriler olarak ifade edilmektedir. Gözden geçirilmiş Bloom Taksonomisi'nde (Anderson ve Krathwohl, 2001) ise alt düzey zihinsel beceriler hatırlama, anlama ve uygulama; üst düzey zihinsel beceriler ise analiz etme, değerlendirme ve yaratma olarak ifade edilmektedir. Üst düzey zihinsel becerilerin kullanımını gerektiren zihinsel işlemlerin yerine getirilmesi için önceden öğrenilen bilginin mekanik olarak uygulanması yeterli değildir. Bu düzeydeki beceriler, zihnin zorlu ve geniş kullanımını gerektirir. Buna karşın alt düzey zihinsel beceriler rutin, mekanik uygulamaları içine almaktadır (Newmann, 1988). Üst düzey zihinsel becerilerin bilgi ve becerileri yeni bir duruma uygulama, yansıtıcı düşünme, karar verme, problemleri mantıksal olarak anlama, yaratıcı bir şekilde tanımlama ve olağandışı bir çözüm bulma yeteneği gibi beceri alanları altında incelendiği görülmektedir. Bu sınıflamaların dışında alan yazında zihinsel becerilerin sınıflandırılmasına yönelik farklı çalışmalar da vardır (Gagné ve Briggs, 1979; Haladaya, 1997; Marzano, 2001). Zihinsel becerilere yönelik geliştirilen sınıflamalar program geliştirme, test geliştirme, ders planlama ve öğretmen eğitimi alanlarında kullanılmaktadır.

Dil ve düşünme ilişkisi dikkate alındığında (Vygotsky, 1992) Türkçe dersi üst düzey zihinsel becerileri geliştirme konusunda oldukça yüksek bir potansiyele sahiptir. Türkçe dersinde dil becerileri yoluyla problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Presseisen, 1985). Bu kapsamda Türkiye'de özellikle 2005 yılından bu yana öğretim programları kapsamında yürütülen çalışmalar ile zihinsel becerileri geliştirme vurgusu dikkat çekmektedir. Nitekim Türkçe dersi öğretim programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri aracılığıyla zihinsel becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2005). Güncellenen Türkçe dersi öğretim programında ise zihinsel beceriler kapsamında değerlendirilebilecek olan yetkinlik çerçevesi kavramının kullanıldığı görülmektedir. Programda sekiz anahtar yetkinlik alanında söz edilmektedir. Bunlar, anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2019). Ancak program metninde bu yetkinlik alanlarının hangi zihinsel becerileri kapsadığına

ilişkin detaylı açıklamalar yer almamaktadır. Bunun yanında yetkinlik alanlarının hangi kazanım kapsamında, hangi içerik aracılığıyla, hangi stratejiler kullanılarak uygulanacağı, ölçme değerlendirme durumlarının neler olacağına açıklıkla ifade edilmediği dikkat çekmektedir. Programın uygulama aşamasına rehberlik edecek bu temel açıklamalara yer verilmemesi program kapsamında yürütülen çalışmalar ile zihinsel becerilerin hangi oranda etkili bir şekilde geliştirilebileceği konusunda soru işaretlerinin oluşmasına neden olmaktadır. Öğretim programlarının zihinsel becerileri geliştirme amacını hangi oranda karşıladığını değerlendiren araştırmaların, programların bu konuda daha nitelikli bir hale gelmesi konusunda rehberlik edici bilgiler içerdiğine inanılmaktadır.

Düşünme Programları

Zihinsel becerilerin geliştirilmesini amaçlayan programlar genel olarak üç yaklaşım altında incelenmektedir (Johnson ve Siegel, 2010; McGregor, 2007). Bunlar zihinsel becerileri ayrı bir ders olarak geliştirmeyi amaçlayan ayırık programlar, belli bir disiplin içinde geliştirmeyi amaçlayan programlar ve tüm program alanı içine enjekte edilmiş bir anlayışla geliştirmeyi amaçlayan programlardır. Yaklaşımlar incelendiğinde, düşünme programlarından bir bölümünün zihinsel becerileri belli bir disiplin alanı içinde geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu yaklaşımın uygulandığı programlara, fen ile düşünme (Adey, Shayer ve Yates, 2003), matematikle düşünme (Allmond, Wells ve Makar, 2010), sanatla düşünme (Burchenal ve Grohe, 2007), coğrafya ile düşünme (Leat, 1998), çocuklar için felsefe (Lipman, 1991) programları örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin belli bir disiplin ya da konu alanı kapsamında zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu programlar, program kapsamında geliştirilmeye çalışılan becerilerin diğer akademik alanlara aktarma konusunda zayıf olması ve programların standart ders programından ayırık olarak tasarlanmalarından dolayı uygulama zamanının nasıl planlanacağı sorununa sahip olması nedeniyle eleştirilmektedir (Dilekli ve Tezci, 2016)

Diğer programlar ise öğrencilerin zihinsel becerilerini, disiplinlerden ve akademik bilgilerden bağımsız olarak geliştirmeyi amaçlamaktadır. Zihinsel becerilerin ayrı bir konu olarak öğretilmesi gerektiğini savunan bu düşünme programları, yaygın olarak bir dizi tanımlayıcı ders planı sunmaktadır. İçerik, zihinsel becerileri geliştirmek amacıyla yeniden şekillendirilmektedir. Bu yaklaşımın ilk örneklerinden biri olan Feuerstein, Ya'acov ve Hoffman'ın (1980) Enstrümantal Zenginleştirme Programı yakın dönemlerde halen zekâyı geliştirme iddiası temelinde incelenen bir programdır (Blagg, 2012). Somerset'in düşünme programları (Blagg, Ballenger ve Gardner, 1996), Lake, Needham ve Lealan'ın (1995) en iyi on düşünme taktiği programı ve Dawes, Mercer ve Wegerif'in (1999) birlikte düşünme programları bu yaklaşımın diğer örnekleridir. Bu programlar derslerde öğrenilen genel becerilerin diğer durumlara genellenebileceği varsayımı temelinde hareket etmektedir. Bu yaklaşıma sahip düşünme programları ise eğitim sürecinde akademik bilgiyi önemsizleştirdiği gerekçesiyle eleştirilmiştir (Johnson ve Siegel, 2010).

Zihinsel becerilerin öğretiminde bir diğer yaklaşım aşılınmış program yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, zihinsel becerilerin programın bütününe enjekte edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Kirkwood, 2005; Resnick, 1987; Swartz ve Parks, 1994). Düşünme programları arasında bu yaklaşım en fazla kabul görendir. Bu yaklaşımda program öğelerinden, ilgili zihinsel beceriyi geliştirmek amacıyla yararlanır. Bu sayede zihinsel becerilerin geliştirilmesi sınıf uygulamalarına dâhil edilebilmektedir. Resnick'in (1987) dediği gibi bu yaklaşım, daha üst düzey becerilerin uygulanacağı ve geliştirileceği doğal bir bilgi tabanı ve ortamı sağlamaktadır. Zihinsel beceriler içerikle aynı anda öğretilirken, çocuklara gerçek bağlamlarda becerileri kullanma ve transfer etme olanağı tanınmaktadır.

Zihinsel beceriler konusundaki çalışmalar içinde üzerinde durulması gereken en önemli konu ulusal öğretim programlarında, zihinsel beceri öğretiminin nasıl ele alındığıdır. Öğrenme ortamlarında zihinsel becerileri geliştirme amacı, eğitim politikalarının merkezinde yer almaktadır. Ancak bu politikaların hayata geçirilebilmesi için öğretim programlarında hangi zihinsel becerinin hangi içerik aracılığıyla öğretileceği, içerik ve zihinsel becerinin nasıl bir strateji ile bütünleştirileceği, öğrencilerin zihinsel beceriyi transfer edebileceği otantik bağlamların nasıl tasarlanacağı ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceği gibi sorulara programlarda açık ve net cevaplar verilmesi gerekmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler temelinde nasıl bir dağılım gösterdiği ve bu zihinsel becerilerin programlarda hangi kapsamda kullanıldığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda, çalışma kapsamına dâhil edilen öğretim programı dokümanlarında yer alan kazanımlar üzerinde bir incelemenin yürütülmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi benimsenmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırma amacına hizmet eden olgular ile ilişkili bilgileri içeren materyallerin incelenmesi ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde yürürlükte olan ve Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sayfasından ulaşılabilen ana dili öğretim programları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bu açıdan araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanmanın uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma kapsamını, 2013 yılından bu yana yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı dil gelişimi kazanımları ile 2018 yılında yürürlüğe giren Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programlarında yer alan toplam 625 kazanım oluşturmaktadır. Geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceri konusunda bir çıkarımda bulunulamayan 6 kazanım, çalışma kapsamının dışında tutulmuştur. Araştırmada incelenen kazanımların kademeler temelinde gösterdiği dağılım Tablo 1.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1.

Araştırmada İncelenen Kazanımların Öğretim Kademeleri Temelinde Dağılımı

Kademe	Var Olan Kazanım Sayısı	İncelenen Kazanım Sayısı
Okul öncesi	12	12
İlkokul	235	233
Ortaokul	289	285
Lise	95	95
Toplam	631	625

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında incelenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2018) diğer öğretim programları gibi, Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesinin, “Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi” sayfasında, elektronik olarak erişime açıktır. Araştırmada incelenen öğretim programlarına, resmî internet sayfasından elektronik olarak erişilmiş ve dijital olarak araştırmacının kişisel bilgisayarına yüklenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan tüm incelemeler bu dokümanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde tekrarlı okuma, kodlama ve sürekli karşılaştırma yönteminin kullanıldığı yedi adımdan oluşan yoğun bir analiz süreci takip edilmiştir.

1.adım. Kazanımların elektronik ortama taşınması: Araştırmanın analiz sürecinde okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerine ait ana dili öğretim programında yer alan 625 kazanımın tamamı sınıflar temelinde bir elektronik belgeye iki sütunlu bir yapı içinde yerleştirilmiştir.

2.adım. Kazanımların kodlanması: Tekrarlı olarak okumaların sonucunda kazanımların hangi zihinsel beceri ya da becerileri geliştirmeyi amaçladığına karar verilmiştir. Kazanımların hangi zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçladığına karar verilirken, kazanım cümlesinin bir bütün olarak anlamına odaklanılmıştır. Örneğin bir kazanımın uygulama zihinsel becerisini geliştirmeyi amaçladığına karar verilirken sadece “uygular” fiiliyle bitmesi gerekliliği aranmamış, kazanım cümlesinin bütünsel olarak anlamına bakılarak hangi zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçladığına ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Çıkarımda bulunma

işlemi öğrencinin “okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarılar üzerinde yapması beklenen zihinsel işlemlerin ne olduğu temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından her kazanıma “... kazanımında öğrenciden; okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarılar üzerinde hangi zihinsel işlemi yapması beklenmektedir?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu süreçte zihinsel beceri sınıflamaları (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Gagné ve Briggs, 1979; Haladayna, 1997; Marzano, 2001) ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik sınıflamalar (Binkley, vd., 2012) dikkatle incelenmiştir. Analiz sürecinde sınıflamalarda geçen becerilerin tanım, kapsam ve temsil edildiği sözcüklere ilişkin açıklamalara tekrarlı olarak başvurulmuştur. Ayrıca öğretim programlarında kazanımların altında yer alan açıklamalar dikkatle incelenmiştir. Kazanımın geliştirmeyi amaçladığına karar verilen zihinsel beceri, iki sütunlu tabloda kazanımın karşısındaki kutucuğa yazılmıştır. Bu işlem 625 kazanımın tamamı için uygulanmıştır. Analiz işlemleri sonucunda Tablo 2.’de açıklamalarına yer verilen 16 zihinsel beceri çıkarılmıştır.

3.adım. Kazanımların zihinsel beceriler temelinde sınıflandırılması: Kazanımlar geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler temelinde sınıflandırılarak her bir zihinsel beceri için ayrı bir elektronik belge oluşturulmuştur. Ana dili öğretim programlarında geliştirilmesi amaçlanan 16 zihinsel beceri için 16 farklı belge oluşturulmuştur. Bu sayede aynı zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçlayan kazanımları alt alta görmek mümkün olmuştur. Bu süreçte zihinsel beceriler temelinde sınıflanan kazanımlar, tekrarlı olarak okunmuş ve sınıflandırmadaki tutarlılık kontrol edilmiştir.

4.adım. Kazanımların sınıflandırılması ve özetlenmesi: Kodlama işleminin ardından oluşturulan tabloda yer alan kazanımlar kademeler ve dil becerileri temelinde sınıflandırılmıştır. Zihinsel becerilerin kademe ve dil becerilerine göre gösterdiği dağılım, betimleyici istatistiklerden yararlanarak özetlenmiştir.

5.adım.Zihinsel becerinin işaret ettiği yöne ilişkin açık kodlama yapılması: Aynı zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçlayan kazanımlara “.... kazanım ifadesinde, ... zihinsel becerisinin hangi yönü kullanılmaktadır?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu kapsamda kazanımlar temelinde zihinsel becerinin hangi yönlerinden yararlandığı hangi yönlerinin ise dışarıda bırakıldığını görmek amaçlanmıştır. Bu aynı zamanda analiz sürecinde çıkartılan zihinsel becerilerin kapsamını görmeyi mümkün kılmıştır. Analizin bu aşamasında incelenen her kazanım yukarıda ifade edilen soru temelinde kodlanmıştır.

6.adım. Zihinsel becerileri kullanılma yönünün kategorik yapılar temelinde ifade edilmesi: Zihinsel becerinin programda kullanılan yönü temelinde kazanımlara verilen kodlara göre yapılan sınıflama kümeleri üzerinde, sürekli karşılaştırma yöntemi uygulanarak gerekli birleştirme ve ayırma işlemleri yapılmıştır. Tekrarlı okumaların ardından kategoriler değişmeyen bir duruma gelinceye kadar bu işlem sürdürülmüştür.

Ana dili öğretim programı kazanımları üzerinde gerçekleştirilen analiz işlemi ile çıkartılan zihinsel becerilere (kategorik yapılar) ilişkin açıklamalar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 2.

Araştırmada kazanımlar üzerinde gerçekleştirilen analiz işlemi ile çıkartılan zihinsel beceriler ve açıklamaları

Zihinsel beceri	Açıklama	Fiil İfadesi
Ayırt Etme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarılar arasından, istenilen unsuru/ özelliği fark etmesi(bulması, belirlemesi) ve bu unsura uygun tepkide bulunması	Dikkat ederek okur, uygun yerlerde kullanır, ayırt eder, tespit eder, bulur
Hatırlama	Öğrencinin yönergeler doğrultusunda daha önce öğrenmiş olduğu bilgileri zihinsel olarak geri çağırması ve sözlü ya da yazılı olarak ifade etmesi	Söyler, tanımlar, açıklar, taklit eder, tanır, anlatır, özetler, sıralar
Tahmin Etme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarılara dayalı olarak kestirimlerde bulunması	Tahminde bulunur, tahmin eder

Çıkarımda Bulunma	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği içerikle kişisel anlam oluşturma sürecine dâhil olması, bu sürecin içerdiği zihinsel işlemleri yerine getirmesi ve o içerikle ilintili art alan bilgisini birleştirmesi (Bkz. Keene ve Zimmermann, 1997).	Çıkarımlar yapar, konusunu belirler, başlık belirler, anlamlarını kavrar, ana fikrini/ana duygusunu belirler, anlama katkısını belirler
İlişkilendirme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği birbirinden farklı özellikte dilsel uyarılar arasında ya da bu uyarılar ile daha önce öğrendikleri arasında karşılıklı bağ, ilgi kurması	İlişkilendirir, farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur, sözlü olmayan mesajlarını kavrar, metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurar
Uygulama	Öğrencinin dil becerileri alanına giren işlemsel bilgileri kuralına uygun olarak hayata geçirmesi	Stratejileri uygular, harfleri tekniğine uygun olarak yazar, kuralına uygun yazar, uygun olarak doldurur, doğru ve yerinde kullanır
Karar verme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarıların içerdiği seçenekler üzerinde düşünerek verdiği yargılar temelinde seçimde bulunması	Karar verir, anlamlarına uygun olarak kullanır, anlamına uygun olarak seçer
Anlam temelli yapılandırma	Öğrencinin verilen yönergeye uygun olarak yapılandırdığı anlamı yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesi	Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapar, anlamlı kurallı cümleler yazar
Değerlendirme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarıların anlamını, önemini, niteliğini ve niceliğini bir takım ölçüt ve gerekçeler temelinde ele alarak vardığı yargıyı yazılı ya da sözlü olarak ifade etmesi	Değerlendirir, gözden geçirir, görüşlerini ifade eder, içeriğini değerlendirir, katkısını değerlendirir
Sorgulama	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarıların anlamına, geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin sorular oluşturmaları ve bu kapsamdaki konuşmalara katılması	Sorular sorar, tartışma ve konuşmalara katılır, güvenilirliğini sorgular, tutarlılığı sorgular
Dönüştürme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği yazılı, görsel, söz ve harekete dayalı uyarıları yönergeye uygun olarak birbirine dönüştürmesi	Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar, metinleri canlandırır, tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar, çizim, grafik ve görseller kullanır
Karşılaştırma	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarıların biçim/ anlam açısından benzer ya da ayrı yanlarını ortaya çıkarmak için incelemesi	Karşılaştırır, karşılaştırma yapar
Sentezleme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği uyarıları (öğeleri) bir araya getirerek anlam/sonuç/yargıya ulaşması	Sonucuna varır, sonuçlarını ifade eder
Analiz etme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarıları öğelerine/temel parçalarına basamaklarına ayırması ve bu öğeler/temel parçalar arasındaki ilişkileri kavraması	Hikâye unsurlarını belirler, işlem basamaklarına göre yazar, işlem basamaklarına uygun yönerge yazar, öğelerini ayırır eder
Problem çözme	Öğrencinin okuduğu, dinlediği/izlediği dilsel uyarılarda ifade edilen problemlere yönelik çözüm/çözümler geliştirmesi	Çözüm bulur, alınan sorunlara farklı çözümler üretir

Uyarlama Öğrencinin yazılı ve/veya sözlü ifadelerini Uyarlar, anlatım biçimlerini yönergelere uygun bir biçime uyar duruma kullanır getirmesi

7.adım. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin kontrol edilmesi: Analiz sürecinin tamamlanmasının ardından, üç uzman ile analiz dosyaları paylaşılmıştır. Analiz bulgularını inceleyerek gerekli geribildirimlerde bulunmaları istenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında; Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre, tüm soruların kodlayıcılar arası güvenilirlik oranlarının ortalaması % 94.2 olarak bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Üç uzmandan gelen geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak analiz işlemi tamamlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında aşağıdaki çalışmalar yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından biri olan inandırıcılık, toplanan verilerin doğruluğu ve inandırıcılığı anlamına gelmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu araştırmanın verilerini, 2018 yılında güncellenen Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programı kazanımları ile 2013 yılından bu yana yürürlükte olan okul öncesi eğitimi programlarındaki dil gelişimi kazanımları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında analiz edilen veriler, Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sayfasında yayınladığı şekliyle alınmıştır. Bu açıdan araştırmada incelenen verilerin, inandırıcılık gerekliliğini yerine getirdiği söylenebilir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamanın bir diğer yolu çalışma grubunun sayı ve özellikleri, nasıl seçtikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin ayrıntılı biçimde açıklanmasıdır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmanın yöntem başlığı altında yukarıda sözü geçen bilgiler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırma kapsamında okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde ana dili öğretimi kapsamına giren (geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceri konusunda bir çıkarımda bulunulamayan 6 kazanım haricinde) tüm kazanımlar incelenmiştir. Bu durum araştırma bulgularının inandırıcılığını güçlendirmektedir. Nitel araştırmalarda objektiflik gerekliliği için teyit edilebilirlik gereğinin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda makalenin ek bölümünde analiz bulgularının tümü paylaşılmıştır. Ekte yer alan tabloda her kazanımın hangi zihinsel beceri ile kodlandığını görmek mümkün olup, kazanımlar öğretim programlarındaki kodları ile yer almaktadır. Bu açıdan tabloda yer alan kazanımın ne olduğuna öğretim programlarındaki kodları ile ulaşmak mümkündür. Nitel araştırmalarda güvenilirlik gerekliliklerinden biri kodlayıcılar arası güvenirlidir. Bu gereklilik kapsamında analiz bulguları ve kodlara yönelik açıklamalar üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasında tüm soruların kodlayıcılar arası güvenilirlik oranlarının ortalaması %94.2 olarak bulunmuştur.

Bulgular

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk probleminde “Ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler kademelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Ana dili öğretim programlarındaki kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel becerilerin, kademeler temelinde gösterdiği dağılım Tablo 3.’de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.

Ana Dili Öğretim Programlarındaki Kazanımların Geliştirmeyi Amaçladığı Zihinsel Becerilerin Kademelere Göre Dağılımı

Zihinsel Beceriler	Okulöncesi		1-8.sınıf		9-12.sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Analiz etme	0	0	26	5	20	20.4	46	7.2
Anlam temelli yap.	3	13.1	45	8.7	4	4.1	52	8.1
Ayırt etme	6	26.1	77	14.9	15	15.3	98	15.3
Çıkarımda bul.	0	0	63	12.2	6	6.1	69	10.8
Değerlendirme	3	13.1	44	8.5	16	16.3	63	9.9
Dönüştürme	1	4.3	14	2.7	0	0	15	2.3
Hatırlama	3	13.1	45	8.7	9	9.2	57	8.9
İlişkilendirme	1	4.3	51	9.8	8	8.2	60	9.4
Karar verme	1	4.3	12	2.3	2	2	15	2.3
Karşılaştırma	0	0	8	1.5	1	1	9	1.4
Problem çözme	0	0	4	0.8	0	0	4	0.6
Sentez	0	0	2	0.4	0	0	2	0.4
Sorgulama	1	4.3	16	3.1	3	3.1	20	3.1
Tahmin etme	0	0	45	8.7	4	4.1	49	7.7
Uygulama	3	13.1	63	12.2	6	6.1	72	11.3
Uyarlama	1	4.3	3	0.5	4	4.1	8	1.3
Toplam	23	100	518	100	98	100	639	100

Araştırma, ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların 16 farklı zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Bu sayı okul öncesinde 10, 1-8 sınıfta ise 16, 9-12sınıfta 13'tür. En fazla sayıda geliştirilmesi amaçlanan zihinsel becerinin ayırt etme olduğu görülmektedir. Tablo3. öğretim programlarında yer alan kazanımların yaklaşık yarısının, ilk 5 sırada yer alan zihinsel becerileri geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Sorgulama, karar verme, karşılaştırma, sentez, problem çözme ve uyarlama zihinsel becerilerinin programda kendilerine az yer bulduğu görülmektedir. İncelemelerde, sınıflara göre zihinsel becerilerin basitliği ya da karmaşıklığı temelinde tutarlı bir artış ya da azalış göstermediği görülmektedir. Bunun yanında programda bir takım zihinsel becerilerin (ayırt etme) kendilerine, diğer becerilerin (problem çözme, sentez) yaklaşık 25 katı kadar fazla yer bulabildiği görülmektedir.

Okulöncesi öğretim programında çıkarımda bulunma, tahmin etme, analiz etme, karşılaştırma, sentez ve problem çözme zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanım olmadığı görülmektedir. 1-8. sınıflara ait Türkçe dersi öğretim programı en fazla zihinsel becerinin geliştirilmesini amaçlayan program olup karar verme, sentez, problem çözme ve uyarlama zihinsel becerilerine az yer verildiği görülmektedir. 9-12 sınıflara ait Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında, dönüştürme, problem çözme ve sentez zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanım olmadığı; tahmin etme, sorgulama, karar verme, karşılaştırma ve uyarlama zihinsel becerilerine az yer verildiği görülmektedir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Ana dili öğretim programlarındaki kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler, dil becerilerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Ana dili öğretim programlarındaki kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel becerilerin, dil becerileri temelinde gösterdiği dağılım Tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4.

Ana Dili Öğretim Programlarındaki Kazanımların Geliştirmeyi Amaçladığı Zihinsel Becerilerin Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Zihinsel Beceriler	Okuma		Dinleme		Konuşma		Yazma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Analiz etme	28	9.2	4	3.8	1	1.5	13	9.4
Anlam t. yap.	0	0	0	0	17	26.2	32	23
Ayırt etme	66	21.6	2	1.9	10	15.4	14	10.1
Çıkarımda b.	40	13.1	22	20.6	0	0	7	5
Değerlendirme	37	12.1	10	9.3	0	0	7	5
Dönüştürme	2	0.7	6	5.6	0	0	10	7.2
Hatırlama	29	9.5	19	17.7	5	7.7	1	0.7
İlişkilendirme	23	7.5	11	10.3	6	9.2	20	14.4
Karşılaştırma	9	3	1	0.9	0	0	0	0
Karar verme	4	1.3	1	0.9	9	13.8	0	0
Problem çözme	4	1.3	0	0	0	0	0	0
Sentez	0	0	0	0	0	0	2	1.4
Sorgulama	11	3.6	5	4.7	3	4.6	0	0
Tahmin etme	31	10.2	18	16.8	0	0	0	0
Uygulama	21	6.9	8	7.5	12	18.5	28	20.2
Uyarlama	0	0	0	0	2	3.1	5	3.6
Toplam	305	100	107	100	65	100	139	100

Zihinsel becerilerin dil becerileri temelinde gösterdiği dağılım incelendiğinde okuma dil becerisi kapsamında en fazla geliştirilmesi amaçlanan zihinsel becerinin *ayırt etme* olduğu görülmektedir. Buna karşılık karar verme, problem çözme ve sentez zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan oldukça az sayıda kazanım olduğu görülmektedir. Dinleme dil becerisi kazanımları en fazla çıkarımda bulunma zihinsel becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında karşılaştırma, karar verme ve sentez zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan az sayıda kazanım olduğu görülmektedir. Dinleme dil becerisinin kazanımlarının yarısı çıkarımda bulunma, hatırlama ve tahmin etme zihinsel becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Konuşma ve yazma dil becerisi kapsamında en fazla geliştirilmesi amaçlanan zihinsel becerinin anlam temelli yapılandırma olduğu görülmektedir. Bunun yanında konuşma dil becerisi ile çıkarımda bulunma, değerlendirme, problem çözme ve sentez zihinsel becerisini geliştirmeyi amaçlayan kazanım olmadığı; yazma dil becerisi kapsamında karşılaştırma, karar verme, problem çözme ve tahmin etme zihinsel becerisini geliştirmeyi amaçlayan kazanım olmadığı görülmektedir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde “Ana dili öğretim programları geliştirmeyi amaçladığı zihinsel becerileri hangi yönleriyle kullanmaktadır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Aşağıda, ana dili öğretim programlarında geliştirilmesi amaçlanan 16 zihinsel becerinin programda hangi yönleriyle kullanıldığı kazanım örnekleriyle birlikte incelenmektedir.

Tablo 5.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Ayırt Etme Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Vurgu, tonlama, telaffuz gerekliliklerini Beden dilini ayırt etme	T.1.3.7. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
Noktalama ve yazım kurallarını ayırt etme	T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.

Kelime türlerini ayırt etme	T.2.4.8. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
Cümle türlerini ayırt etme	T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
Söz sanatlarını ayırt etme	T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.
Gerçek, mecaz, terim özelliklerini ayırt etme	T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
Anlatım bozukluklarını ayırt etme	T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
Yabancı kaynaklı kelimeleri ayırt etme	T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.
Eş anlamlı, eş sesli, zıt anlamlı kelimeleri	T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
Kök ve ekleri ayırt etme	T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
Eklerin işlevlerini ayırt etme	T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.
	T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Tablo 5'te görüldüğü gibi ana dili öğretim programlarında ayırt etme zihinsel becerisinin on iki farklı kullanım alanı vardır. Bunlar vurgu, tonlama, telaffuz gerekliliklerini; beden dilini, noktalama ve yazım kurallarını, kelime türlerini, cümle türlerini, söz sanatlarını, gerçek-mecaz-terim özelliklerini, anlatım bozukluklarını, yabancı kaynaklı kelimeleri, eş anlamlı-eş sesli-zıt anlamlı kelimeleri, kök ve ekleri ve bunların işlevlerini ayırt etmedir.

Tablo 6.
Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Hatırlama Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Taklit etme	T.1.1.2. Duyduğu sesleri taklit eder.
Tanımaya	T.2.3.16. Metin türlerini tanıyabilir.
Özellikleri hatırlama	T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.
Dinlediklerini, okuduklarını hatırlama	T.1.3.16. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.

Ana dili öğretim programlarında hatırlama zihinsel becerisinin Tablo 6'da görüldüğü gibi dört farklı kullanım alanı bulunmaktadır. Bunlar taklit etme, tanıma, özellikleri hatırlama ve dinlediklerini, okuduklarını hatırlamadır.

Tablo 7.
Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Tahmin Etme Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Görselden tahmin etme	T.1.1.4. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.
Dinlenen, izlenen ve okunan bağlamdan tahmin etme	T.3.1.4. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
Başlıktan tahmin etme	T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

Tablo 7'de görüldüğü üzere ana dili öğretim programlarında tahmin etme zihinsel becerisinin üç farklı kullanım alanı vardır. Bunlar görselden, dinlenen-izlenen ve okunan bağlamdan ve başlıktan tahmin etmedir.

Tablo 8.
Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Çıkarımda Bulunma Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Konuya ilişkin çıkarım	T.1.1.7. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
Başlığa ilişkin çıkarım	T.4.4.7. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
Şekil sembol ve işaretlere ilişkin çıkarım	T.1.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.
Ana fikir/yardımcı fikir/ana duyguya ilişkin çıkarım	T.3.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
İfadelerin anlama katkısına ilişkin çıkarım	T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.

Ana dili öğretim programlarında çıkarımda bulunma zihinsel becerisinin beş farklı kullanım alanı olduğu Tablo 8’de de görülmektedir. Bunlar konuya, başlığa, şekil sembol ve işaretlere, ana fikir-yardımcı fikir-ana duyguya ve ifadelerin anlama katkısına ilişkin çıkarımlarda bulunmadır.

Tablo 9.*Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında İlişkilendirme Zihinsel Becerisi*

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Farklı yazı karakterleri arasında ilişki kurma	T.1.3.10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
Sözlü olmayan araçlardan aktarılan mesajlar ile anlam arasında ilişki kurma	T.1.1.11. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
Yönergeler ile anlam arasında ilişki kurma	T.4.3.25. Yönergeleri kavrar.
Metin içi ve metin dışı anlamlar arasında ilişki kurma	T.5. 3. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

Tablo 9’da açıklandığı üzere ana dili öğretim programlarında ilişkilendirme zihinsel becerisinin dört farklı kullanım alanı bulunmaktadır. Bunlar farklı yazı karakterleri arasında, sözlü olmayan/görsel araçlardan aktarılan mesajlar ile anlam arasında, yönergeler ile anlam arasında, metin içi ve metin dışı anlamlar arasında ilişki kurmadır.

Tablo 10.*Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Uygulama Zihinsel Becerisi*

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Strateji ve kuralları uygulama	T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular.

Tablo 10’da görüldüğü gibi ana dili öğretim programlarında uygulama zihinsel becerisinin bir kullanım alanı bulunmaktadır. Bu dil becerilerinin gerektirdiği strateji ve kuralları uygulamadır.

Tablo 11.*Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Karar Verme Zihinsel Becerisi*

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Anlam temelli karar verme	T.1.2.1. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
Bilgi kaynaklarına karar verme	T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

Ana dili öğretim programlarında karar verme zihinsel becerisinin Tablo 11’den de anlaşılabilirliği gibi iki kullanım alanı bulunmaktadır. Bunlar anlam temelli karar verme ve bilgi kaynaklarına karar vermedir.

Tablo 12.*Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Anlam Temelli Yapılandırma Zihinsel Becerisi*

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Hazırlıksız Konuşma	T.1.2.2. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
Hazırlıklı Konuşma	T.4.2.3. Hazırlıklı konuşmalar yapar.
Cümle Yazma	T.1.4.5. Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
Metin Yazma	T.4.4.5. Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.

Tablo 12’de görüldüğü gibi ana dili öğretim programlarında anlam temelli yapılandırma zihinsel becerisinin dört kullanım alanı vardır. Bunlar hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma, cümle ve metin yazmadır.

Tablo 13.*Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Değerlendirme Zihinsel Becerisi*

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Yazdıklarını değerlendirme	T.1.4.10. Yazdıklarını gözden geçirir.
Görüşlerini ifade etme	T.3.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.
İçerik değerlendirme	T.4.1.11. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
Sözcük türlerinin ve ifade biçimlerinin anlama katkısını değerlendirme	T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Tablo 13'ten de anlaşılabilirliği gibi ana dili öğretim programlarında değerlendirme zihinsel becerisinin dört kullanım alanı bulunmaktadır. Bunlar yazdıklarını, görüşlerini, içeriği, sözcük türleri ve ifade biçimlerinin anlama katkısını değerlendirmedir.

Tablo 14.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Analiz Etme Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Hikâye unsurları temelinde analiz etme	T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
İş ve işlem basamaklarını analiz etme	T.6.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
Metnin anlatım olanaklarını analiz etme	T.7.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.
Cümlelerin öğelerini analiz etme	T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.

Tablo 14'te görülüşü gibi, ana dili öğretim programlarında analiz etme zihinsel becerisinin dört kullanım alanı vardır. Bunlar hikâye unsurlarını, iş ve işlem basamaklarını, metnin anlatım olanaklarını ve cümlelerin öğelerini analiz etmedir.

Tablo 15.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Sorgulama Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Metne dayalı sorular geliştirme	T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.
Tartışmalara katılma	T4.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama	T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
Metindeki tutarlılığı sorgulama	T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

Ana dili öğretim programlarında sorgulama zihinsel becerisinin Tablo 15'te görüldüğü gibi dört kullanım alanı vardır. Bunlar metne dayalı sorular geliştirme, tartışmalara katılma, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve metindeki tutarlılığı sorgulamadır.

Tablo 16.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Dönüştürme Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Görsel unsurları sözlü ifadelerle dönüştürme	T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
Sözlü ifadeleri hareketlere dönüştürme	T.3.1.9. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
Göstergeleri sözlü ifadelerle dönüştürme	T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.
Yazılı ifadeleri göstergelere dönüştürme	T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır

Tablo 16'daki açıklandığı üzere ana dili öğretim programlarında dönüştürme zihinsel becerisinin dört kullanım alanı vardır. Bunlar görsel unsurları sözlü ifadelerle, sözlü ifadeleri hareketlere, göstergeleri sözlü ifadelerle ve yazılı ifadeleri göstergelere dönüştürmedir.

Tablo 17.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Karşılaştırma Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Karakter özelliklerini karşılaştırma	4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.
Metinler arası karşılaştırma yapma	T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
Edebi metinlerin sunum türlerini karşılaştırma	T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

Tablo 17'de görüldüğü üzere ana dili öğretim programlarında karşılaştırma zihinsel becerisinin üç kullanım alanı bulunmaktadır. Bunlar karakter özellikleri, metinler arası ve edebi metinlerin sunum türlerini karşılaştırmadır.

Tablo 18.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Sentez Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Araştırma bulgularını sentezleme	T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

Tablo 18’de görüldüğü gibi ana dili öğretim programlarında sentez zihinsel becerisinin bir kullanım alanı bulunmaktadır. Bu araştırma bulgularını sentezlemezdir.

Tablo 19.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Problem Çözme Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Problemlere farklı çözümler bulma	T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Tablo 19’da açıklandığı gibi ana dili öğretim programlarında problem çözme zihinsel becerisinin bir kullanım alanı olduğu görülmektedir. Bu problemlere farklı çözümler bulmazdır.

Tablo 20.

Ana Dili Öğretim Program Kazanımlarında Uyarılama Zihinsel Becerisi

Zihinsel Becerinin Kullanım Alanı	Kazanım
Yazılı ve sözlü ifadelerine anlatım biçimlerini uyarılama	T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

Tablo 20’de görüldüğü üzere ana dili öğretim programlarında uyarılama zihinsel becerisinin bir kullanım alanı vardır. Bu, yazılı ve sözlü ifadelerine anlatım biçimlerini uyarlamazdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları ana dili öğretim program kazanımlarının 16 farklı zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Araştırmada okul öncesi eğitimi programı dil gelişimi kazanımlarının 10, Türkçe dersi öğretim program kazanımlarının 16, Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim program kazanımlarının 13 zihinsel beceriyi geliştirmeyi amaçladığı belirlenmiştir. Ana dili öğretim programlarında yer alan kazanımların en fazla geliştirmeyi amaçladığı zihinsel becerinin, ayırt etme olduğu görülmektedir.

Ana dili öğretimi programlarında okuma dil becerisi kazanımları içinde sentez; dinleme dil becerisi kazanımları içinde problem çözme ve sentez; konuşma dil becerisi kazanımları içinde değerlendirme, problem çözme ve sentez; yazma dil becerisi kazanımları içinde ise sorgulama, karar verme ve problem çözme zihinsel becerisini geliştirmeyi amaçlayan kazanım olmadığı görülmektedir. İncelenen öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerisi ile doğrudan ilişkili kazanım olmadığı görülürken; problem çözme ve sentez zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımların genel ortalamadaki payının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu ana dili öğretim programlarının üst düzey zihinsel becerileri geliştirme amacını hangi ölçüde yerine getirebildiği konusunda oldukça düşündürücüdür. Çok sayıda ülkenin akademik ve politik metinlerinde olduğu kadar öğretim programlarının vizyonlarında üst düzey zihinsel becerilerin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında ise problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklere sahip bireyler yetiştirmenin gerekliliği ifade edilmektedir (MEB, 2019). Buna karşın sayılan niteliklerle doğrudan ilişkili olan üst düzey zihinsel becerilerden bazılarının kazanımlara tam olarak yansıtılmadığı görülmektedir. Alanyazında benzer sonuçlara işaret eden araştırmaları görmek mümkündür. Örneğin Aslan ve Atik (2018), 2015-2017 yılı Türkçe dersi öğretim program kazanımlarında *çözümlemek*, *değerlendirmek* ve *yaratmak gibi üst düzey zihinsel becerilere ait kazanımların sayısının az olduğunu* belirlemiştir. Uygun ve Çetin (2020) ise yazma kazanımlarını inceledikleri araştırmasında, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının, yaratıcı düşünmeye yeterli düzeyde önem vermeyen bir anlayışla hazırlandığını ifade etmektedir. Benzer bir çalışmayı 2011 Türk Dili ve Edebiyatı kazanımları üzerinde yapan Tahaoğlu (2014), bir takım üst düzey zihinsel becerilerin kazanımlar içindeki oranının oldukça düşük olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma incelenen öğretim programlarında yer alan kazanımların yaklaşık yarısının ilk dört sırada yer alan ayırt etme, uygulama, çıkarımda bulunma ve ilişkilendirme zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir. Diğer yandan kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel becerilerin kendi aralarında ve kademeler temelinde orantısız bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Örneğin ayırt etme zihinsel becerisini geliştirmeyi amaçlayan 96 kazanım varken sentez zihinsel becerisini geliştirmeyi amaçlayan iki kazanım olduğu görülmektedir. İncelenen öğretim programlarında bir takım zihinsel becerilerin kendilerine, diğerlerinin yaklaşık 25 kat daha fazla yer bulmasının herhangi bir pedagojik açıklamasının olup olmadığının sorgulanması gerektiği düşünülmektedir. Zihinsel becerilerin program kazanımlarında yeterli ve dengeli bir biçimde yer bulamadığı bulgusu ana dili öğretim program kazanımlarını beceriler temelinde inceleyen yakın dönem araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Avşar ve Mete, 2018; Bal, 2018; Belet-Boyacı ve Güver-Özer, 2019; Çerçi, 2018; Çiftçi, 2010; Eroğlu ve Sarar-Kuzu, 2014; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018; Söylemez, 2018). Bilimsel araştırmaların ana dili öğretim programlarına bu konuda getirdiği eleştirilere rağmen güncellenen programlarda benzer problemlerin devam etmesi, program geliştirme sürecinde eğitim bilimleri bulgularından hangi oranda yararlandığını düşündürmektedir.

Araştırmadaki bir diğer önemli bulgu, zihinsel becerilerin karmaşıklığı temelinde, sınıf düzeyleriyle orantılı bir artış ya da azalış göstermiyor olmasıdır. Sahip olduğu karmaşıklık gereğince sınıf düzeyiyle birlikte artması beklenen bir takım zihinsel becerilerin sayısı azalmakta ya da yok olmaktadır. Oysa sınıf düzeyiyle paralel olarak üst düzey zihinsel becerilerin sayı ve çeşitliliğinin artması beklenmektedir. Örneğin 1-8.sınıfta geliştirilmesi amaçlanan dönüştürme, sentez ve problem çözme zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımlara, 9-12 sınıfta yer verilmediği görülmektedir. Bu noktada bir program tasarımında program bileşenleri arasında ardışıklılık, süreklilik, bütünlendirme, bağdaştırma ve denge ilkelerini dikkate almanın öğrenme çıktıları açısından ne denli önemli olduğunun altını çizmek gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Zihinsel becerilerin, bir program bileşeni olarak dikkate alınarak, tasarım ilkelerinin işaret ettiği gereklilikler çerçevesinde programlardaki yerini alması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları diğer yandan program geliştirme sürecinde, kazanımlarla geliştirilmesi amaçlanan zihinsel becerilerin ön koşulu olan becerilere yer verilip verilmediğinin sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Zihinsel becerilerin gelişiminde sarmal ve bütüncül bir anlayış benimsenmelidir. Kazanımlar birbirlerini destekleyecek bir bütünlük içinde yapılandırılmalıdır. Nitekim Costa ve Lowery (2017), bir zihinsel becerinin bilişsel ön gerekliliklerini oluşturan diğer becerilerin dikkate alınmasının, öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmektedir. Araştırma bulguları bu açıdan incelendiğinde programda ağırlıklı olarak yer verilen çıkarımda bulunma zihinsel becerisinin ön koşul/tamamlayıcısı olarak değerlendirilebilecek karşılaştırma, analiz ve sentez zihinsel becerilerinin sınıflar temelinde onun kadar yer almadığı görülmektedir. Benzer bir değerlendirmeyi Tahaoğlu'nun (2014) araştırmasında görmek mümkündür. Bunun yanında öğretim programlarında zihinsel becerilerin ön koşul zihinsel gerekliliklerine yönelik herhangi bir açıklamaya rastlanmamaktadır. Programda disiplin temelinde geliştirilmesi gereken zihinsel becerilerine olduğu kadar onların ön koşulunu oluşturan zihinsel becerilerin neler olduğu açıkça yer almalıdır. Aksi halde, öğretim programlarının bu konuda etkili olması oldukça güç bir hale gelecektir. Nitekim programın tüm öğelerinin birbirleriyle olan ilişkisi göz önünde bulundurularak, becerileri içerme durumu bakımından tutarlı öğretim programları hazırlanması gerekliliği ana dili öğretimi programlarına yönelik yakın dönem araştırmalarında da ifade edilmektedir (Belet-Boyacı ve Güver-Özer, 2019).

Öğrencilerin zihinsel potansiyellerinin gelişimi konusunda oldukça önemli bir yer tutan bu zihinsel becerilerin hangi dil becerisi aracılığıyla hangi yönlerden geliştirileceği, eğitim bilimcilerinin çözmeleri gereken bir sorundur. Geleceğin dünyasının gereklilikleri ve bu konuda ana dili eğitiminin sahip olduğu yüksek potansiyel dikkate alındığında örneğin araştırmada görülen problem çözme becerisinin sahip olduğu oran oldukça düşündürücüdür. Nitekim 2018 yılı Türkçe dersi öğretim programına yönelik araştırmasında Söylemez (2018), okunan, dinlenen/izlenen metnin kendi içinde problemler barındırabileceği düşünüldüğünde problem çözmeye yönelik kazanımların artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer bir biçimde Belet-Boyacı ve Güver-Özer (2019) 21. yüzyıl becerilerinden biri olan

problem çözme zihinsel becerisini öğrencilere çeşitli bağlam ve içeriklerde kazandırılması için Türkçe dersinin oldukça uygun bir ders olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde dil becerilerinin zihinsel becerileri geliştirme konusunda sahip olduğu potansiyelin dikkate alınmasının altını çizmek gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerileri getirmek mümkündür.

Ana dili öğretim programlarında yaratıcı düşünme, problem çözme ve sentez zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımların oranları artırılmalıdır. Bu açıdan program geliştirme çalışmaları sürecinde kazanımların geliştirmeyi amaçladığı zihinsel beceriler temelinde analizinin yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada çıkartılan zihinsel becerilerin program geliştirme sürecinde bu amaçla kullanılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ana dili öğretim programlarında hangi kazanımın hangi zihinsel beceri ya da becerileri geliştirmeyi amaçladığı açık ve net olarak ifade edilmelidir. Bu bilgi sayesinde program amaç, perspektif ve yeterlilikler bölümünde ifade edilen becerilerin öğretme ve öğrenme süreci ile bütünleştirilmesi mümkün olabilir.

Dil becerilerinin zihinsel becerileri geliştirme konusunda sahip olduğu olasılıklar üzerinde durulması gerekmektedir. Bu kapsamda: Okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin, öğrencilerin hangi zihinsel becerilerini geliştirme konusunda daha yüksek bir potansiyele sahip olduğu ve bu potansiyelden yararlanmak için nasıl bir kazanım ifadesinin kullanılması gerektiğinin üzerinde durulması önem taşımaktadır. Program geliştirme uzmanları, program geliştirme sürecinde diğer soruların da yanında: “Dil becerileri ile öğrencilerin hangi zihinsel becerileri geliştirilebilir? Zihinsel beceriler sınıf düzeyleri temelinde nasıl bir sarmal yapı içinde ele alınabilir? Zihinsel becerilerin ön koşul/tamamlayıcı öğrenmeleri nelerdir?” sorularına da odaklanmalıdırlar.

Zihinsel beceriler tekil yapılar değil bütüncül bir anlayışla yorumlanmalı ve kazanımlar bu bütüncül anlayışı yansıtacak şekilde bütünlük bir yapıyı oluşturan bir sırada yazılmalıdır. Bu sayede öğretim programında yer alan kazanımlar zihinsel beceriler açısından yeterli ve dengeli bir görünüme sahip olabilir.

Kademeler temelinde tüm branşlar kapsamında öğrencilerde geliştirilmesi gereken zihinsel becerilerin neler olduğuna ilişkin akademik çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Bu tür çalışmalar politika yapıcılar tarafından desteklenmeli ve sonuçları öğretim programlarının geliştirme sürecinde kullanılmalıdır.

Ana dili öğretim programındaki kazanımların bu haliyle hangi zihinsel becerileri dışarıda bıraktığı, hangisine fazlaca ağırlık verdiği, hangi olasılıkları dikkate almadığının incelenmesi gerekmektedir. İnceleme bulguları program geliştirme çalışmalarında dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda bu araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulguların dikkate alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Gelecek araştırmacıların ana dili öğretim programında yer alan kazanımların öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığı, sınıf uygulamalarına nasıl aktarıldığını incelemeleri tavsiye edilebilir. Ayrıca Türkçe ders kitapları zihinsel becerileri geliştirmeye uygunluk açısından incelenebilir. Son olarak ana dili derslerine ait öğretim programları temelinde geliştirilmesi hedeflenen zihinsel becerilere öğrencilerin hangi oranda erişebildiğini değerlendiren araştırmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

References

- Ackerman, D. & Perkins, D.N. (1989). *Integrating thinking and learning skills across the curriculum*. In H.H. Jacobs (Ed.). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Adey, P., Shayer, M., & Yates, C. (2003). *Thinking science: Professional edition*. London: Nelson Thornes
- Allmond, S., Wells, J., & Makar, K. (2010). *Thinking through mathematics: Engaging students with inquiry-based learning*. Book 3, Ages 10-13. Carlton South, Vic., Australia: Education Services Australia
- Alnesyan, A. (2012). *Teaching and learning thinking skills in the Kingdom of Saudi Arabia: A case studies from seven primary schools*. Unpublished PhD. Dissertation. UK: University of Exeter.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., & Kim, J. Y. (2015). Conceptualizing and assessing higher-order thinking in reading. *Theory into Practice*, 54(3), 203-212. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044367>
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st Century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational learning outcomes*. New York: Longman.
- Arslan, A. & Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525249>
- Aslan, M. & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkököl Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547. <https://doi.org/10.17556/erziefd.482751>
- Atik, S. & Aykaç, N. (2009). 2009 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607. <https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.031>
- Avşar, G. & Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 75-87.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12922>
- Belet Boyacı, Ş. D. & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn & Bacon.
- Beyer, B. (1984). Improving thinking skills: Practical approaches. *The Phi Delta Kappan*, 65(8), 556-560.
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501. <https://doi.org/10.7884/teke.4355>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Blagg, N., Ballenger, M., & Gardner, R. (1996). *Somerset thinking skills course handbook*. Great Britain: Nigel Blagg Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203052464>
- Blagg, N. (2012). *Can we teach intelligence?: A comprehensive evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment programme*. Routledge.

- Bloom, B. S. (1956). *A learning in classroom instruction. Masteri, learning outcomes. Handbook I, The taxonomy of educational domain*. New York: Longman.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 23(3), 862-881. <https://doi.org/10.17522/nefemed.42066>
- Burchenal, M. & Grohe, M. (2007). Thinking through art: Transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111-122. <https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510563>
- Büyükalın, F. S. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1551-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2) , 70-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.482751>
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 185-200.
- Clarke, J. H. (1991). Graphic organizers: Frames for teaching patterns of thinking. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cohen, J. (1971). *Thinking*. Chicago: Rand McNelly & Co.
- Costa, A. & Lowery, L. F. (2017). *Techniques for teaching thinking*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Dilekli, Y. & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- Eagleman, D. (2013). *Incognito: Beynin gizli hayatı*. Z. A. Tozar (Çev.). İstanbul: Domingo.
- Eagleman, D. (2016). *Beyin: Senin hikâyen*. Z. A. Tozar (Çev.). İstanbul: Domingo.
- Eroğlu, D. & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.581301>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment intervention programme for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Filiz, S. B. & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gagné, R. M. & Briggs, L.J. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years. *American Educational Research Association, Chicago, Illinois*, 21, 1-15.

- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Güler, A., Halicioğlu, M.B., & Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Herrington, J. & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236. <https://doi.org/10.1080/09523980701491666>
- Howells, K. (2018). *The future of education and skills: education 2030: The future we want*. Paris: OECD Publishing.
- Johnson, S. & Siegel, H. (2010). Teaching thinking: Key debates in educational policy. In C. Winch (Ed.), *On thinking skills* (pp.113–125). London: UK Continium Press.
- Kapanadze, D. Ü. 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112. <https://doi.org/10.14222/turkiyat3991>
- Keene, E. O. & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kettle, H. (1992). *Evaluation of the instrumental enrichment program*. (Research report 91-05). School Board, Canada: Vancouver, B.C: Vancouver SchoolBoard.
- King, F. J., Goodson, L., & Rohani, F. (1998). *Higher order thinking skills: Definition, teaching strategies, assessment*. Tallahassee, FL: Center for Advancement of Learning and Assessment.
- Kirkwood, M. (2005). *Learning to thinking: Thinking to learn. An introduction to thinking skills from Nursery to Secondary*. Hodder Gibson.
- Klimova, F. B. (2012). Developing thinking skills in the course of academic writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 505–511. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.229>
- Kocayığıt, A. & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(44), 251-279. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2018). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621132>
- Lake, M., Needham, M., & Lealan, M. (1993). *Top ten tactics*. Brimingham: Questions Publishing Company.
- Lipman, M. (1991). Strengthening reasoning and judgement through philosophy. In S.Maclure & P.Davies (Eds.), *Learning to think: Thinking to learn* (pp. 244-248). Proceedings of the 1989 OECD Conference. Persimmon Press.
- Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st Century*. UCL IOE Press. UCL Institute of Education, University of London.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational learning outcomes*. Thousand Oak, CA: Corwin Press, Inc.
- McCombs, B. L. & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning*. New York, USA: Open University Press.

- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms*. Nottingham, UK: Department for Education and Employment Publications.
- Menteşe, H. & Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1723-1752. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9484>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim okulları Türkçe dersi (1-5 Sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-3 Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9-12 Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. <https://doi.org/10.14527/9786053180258.04>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. <https://doi.org/10.17152/gefad.377516>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Newmann, F. M. (1988). *Higher order thinking in the high school curriculum*. *NASSP Bulletin*, 72(508), 58–64. <https://doi.org/10.1177/019263658807250812>
- OECD (2013). *The skills needed for the 21st Century*. In *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Teaching for the Future: Effective classroom practices to transform education*. Paris: OECD Publishing.
- Ornstein, C. A. & Hunkins, P.F. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Özenç, E. G. (2018). 2015 ile 2017 ilköğretim Türkçe öğretim programının karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.322800>
- Pellegrino, J. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-12-en>
- Perkins, D. N., Goodrich, H., Tishman, S., & Owen, J. M. (1994). *Thinking connections: Learning to think & thinking to learn*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Preseisen, B. Z. (1985). Thinking skills: Meanings, models, materials. A. Costa (Ed.), In. *Developing Minds* (pp. 43-48). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Resnick, L. B. (1987). *The thinking curriculum*. Washington, DC: National Academy Press.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Söylemez, T. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384. <https://doi.org/10.14222/turkiyat3991>
- Swartz, R. J. & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A lesson design handbook for the elementary grades*. Critical Thinking Press and Software.
- Swartz, R. J. & Perkins, D. N. (2016). *Teaching thinking: Issues and approaches*. New York: Routledge.
- Tahaoglu, A. (2014). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel açıdan incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Programı, Ankara. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282398>

- Tebbs, J. (2000). *Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking*. Phd Dissertation. Connecticut: University of Connecticut University.
- Thompson, T. (2008). Mathematics teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom's taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 1–14.
- Uyğun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.16916/aded.604030>
- VanTassel-Baska, J. & Little, C. A. (2016). *Applying higher order process skills to curriculum for advanced learners*. Waco: Prufrock Press Inc.
- Vygotsky, L.S. (1992). *Düşünce ve dil*. Erdoğdu, B. (Çev). İstanbul: Roza Yayınevi.
- Yıldırım, F. & Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme / izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Literature Culture Education Volume 2(2)*, 231-250. <https://doi.org/10.7884/teke.4355>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Whimbey, A. (1985). Test results from teaching thinking. In Costa (Ed.), *Developing Minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA Association for Supervision and Curriculum Development.

Appendix Table 21.

Distribution of the Thinking skills Which the Learning outcomes Set in the Mother Tongue Teaching Curricula Aim to Develop

Analysing	T.2.3.17., T.2.4.4., T.3.3.18., T.3.4.5., T.4.3.20., T.4.4.2., T.5.3.16., T.5.3.28., T.5.4.6., T.6.3.22., T.6.4.6., T.7.1.9., T.7.3.9., T.7.3.21., T.7.3.36., T.7.3.37., T.7.3.38., T.7.4.6., T.8.1.12., T.8.3.11., T.8.3.20., T.8.3.29., T.8.3.34., T.8.3.35., T.8.4.6., T.8.4.18., A.1. 7., A.2. 4., A.2. 5., A.2. 6., A.2. 7., A.2. 8., A.2. 9., A.3. 4., A.3. 5., A.3. 6., A.4. 5., A.4. 7., A.4. 10., B.2., B.5., B.6., B.7., C.1. 2., C.2.3., C.2.4.
Meaning-based Construction	Outcome3, Outcome5, T.1.2.2., T.1.2.3., T.1.4.5., T.2.2.2., T.2.2.3., T.2.4.1., T.2.4.2., T.2.4.3., T.3.2.2., T.3.2.3., T.3.4.1., T.3.4.2., T.3.4.3., T.3.4.10., T.4.2.2., T.4.2.3., T.4.4.1., T.4.4.3., T.4.4.4., T.4.4.5., T.5.2.1., T.5.2.2., T.5.4.1., T.5.4.2., T.5.4.3., T.5.4.14., T.5.4.16., T.6.2.1., T.6.2.2., T.6.4.1., T.6.4.2., T.6.4.3., T.6.4.9., T.6.4.14., T.7.2.1., T.7.2.2., T.7.4.1., T.7.4.2., T.7.4.3., T.7.4.11., T.7.4.15., T.8.2.1., T.8.2.2., T.8.2.3., T.8.4.1., T.8.4.2., T.8.4.3., B.1., B.5., B.6., B.7.
Distinguishing	Outcome1, Outcome2, Outcome6, Outcome9, Outcome10, Outcome11, Outcome12, T.1.1.1., T.1.1.3., T.1.3.6., T.1.3.7., T.1.4.8., T.2.3.2., T.2.3.3., T.2.4.8., T.3.2.6., T.3.3.2., T.3.3.3., T.3.3.8., T.3.3.9., T.3.3.10., T.3.3.20., T.3.3.23., T.3.4.7., T.3.4.8., T.3.4.14., T.3.4.16., T.4.2.6., T.4.3.1., T.4.3.2., T.4.3.4., T.4.3.7., T.4.3.8., T.4.3.9., T.4.3.10., T.4.3.23., T.4.3.26., T.4.3.30., T.4.4.8., T.4.4.10., T.4.4.13., T.4.4.19., T.5.2.7., T.5.3.1., T.5.3.2., T.5.3.7., T.5.3.8., T.5.3.9., T.5.3.10., T.5.3.12., T.5.3.23., T.5.3.30., T.5.3.32., T.5.3.33., T.5.4.5., T.5.4.12., T.6.2.7., T.6.3.1., T.6.3.2., T.6.3.7., T.6.3.11., T.6.3.26., T.6.3.28., T.6.3.31., T.6.4.12., T.7.2.4., T.7.2.7., T.7.3.1., T.7.3.2., T.7.3.8., T.7.3.10., T.7.3.13., T.7.3.26., T.7.3.27., T.7.3.29., T.7.4.9., T.8.2.6., T.8.3.1., T.8.3.7., T.8.3.8., T.8.3.24., T.8.3.28., A.1. 3., A.1. 4., A.1. 6., A.2. 8., A.2. 10., A.2. 11., A.3. 7., A.3. 8., A.3.9., A.4. 8., A.4. 9., B.8., C.1. 9., C.1. 10., C.1. 12.
Making an inference	T.1.3.17., T.1.3.18., T.1.3.19., T.2.1.6., T.2.3.13., T.2.3.15., T.2.4.7., T.3.1.5., T.3.1.6., T.3.1.8., T.3.3.14., T.3.3.15., T.3.3.19., T.3.3.24., T.3.4.4., T.4.1.5., T.4.1.6., T.4.1.8., T.4.3.11., T.4.3.16., T.4.3.17., T.4.3.21., T.4.3.28., T.4.4.7., T.5.1.3., T.5.1.4., T.5.1.7., T.5.3.6., T.5.3.11., T.5.3.14., T.5.3.20., T.5.3.24., T.5.3.31., T.5.4.15., T.6.1.5., T.6.1.6., T.6.1.7., T.6.3.19., T.6.3.20., T.6.3.21., T.6.3.29., T.6.4.8., T.7.1.5., T.7.1.6., T.7.1.7., T.7.3.12., T.7.3.16., T.7.3.17., T.7.3.18., T.7.3.23., T.7.3.28., T.7.4.12., T.8.1.5., T.8.1.6., T.8.1.7., T.8.3.6., T.8.3.16., T.8.3.17., T.8.3.18., T.8.3.19., T.8.4.13., A.1. 2., A.2. 3., A.2. 9., A.3. 3., A.4. 4., C.2.2.
Evaluating	Outcome 7, Outcome 11, Outcome 12, T.1.1.7., T.1.4.10., T.2.1.4., T.2.4.10., T.3.1.10., T.3.2.5., T.3.4.11., T.4.1.9., T.4.1.11., T.4.3.33., T.4.3.37., T.4.4.11., T.5.1.10., T.5.1.11., T.5.3.17., T.5.3.25., T.5.3.26., T.5.4.9., T.6.1.10., T.6.1.11., T.6.3.6., T.6.3.8., T.6.3.9., T.6.3.10., T.6.3.12., T.6.3.13., T.6.3.14., T.6.3.24., T.6.3.32., T.6.4.10., T.7.1.12., T.7.3.6., T.7.3.7., T.7.3.11., T.7.3.22., T.7.3.31., T.7.4.16., T.8.1.10., T.8.1.11., T.8.3.9., T.8.3.10., T.8.3.21., T.8.4.16., T.8.4.20., A.1. 5., A.1. 8., A.1. 9., A.1. 10., A.2. 8., A.2. 12., A.2. 13., A.2. 14., A.3. 10., A.3. 11., A.3. 12., A.4. 6., A.4. 11., A.4. 12., A.4. 13., B.10.
Converting	Outcome 8, T.1.4.6., T.3.1.9., T.3.3.28., T.3.4.9., T.4.1.10., T.4.4.14., T.4.4.15., T.5.1.8., T.6.1.8., T.6.3.35., T.7.1.8., T.7.3.34., T.7.4.5., T.8.1.8., T.8.3.32., T.8.4.5.
Recall	Outcome 7, Outcome 8, Outcome 9, T.1.1.2., T.1.1.6., T.1.1.8., T.1.3.1., T.1.3.15., T.1.3.16., T.2.1.3., T.2.1.5., T.2.3.1., T.2.3.12., T.2.3.14., T.2.3.16., T.3.1.3., T.3.1.7., T.3.3.1., T.3.3.13., T.3.3.16., T.3.3.21., T.4.1.3., T.4.1.7., T.4.3.15., T.4.3.18., T.4.3.24., T.5.1.5., T.5.1.6., T.5.3.13., T.5.3.19., T.6.1.3., T.6.1.4., T.6.3.16., T.6.3.17., T.6.3.27., T.7.1.3., T.7.1.4., T.7.3.15., T.7.3.19., T.8.1.3., T.8.1.4., T.8.3.13., T.8.3.14., T.8.4.19., A.1. 11., A.2. 15., A.3. 13., A.4. 14., C.1. 1., C.1. 5., C.1. 7., C.1. 15., C.2.5.
Associating	Outcome 5, T.1.1.9., T.1.1.11., T.1.3.10., T.1.4.9., T.2.1.7., T.2.1.9., T.2.3.5., T.2.3.18., T.2.3.19., T.2.4.5., T.2.4.6., T.3.1.11., T.3.1.13., T.3.3.5., T.3.3.22., T.3.3.25., T.3.3.26., T.3.3.27., T.3.4.6., T.4.1.13., T.4.3.5., T.4.3.22., T.4.3.25., T.4.3.29., T.4.3.32., T.4.3.34., T.4.4.6., T.5.2.6., T.5.3.3., T.5.3.34., T.5.4.7., T.5.4.13., T.5.1.9., T.6.1.9., T.6.2.6., T.6.3.3., T.6.4.5., T.6.4.7., T.6.4.13., T.7.1.14., T.7.2.6., T.7.3.3., T.7.4.7., T.7.4.10., T.7.4.13., T.8.1.13., T.8.2.7., T.8.3.3., T.8.4.7., T.8.4.10., T.8.4.15., A.2. 2., A.3. 2., A.4. 2., A.4. 3., A.4. 6., B.9., C.1. 6., C.1. 13.
Making decision	T.1.2.1., T.2.2.1., T.3.2.1., T.4.2.1., T.4.3.35., T.5.2.5., T.6.2.5., T.6.3.33., T.7.2.5., T.7.3.32., T.8.2.5., T.8.4.12., T.8.3.30., C.1. 14., C.2. 1.,
Comparing	T.4.3.27., T.4.3.31., T.5.3.27., T.6.3.25., T.7.3.25., T.7.3.35., T.8.3.23., T.8.3.33., A.1. 13., C.2.6.,
Problem-solving	T.5.3.15., T.6.3.23., T.7.3.24., T.8.3.22.
Synthesizing	T.7.4.14., T.8.4.14.
Questioning	Outcome 8, T.3.3.17., T.4.2.5., T.4.3.19., T.4.3.36., T.5.3.18., T.5.3.29., T.6.3.18., T.6.3.34., T.7.1.10., T.7.3.20., T.7.3.33., T.8.1.9., T.8.3.15., T.8.3.31., C.2.7., C.2.8.
Guessing	T.1.1.4., T.1.1.5., T.1.3.9., T.1.3.11., T.1.3.13., T.1.3.14., T.2.1.1., T.2.1.2., T.2.3.7., T.2.3.8., T.2.3.9., T.2.3.10., T.2.3.11., T.3.1.1., T.3.1.2., T.3.1.4., T.3.3.7., T.3.3.11., T.3.3.12., T.4.1.1., T.4.1.2., T.4.1.4., T.4.3.12., T.4.3.13., T.4.3.14., T.5.1.1., T.5.1.2., T.5.3.5., T.5.3.21., T.5.3.22., T.6.1.1., T.6.1.2., T.6.3.5., T.6.3.15., T.6.3.30., T.7.1.1., T.7.1.2., T.7.3.5., T.7.3.14., T.7.3.30., T.8.1.1., T.8.1.2., T.8.3.5., T.8.3.12., T.8.3.27., A.1. 1., A.2. 1., A.3. 1., A.4. 1.,
Applying	Outcome4, Kazanim5, Outcome 7, T.1.1.10., T.1.2.4., T.1.3.2., T.1.3.3., T.1.3.4., T.1.3.5., T.1.3.8., T.1.3.12., T.1.4.2., T.1.4.3., T.1.4.4., T.1.4.7., T.1.4.13., T.2.1.8., T.2.2.4., T.2.3.4., T.2.3.6., T.2.4.9., T.2.4.13., T.2.4.14., T.3.1.12., T.3.2.4., T.3.3.4., T.3.3.6., T.3.4.13., T.3.4.15., T.3.4.17., T.4.1.12., T.4.2.4., T.4.3.3., T.4.3.6., T.4.4.9., T.4.4.16., T.4.4.17., T.4.4.18., T.4.4.20., T.4.4.21., T.4.4.22., T.5.1.12., T.5.2.3., T.5.2.4., T.5.3.4., T.5.4.4., T.5.4.8., T.5.4.11., T.6.1.12., T.6.2.3., T.6.2.4., T.6.3.4., T.6.4.4., T.7.1.13., T.7.2.3., T.7.3.4., T.7.4.4., T.8.1.14., T.8.2.4., T.8.3.2., T.8.3.4., T.8.4.4., T.8.4.11., A.1.12., A.2. 16., A.3. 14., A.4. 15., C.1. 11., C.1. 16., C.1. 17.,
Adapting	Outcome 2, T.7.4.8., T.8.4.8., T.8.4.9., B.3., B.4., C.1. 4. C.1. 3.



Investigation of Validity and Reliability of the Turkish Language Exposure Scale

Derya ÇOBANOĞLU AKTAN^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-8292-3815)

Kayhan İNAN^b (ORCID ID - 0000-0002-7438-0742)

^aHacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

^bAmasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.605617

Article history:

Received 16.08.2019

Revised 09.12.2019

Accepted 18.03.2020

Keywords:

Language Exposure,
Natural Approach,
Turkish Language Teaching,
Turkish Language Exposure Scale,
Developing Scale.

Abstract

The aim of this study is to develop the Turkish Language Exposure Scale for individuals who are learning Turkish as a foreign or second language. Within this scope, the data were collected from 153 learners for exploratory factor analysis and 182 individuals for confirmatory factor analysis. The initial form, with 21-items, was constructed based on literature review and experts' judgements. The exploratory factor analysis results showed that the scale consisted of three factors and 17 items. The total explained variance of the scale was 51.545%. The first factor explained 34.553%, the second factor accounted for 8.585%, and the third factor stands for 8.407% of the total variance. According to the confirmatory factor analysis, three-factor model was confirmed, and that the model fit indices were within the appropriate limits. In addition, the indicator items included in the model represents the relevant structures well. The Cronbach alpha internal consistency coefficients of factors were calculated respectively as 0.633, 0.759, and 0.820. These results demonstrated that The Turkish Language Exposure Scale is a valid and reliable measurement instrument to measure language exposure levels of the individuals who learn Turkish as a foreign or second language.

Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.605617

Makale Geçmişi:

Geliş 16.08.2019

Düzeltilme 09.12.2019

Kabul 18.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Maruz Kalma,
Doğal Yaklaşım,
Türkçe Eğitimi,
Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği,
Ölçek Geliştirme.

Öz

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenen bireylere yönelik Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede açıklayıcı faktör analizi için 153, doğrulayıcı faktör analizi için 182 Türkçe öğrenen bireyden veri toplanmıştır. Alanyazın ve uzman görüşü etrafında 21 maddelik denemelik ölçek hazırlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörden ve 17 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıklanan toplam varyans ise %51,545 olarak belirlenmiştir. Birinci faktörün toplam varyansın %34,553'ünü, ikinci faktörün toplam varyansın %8,585'ini, üçüncü faktörün ise toplam varyansın %8,407'sini açıkladığı bulgulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model veri uyumu indeksleri ise üç faktörlü modelin ilgili veriyle uyum sergilediğini göstermiştir. Ayrıca modelin belirlenen yapıyı iyi temsil ettiği görülmüştür. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı her bir faktör için sırasıyla için 0,633, 0,759 ve 0,820 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği'nin Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenen bireyler için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

* Author1: dcaktan@hacettepe.edu.tr

Introduction

When one takes a look at the adventure of human beings on earth, it is observed that they interact with other communities by learning and speaking different language for various purposes such as trading activities, selling or buying products, or sometimes intellectual purposes like sharing or learning new information from other people.

In such circumstances, in order to overcome communication barriers, and problems that arise as a result of interacting with different communities, it has become necessary for people to learn a new language other than mother tongue. The roots of learning new languages date back to the very ancient periods of history. However, the emergence of language learning as a discipline coincides with the beginning of the 20th century. The establishment of contemporary language teaching as a scientific field took place in the first half of this century along with great developments in various fields.

The static language perspective of the twentieth century has been replaced by a new view that depicts language as a living and changing entity. In addition, the breakthroughs in the fields of psychology and neuroscience have started to explain the biological origins of language and language processing in the brain. Along these lines, new competitive, innovative approaches to language teaching have begun to develop in the twentieth century. Richards and Rodgers (2001) point out that the grammar-translation method was used as the only method in language teaching for centuries until the 1920s. It was followed by the direct method, verbal approach, and auditory-linguistic methods. From the late 1960s to mid-1980s, language teaching was organized according to the communicative and natural approach. Later, the task-based approach was developed in the 1980s with the influence of these two approaches. The natural approach, one of the methods and approaches of language teaching, has been developed by Spanish teacher Terrell (1977), especially for adult learners to learn the target language through natural means. The natural approach that attaches great importance to communicating in the target language has been tried in other languages that have been taught at various levels, exceeding Terrell's Spanish lessons over time. The natural approach is designed for beginners to learn foreign languages; it is used to improve the basic communication skills to the intermediate level (Demircan, 2002). In this context, Terrell (1977) bases the outline of his natural approach on three principles. The first is that beginner students in the classroom are allowed to use the first language along with the target language. The second is that the mistakes made by the students are not corrected. The third is to devote all the time in the classroom to the development of communication skills in relation to learning activities outside the classroom. In the natural approach, the instructors try to provide both the learning and acquisition of the language by planning activities including explanation, exercise, and application dimensions within the classroom in order to gain communication skills. According to this approach, students should first understand the subject. An incomprehensible structure cannot be acquired, thus the unreachable structure cannot be produced. Therefore, the learners should not be forced to speak the language until the comprehension process is completed. Terrell argues that there is no evidence for the need to rectify errors in language production, thus he is against correcting errors on the grounds that it negatively affects the attitudes of learners and reduces the motivation to learn language.

The scientific foundations of the natural approach, which began to outline the educational experience in the field of language teaching, are based on the language acquisition theory developed by Krashen. According to Krashen and Terrell (1988), the biggest drawback of the approaches and methods prior to the natural approach is that they focus more on the structure of language, ignoring the process of language acquisition. In this context, Krashen has proposed five assumptions within the framework of his language acquisition theory. The acquisition-learning distinction, natural order, and supervision are the first three of these assumptions. They are followed by the assumption of the input. The assumption of input is the most important assumption on which the theory is based. Finally, there is the assumption of affective filter. Krashen (1987) argues that adults acquire their second language competencies in two different ways, namely acquiring and learning. The acquisition of the second language has similarities with the acquisition of children's language skills. The acquisition is a process in which the subconscious is employed. Individuals generally have low awareness of the language they acquire. There is a sense of

rightness about the use of language instead of concrete information about the rules and the functions of the language.

The second way of having language competence is learning. Learning, unlike acquisition, is a conscious process. At this point, the second language acquisition theory opposes the view that children acquire language and adults learn it. According to this, adults also acquire competence in the second language, as children acquire language elements in their environment. The second hypothesis proposed by the theory is that the natural order is followed in the acquisition of language. Krashen (1987), who stated that the assumption of natural sequence is the most exciting discovery in language acquisition research, argues that some grammatical structures were acquired earlier than others in the acquisition process. Richards and Rodgers (2001) state that the natural sequence followed in the acquisition of the mother tongue is largely valid for the second language. The natural order assumption is important in that it supports the views that the second language is not only acquired through learning but also through acquiring. Although the ability of adults to acquire second language skills is similar to the language acquisition of children, it is argued that from the early days the process of acquiring language is accompanied by the learning process. In this context, adults learn the rules and grammatical structures for the functioning of the second language. According to the auditing assumption, the elements acquired are responsible for initiating the language production and fluency, while the learned elements control the conformity of this production with the rules. Since the ability to speak requires instant language production, the process is better run in writing where the supervisory process is less operational. In addition, mastering the rules of the language is important for the audit process. The assumption of the input, which is related to the natural order, explains the relationship between the linguistic knowledge of the person and the acquisition of it. The input assumption is related to the part of the language that is acquired more than the learned part. The assumption that the input should be understandable states, otherwise the input will not support the acquisition. In this context, the fact that understandable input is one unit ahead of the language competence of the person ($i + 1$) takes his/her language acquisition one step further. At this point, the Krashen (1987) input assumption highlights the importance of providing clear inputs to the language production of teachers and students in the classroom, as they contain simpler structures than the natural language, and are slower and reproducible.

The assumption of the affective filter states that motivation, self-confidence, anxiety, and attitude have effects on the acquisition of the second language in various dimensions. According to the assumption, the filter consisting of affective elements is sometimes helpful in the acquisition of language inputs, but sometimes it prevents the acquisition of these inputs. In people with negative attitudes, low motivation and high anxiety, language input cannot exceed the affective filter and language acquisition cannot be fully achieved. It is easier for people with an affective filter to input and process input. The reason why people who are positive, motivated and self-confident are more successful in gaining competence in a language is thought to be the affective filter. As a result of the processing of language inputs through the affective filter by cognitive instruments, the input becomes acquisition. The exposure to language has a role in the person's access to the input. Littlewood (1986), who defines the use of the second language as constructing creative structures, starts the process of gaining competence in the language that result in an individual's self-expression in the second language. One's self-expression takes place by generalizing, transferring, simulating and simplifying the language structures to which he is exposed. Long (1980, 1985), in his research on second language acquisition, emphasizes the importance of exposure to language in the linguistic environment in providing input while explaining the concepts of interaction, input, and acquisition. Bialystok (1978) refers to exposure to the language as the source of input in the second language teaching model, which he structured under three main headings: input, knowledge, and output. Exposure to language is the source of explicit and implicit knowledge and includes cultural information that can be dealt with in language proficiency. It is possible to say that these researchers, who included exposure to their theories and models they created, were affected by Krashen's views on the subject. Krashen (1988) argues that there is a difference between hearing the language and being exposed to language and that exposure is important

in improving language proficiency. According to him, when exposure becomes an input, it promotes language acquisition. Contrary to the general understanding that adult language teaching is opposed to acquiring language, as in children, adults can also acquire language structures, albeit to a certain degree.

At this point, Krashen (1976) draws attention to the fact that adults can distinguish between regular structures and irregularities when exposed to repeated structures. This is defined as “sounding more accurate”, is considered to be a sign that adults do not only learn the language but also have acquired it. Bialystok (1978), who considers this as implicit linguistic knowledge, draws attention to the importance of exposure to ensure that students have some kind of intuition in the accuracy of the language structures they encounter. In certain environments where language teaching occurs, students are presented with only a limited number of words and certain language uses. Even in enriched language teaching that addresses various kinds of senses and intelligence, limited learning is realized. Lightbrown and Spada (2003), therefore, argue that the complex rules of implicit learning and the relationships of these rules will be explored through the inner learning mechanism of humans and that this will occur with exposure. In this context, it is important in terms of the nature of the exposure in the environment in which the language is acquired. Krashen (1988) draws attention to two situations when evaluating the relationship of exposure to the environment where the language is acquired. The first of these is that adults can acquire a second language outside of formal education. The second is that, for adults, formal education is more useful than natural exposure under natural conditions. Although the general view of the subject is that the learning is achieved in the formal education environment, and acquiring is achieved by being exposed to the language in the non-formal education environment, according to Stern (1986), the difference between the learning and the acquisition cannot be separated clearly. People can also be exposed to language in a specially prepared educational setting. In this case, some amount of acquisition is achieved in the classroom environment. The degree of exposure to language in the formal education environment and the content of the input are predetermined.

Bialystok (1978) points out that in language classes, students are exposed to language in a specific way, and often through textbooks and materials. However, in an environment where the target language is spoken, language exposure is in the natural flow of communication, in the way of encountering unforeseen structures. In this case, the learner has greater autonomy and flexibility in the transformation of the input for acquisition. At this point, however, Donzelli (2007) argues that a learner autonomy and flexibility do not guarantee success alone in converting the input to the acquisition, and indicate that it is important for a teacher to supervise the process. Similarly, Cooper (1970) also argues that an unselective exposure to the language, which is very effective in gaining the first language, is not enough for the second language. The results of the studies on the subject show that the inputs in formal education and the effects of the natural conditions on the language competences may be different. For example, according to the university entrance exam scores, high; medium and low students in the Department of Law are divided up into three groups by Upshur (1968). The first group only took departmental courses, the second group took one-hour English lessons, and the third group took two-hour English lessons along with departmental courses. As a result of the study, it was concluded that the English proficiency of the three groups increased significantly. This research shows that the language courses taken in the formal education environment is not very effective. Mason (1971), who reached a similar conclusion, did not find a significant difference in the language development level of the students who took extra language courses and those who did not. However, Rajagopal (1976), in his study with Malay-learning Malay students, concluded that exposure to language in the formal education environment provides the opportunity to use the target language and encourages students. Different results have also been reached in the studies examining the effect of language exposure in the environment outside of formal education. Carroll (1967) determined that people who spent time in the target language were more successful in the language they learned. According to his research, people who have been in the countries where the target language is spoken for one year have the highest competencies, followed by those who have a summer vacation in the country where the target language is spoken. Finally, there are people who are not in the country where the target language is spoken. Krashen, Selinger, and Hartnett (1974) concluded that exposure to language within the scope of their

research increased the competence of twenty one participants. This result shows that exposure to a language does not have the same effect on everyone.

Similarly, the results of the study by Krashen, Jones, Zelinski, and Uprisch (1978) suggest that the presence of a target language does not mean that they are exposed to meaningful input in that language. On the other hand, Krashen and Selinger (1976), together with in another study, found that the frequency of language exposure increased language proficiency. The results of the study show that the increase in language competence is more effective for some learners, while for others, the time spent in formal education is more effective. Although an enriched, qualified education outweighs being in a country that speaks the target language, this situation does not require a definitive exclusion of the positive effect of language exposure. Exposure is effective in supporting the competencies gained in the classroom environment where learning is more dominant, forming the basis for new learning and transforming the learned structures into an acquisition. Pop (2010) points out that innovation in learning tools provides a rich environment for learners by going beyond face-to-face communication within the classroom, especially by helping information technologies improve the students' language use and language exposure. In this context, Kuppens (2010), who examined the impact of media tools with the participation of Dutch primary school students, concluded that watching movies with subtitles, watching computer games and listening to music improves the Dutch-English translation skills of students. Lindgren and Munoz (2013), who conducted a similar study, mention the positive impact of film-watching with subtitles on listening and reading skills in the target language. Nowadays, exposure to a language seems to go beyond being in the country where the target language is spoken or spending a summer vacation there. It is possible to spend time with the target language speakers, by using all kinds of media, telephone and computer applications as input sources. There are a number of studies investigating the effects of extracurricular activities such as watching TV series, films and using social media in learning Turkish (İşcan, 2011; Karçic & Arslan, 2014; Demiral & Yavuz, 2016). However, it is difficult to say with certainty that these studies directly examine the language exposure in teaching Turkish as a foreign or second language.

It is observed that different approaches have been adopted in the development and employment of measurement tools used to determine the individual's exposure to language. In the studies related to mother tongue acquisition and development of early bilingualism, language exposure levels of individuals in infancy and early childhood are measured through observations, daily caretaker reports, and parental questionnaires. De Houwer and Bornstein (2003), measured the language exposure of individuals in early childhood with "language diaries" which they developed. Place and Hoff (2011), on the other hand, used the "home language questionnaire" for parents in their research which examined the effect of language exposure of bilingual children to voice memory. DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger and Friend (2016) used the "language exposure assessment tool" for grading language exposure in children. This measurement tool is also based on parental reports as the data source. In studies investigating the effect of language exposure on foreign and second language teaching were focused on how much the participants were exposed to the target language in their extracurricular activities. In this context, Kuppens (2010) asked the participants about their research to report the interaction frequency with English media products. In his study, Yin (2015) employed a survey for measuring frequency of encounters to target language to investigate how out-of-class language exposure affects listening skills of the learners. Al-Zoubi (2018), on the other hand, attempted to determine the validity of the exposure of university students in foreign language learning with a Likert-type questionnaire based on expert opinions. In these studies, it is observed that a valid and reliable tool that measures exposure to language in its own right has not been used. In this context, an exposure scale developed for foreign and second language learners is likely to contribute to related research. Individuals, who come to Turkey to study, to work, or to take refuge, are exposed to a social environment that speaks Turkish language. At this point, a measurement tool that helpful for measuring the level and sources of the exposure to Turkish will also be useful for identifying the role of exposure on the success of the individuals learning Turkish.

Aim

The literature review showed that there is no measurement tool in the literature to identify the extent to which international students are exposed to Turkish in their daily lives and to determine the effect of the exposure on their success in learning Turkish. Therefore, in order to fill this gap in the literature, a scale has been developed to measure the amount of the exposure to Turkish in this study.

Method

Participants

For this study, the data were collected from the participants in two stages on a voluntary basis. The data collected in the first stage were used for the exploratory factor analysis in order to obtain the evidence for the construct validity of the measurement instrument. The data collected in the second stage were used to confirm the factor structure revealed in the exploratory factor analysis. The first stage of the study consisted of 153 (99 male, 54 female) individuals who were registered to a Turkish teaching center in the Eastern Anatolia region and whose ages ranged from 14 to 41, with 23 different native speakers from 32 countries. 54 of these individuals have high school, 87 of them have university, and 12 of them have graduate level education. The Turkish level of the participants varies from A2 to C2. The participants of the second phase of the study consisted of 182 (132 male, 50 female) individuals from 23 different native speakers and 46 countries. These participants' ages are between 15 to 42 years, and were registered to a Turkish teaching center in the Black Sea region. 53 of these individuals are high school, 91 of them are university students, and 38 of them are graduate. The Turkish levels of participants vary from A2 to C1.

The Scale Development Process

It was observed that there is no scale study for teaching Turkish as a foreign language or second language nor a study to determine the exposure status and sources have reported in the literature. For this reason, the 20-item scale, which is developed by Gökcan (2016) to determine the English exposure level of Turkish middle school students, was used to collect data in this study. The English exposure scale consists of 5 sub-dimensions: friend, school, text, media, and software. Cronbach alpha reliability coefficients for these dimensions were reported as 0.901, 0.889, 0.769, 0.741, and 0.765. The items in this scale and the related literature (Rajagopal, 1976; Krashen, 1982; Pop, 2010; Kuppens, 2010; Lingdren & Muñoz 2013) were examined and the items of the Turkish exposure scale were prepared. The initial items were examined by Turkish language education experts in terms of language, and by a measurement specialist for the principles of writing the scale items. Thus, a new scale form consisting of 21 items was created.

The language exposure levels of individuals, who are learning Turkish in various situations, are rated by the Likert scale. These levels are arranged as "Never (1)", "Rarely (2)", "Sometimes (3)", "Usually (4)", "Always (5)" according to Likert scale.

Data Analysis

Initially, exploratory factor analysis was conducted to evaluate the construct validity of the items in the scale. Subsequently, the item-factor structure was tested by confirmatory factor analysis. SPSS 23.0 program was employed for exploratory factor analysis; MPLUS program was used for confirmatory factor analysis. Prior to exploratory factor analysis, the data were examined for missing data and suitability for factor analysis. Since there were no missing data, the analysis was performed with all the collected data. The exploratory factor analysis was performed to ensure the construct validity of the scale. Construct validity is the judgment about the appropriateness of inferences based on individual test scores for a certain variable (Cohen & Swerdlik, 2015). However, if there is no criterion to compare the structure to, the validity of the structure must be tested. Therefore, exploratory factor analysis defines the dimensions underlying a construct evaluated by a specific measurement tool (Floyd & Widaman, 1995). In this study, the factor structure of the scale that was developed was determined by exploratory factor analysis. In exploratory factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) and Barlett Test

(BTS) values were first determined to measure the suitability of the sample. After that, factor analysis was carried out with 21 items with principal axis factor analysis and Promax rotation to determine the factor structure of the scale. According to Tabachnick and Fidell (2012), the Promax rotation method is recommended when there is a correlation among the sub-dimensions. In addition, in cases where there is no correlation among the sub-dimensions, Promax rotation method is preferred because it gives similar results with Varimax. Kaiser criterion, which keeps factors with Eigenvalues greater than 1, and parallel analysis were used together to determine the number of factors. In parallel analysis, the number of factors is determined by comparing the Eigenvalues obtained randomly (generated with the same number of items and the number of participants) and the values obtained in the study. In addition, the scree plot of the Eigenvalues was examined. After deciding the number of factors, items that do not load a single factor and items with a factor load less than 0.3 were removed from the measurement tool and factor analysis procedures were repeated. In order to determine the reliability of the instrument, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of each sub-dimension was calculated. In the second part of the study, the confirmatory multivariate normality assumption was examined. For model fit, Chi-square, CFI, RMSEA, and SRMR coefficients were examined.

Results

A KMO value of at least 0.50 is necessary for the data to be factored; 0.50-0.60 range is bad; 0.60-0.70 range is medium; 0.70-0.80 range is good; 0.80 and above indicates that the data are perfect for factor analysis. The significance of the Barlett Test indicates that there is a sufficient correlation among the variables (Field, 2009). As shown in Table 1, it was found that KMO value was excellent (KMO = 0.841) and BTS was significant ($\chi^2=863.526$; $p<0.01$). According to these results, it can be said that the data are suitable for factor analysis.

Table 1.
KMO and BTS Values

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		.841
Barlett Test (BTS)	χ^2	863.526
	sd	120
	p	.000

After the data were found to be suitable for factor analysis, 21 items were analyzed to determine the factor structure of the scale via principal axis factoring analysis. The result of parallel analyses and the scree plot showed that the scale has a 3-factor structure. This number of factors was obtained through comparing the Eigenvalues obtained by parallel analysis, presented in Table 2 (calculated Eigenvalues were greater than random Eigenvalues).

Table 2.
Real Data and Simulated Data Eigenvalues for Parallel Analysis

Factor	Real Eigenvalue	Simulated Eigenvalue
1	6.060	1.7352
2	1.687	1.5893
3	1.609	1.4876
4	1.257	1.4036
5	1.161	1.3264
6	1.066	1.2525
7	1.020	1.1890

In addition, it is seen that the scree plot flattened after the 3rd factor. According to Büyükoztürk (2002), the factor with high acceleration and rapid decreases in the graph shows the number of factors, whereas horizontal lines indicate that the contributions of the additional variances brought by the factors are close to each other.

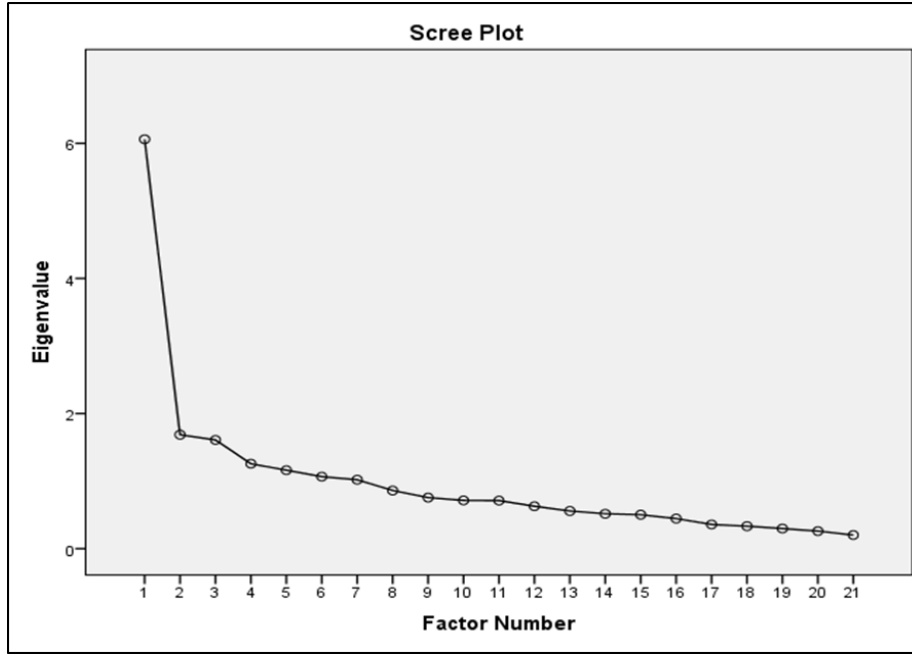


Figure 1. Scree Plot

Promax rotation method was used to determine the items in each factor. Oblique rotation is useful when implicit variables are related (DeVellis, 2014). The structure resulting from rotation helps to obtain items that can be interpreted in a single factor. Therefore, when using the oblique rotation method, Promax rotation method is a good option in terms of being fast and economical (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016).

In order to decide which factor the items should be placed, the factor load values were examined. The load value is important to show the relationship between the items and the factor. A load value of 0.32 is considered to be weak, 0.45 to be mediocre, 0.55 to be good, 0.63 to be very good, and 0.71 to be considered excellent (Tabachnick & Fidell, 2012). In this study, 0.30 item load value was accepted as the lower limit. In addition, the difference between the two factor load values should be at least 0.10 (Büyüköztürk, 2012).

According to the factor loadings obtained with the Promax rotation method in Table 3, MAD2 "I have been at Turkish speaking environments." and MAD4 "My teachers speak Turkish." were removed from the scale because of the low factor loadings; MAD7 "My school encourages us to speak Turkish." was also removed since it loaded more than one factor. After removing these three items, the factor analysis was repeated with the remaining 18 items. However, MAD5 "Turkish activities are done in my school." was loaded on the factor that was conceptually different from the items in that specific factor. Therefore, it was decided to exclude MAD5 from the scale and the analysis was continued with 17 items.

Table 3.
Factor Loadings after Promax Rotation

Items	Factors		
	1	2	3
MAD1			.735
MAD2	.299		
MAD3			.473
MAD4			
MAD5		.406	.304
MAD6		.292	.406

MAD7		.305	-0.309
MAD8	.483		
MAD9	.412		
MAD10	.452		
MAD11		.603	
MAD12		.955	
MAD13		.632	
MAD14	.454	.392	
MAD15	.295	.481	
MAD16	.599		
MAD17	.571		
MAD18	.547		
MAD19	.618		
MAD20	.842		
MAD21	.431		

Table 4.
Eigenvalues and Explained Variance Ratios

Factor	Values		
	Eigenvalues	Explained Variance %	Cumulative %
1	5.874	34.553	34.553
2	1.459	8.585	43.138
3	1.429	8.407	51.545

As seen in Table 4, the explained total variance of the three factors was calculated as 51.545%. The first factor explained 34.553% of the total variance and its Eigenvalue was 5.874. The second factor explained 8.585% of the total variance and its Eigenvalue appears to be 1.459. The third factor explained 8.407% of the total variance and its Eigenvalue was 1.429. The higher the explained variance obtained at the end of the analysis, the stronger the factor structure of the scale. However, the explained variance ratios ranging between 40% and 60% are considered sufficient in the analysis conducted in the social sciences (Tavşancıl, 2014). These results indicate that the total variance ratio explained by the factors is sufficient after removing the related items from the scale.

After the exclusion of the four items, the analysis was repeated with the remaining 17 items. At this stage, it was decided to preserve the factor structure. The factor loadings are presented in Table 5. Thus, the distribution of the items to the factors and the number of items at the end of the analysis are as follows: In the scale consisting of 17 items and 3 factors, the first factor consists of 9 items (8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21), the second factor consists of 5 items (items 11, 12, 13, 14, 15) and the third factor is 3 items (1, 3, 6). The obtained sub-dimensions were named by considering the literature. Accordingly, the first factor was named as ‘virtual and social media’, the second factor as ‘audio and visual media’, and the third factor as ‘speech and social interaction’. The final scale items are given in the appendix.

Table 5.
Factor Loadings for the 17 Item-Scale

Items	Factor Loadings		
	1	2	3
MAD1			.860
MAD3			.393
MAD6			.451
MAD8	.444		
MAD9	.450		

MAD10	.524	
MAD11		.610
MAD12		.904
MAD13		.753
MAD14		.458
MAD15		.533
MAD16	.581	
MAD17	.527	
MAD18	.531	
MAD19	.653	
MAD20	.867	
MAD21	.414	

In the second part of the study, confirmatory factor analysis was conducted to test whether the structure consisting of 17 items and three factors obtained as a result of exploratory factor analysis was verified with the data set collected from the second study group. In order to analyze a measurement tool with confirmatory factor analysis, it is necessary to examine the normality assumptions and the fit index values of the data. Multivariate skewness and kurtosis values of the data were examined in the multivariate normality analysis performed with MPLUS and the results are presented in Table 6. In this context, both the skewness and kurtosis tests were statistically significant. These values indicate that the data do not meet the normality assumption.

Table 6.
Multivariate Skewness and Kurtosis Values

	Sample Value	\bar{X}	sd	p
Multivariate skewness test	42.980	31.543	1.535	.000
Multivariate kurtosis test	341.671	319.776	3.332	.000

Because of the non-normality, as an estimation method, Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted (WLSMV) was used in the analysis of categorical data. This method does not require the assumption of normality and is more suitable for Likert type scales having less than five categories than the other methods (Bandalos, 2014). In order to test the data fit of the model, which was determined by exploratory factor analysis as a three-factor model, χ^2 / df , Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Non-normalized Fit Index (NNFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Weighted Root Mean Square Residual (WRMR) values were calculated. According to these fit indices, χ^2 / df ratio is less than 3 and RMSEA values less than 0.10 are accepted as acceptable lower limits for model-data fit (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla, & McDonald, 1988). CFI and NFI-TLI values above 0.95 is a very good fit, 0.90-0.95 is acceptable to indicate that the fit (Sumer, 2000). It is desirable that the WRMR value is closer to be 1 (Distefano, Liu, Jiang, & Shi, 2017). The obtained fit indice values for the validation of the predicted three-dimensional model by confirmatory factor analysis are as follows:

Table 7.
Fit Indices of the Turkish Exposure Scale and Acceptable Limits of Fit Indices

Fit indices	Estimations	Limit values
	264.747/116=2.282	≤ 3.00
RMSEA	.084	≤ 0.10
CFI	.908	≥ 0.90
TLI	.892	≥ 0.90
WRMR	.998	1

When the indice values of model and data fit are examined in Table 7, it is seen that the three-factor model meets the RMSEA criterion value, but the fit indices are not in the appropriate range for CFI and TLI criterion values.

Table 8.
Factor Loadings and Standard Error Values of Turkish Exposure Scale before Modification

Factor	Item	Factor Loading	S.E	p-value
Virtual and Social Media	MAD8	.496	.060	0.000
	MAD9	.700	.046	0.000
	MAD10	.540	.061	0.000
	MAD16	.688	.050	0.000
	MAD17	.596	.053	0.000
	MAD18	.669	.049	0.000
	MAD19	.644	.049	0.000
	MAD20	.678	.049	0.000
	MAD21	.520	.063	0.000
	MAD11	.603	.058	0.000
Audio and Visual Media	MAD12	.693	.050	0.000
	MAD13	.837	.035	0.000
	MAD14	.680	.046	0.000
	MAD15	.721	.050	0.000
Speech and Social Interaction	MAD1	.671	.055	0.000
	MAD3	.539	.068	0.000
	MAD6	.689	.062	0.000

However, the factor loading for the three-factor model was significant as seen in Table 8. Therefore, modification indexes were calculated and examined in order to improve the model fit. As a result of the modification suggestions, it was seen that MAD8 loaded on the Speech and Social Communication factor and MAD15 loaded on the Virtual and Social Media factor. Changes were made and the analysis was repeated.

After the changes, an improvement in fit indices was observed. According to the fit indices χ^2/df value is below 2 ($\chi^2/df = 1.96$). RMSEA approached zero value (RMSEA = .071), CFI and TLI values (CFI = .936; TLI = .924) were also improved. However, it is not desirable for WRMR (WRMR = .882) to move away from a criterion value of 1.

Table 9.
Factor Loadings and Standard Error Values of the Turkish Exposure Scale after the Change

Factor	Item	Factor Loading	S.E	p-value
Virtual and Social Media	MAD8	.179	.087	0.039
	MAD9	.710	.046	0.000
	MAD10	.544	.062	0.000
	MAD15	.698	.051	0.000
	MAD16	.605	.054	0.000
	MAD17	.680	.049	0.000
	MAD18	.649	.049	0.000
	MAD19	.686	.048	0.000
	MAD20	.527	.063	0.000
	MAD21	.488	.089	0.000
Audio and Visual Media	MAD11	.629	.059	0.000
	MAD12	.716	.049	0.000
	MAD13	.870	.037	0.000
	MAD14	.706	.047	0.000
	MAD15	.253	.095	0.008

Speech and Social Interaction	MAD1	.666	.055	0.000
	MAD3	.543	.068	0.000
	MAD6	.693	.059	0.000
	MAD8	.405	.092	0.000

After the changes, in the Table 9, the calculated factor loadings were examined for MAD8 and MAD15. Accordingly, the factor loading for MAD8 was found to be higher in the Speech and Social Communication factor than the Virtual and Social Media factor. While the factor loading for MAD15 was higher (approximately twice) in the Virtual and Social Media factor. Since the loading of an item to two factors increases the complexity of the measurement model and is not recommended, the model has been simplified. For this purpose, MAD8 was removed from the Virtual and Social Media factor, and MAD15 from the Auditory and Visual Media factor, and the analysis was repeated to examine the effect of this change on the model fit. The final factor loadings of the model are shown in Table 10.

Table 10.
Factor Loadings after Changing the Factors of MAD8 and MAD15

Factor	Item	Factor Loading	S.E	p-value
Virtual and Social Media	MAD9	.699	.046	0.000
	MAD10	.538	.061	0.000
	MAD15	.715	.048	0.000
	MAD16	.692	.051	0.000
	MAD17	.600	.053	0.000
	MAD18	.674	.049	0.000
	MAD19	.641	.049	0.000
	MAD20	.678	.048	0.000
	MAD21	.520	.062	0.000
	MAD11	.627	.059	0.000
Audio and Visual Media	MAD12	.714	.049	0.000
	MAD13	.870	.037	0.000
	MAD14	.706	.048	0.000
	MAD1	.642	.055	0.000
Speech and Social Interaction	MAD3	.525	.068	0.000
	MAD6	.669	.058	0.000
	MAD8	.584	.062	0.000

After repeating the analysis, the fit indices of the model remained within acceptable limits (RMSEA =.073, CFI =.931, TLI =.920). On the other hand, WRMR value (WRMR=.912) approached 1 and the decrease in other values remained between 0.002 and 0.004. Thus, it was decided that the change made for MAD8 and MAD15 did not disturb the model fit. When the contents of the items are examined, MAD8 “I send Turkish messages (e-mail, sms, whatsapp, etc.)” was found that it is more suitable for the Speech and Social Communication factor than the Virtual and Social Media factor. Similarly, MAD15 “I watch youtube videos in Turkish.” was found to be more appropriate for the Virtual and Social Media factor than the Auditory and Visual Media factor.

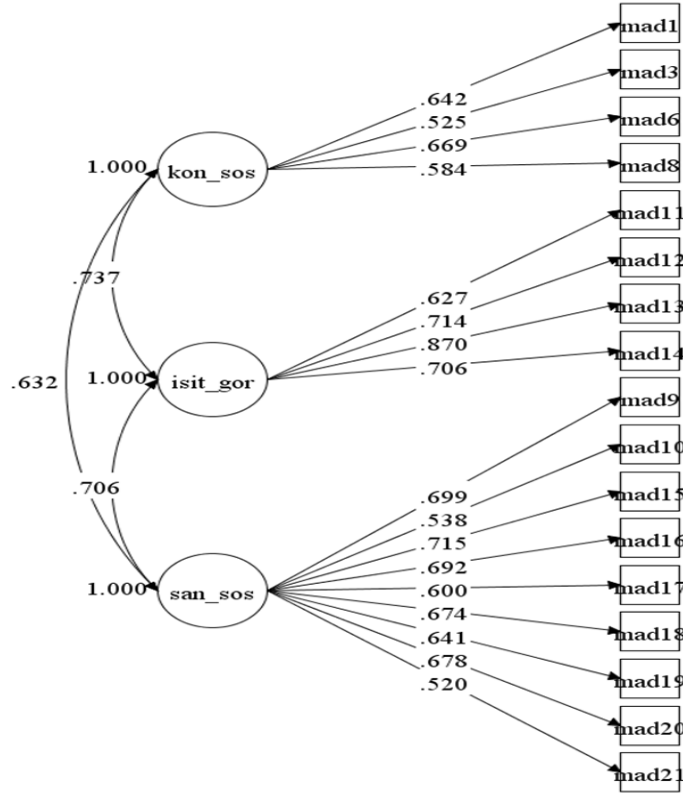


Figure 2. Turkish Exposure Scale Measurement Model

As shown in Figure 2 and Table 10, the calculated factor loadings for the items constituting the scale ranged through 0.52-0.87 and errors ranged 0.037 to 0.068. Tabachnick and Fidell (2012) stated that factor loading values should be higher than 0.32. According to these results, it can be concluded that the model complies with the relevant data and that the indicators included in the model represent the relevant structures well.

Reliability of the Scale

Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated to determine the reliability of the final scale after the changes.

Table 11.
Cronbach Alpha Coefficients of the Turkish Exposure Scale

Factor Name	Number of Items	Cronbach Alpha
Virtual and Social Media	9	.633
Audio and Visual Media	4	.759
Speech and Social Interaction	4	.820
Total	17	.870

As presented in Table 11, Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the whole scale was 0.870. When the sub-dimensions of the scale were evaluated separately, the internal consistency coefficient was 0.633 for Virtual and Social Media, 0.759 for Audio and Visual Media, and 0.820 for Speech and Social Communication. According to Kalaycı (2010), Cronbach Alpha internal consistency coefficient value is not reliable for values less than 0.40. Besides, values between 0.40 and 0.59 are considered as low, values between 0.60 and 0.79 are reliable, and values of 0.80 and above are considered highly reliable. It can be said that the Turkish Exposure Scale is a highly reliable scale.

Conclusion

The development of new approaches in foreign language teaching has led to a better understanding of the factors that play a role in the language learning process. Krashen and Terrel (1988) highlighted the importance of individuals being exposed to the target language in and out of the classroom within the framework of the Natural Approach they developed. When the related literature is examined, it was found that various studies examined the language acquisition in early childhood (De Houwer & Bornstein, 2003; Place & Hoff, 2011; DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger, & Friend, 2016) tried to determine the language exposure through reports, interviews, and diaries. It was also observed that in the studies related to foreign and second language learning (Kuppens, 2010; Yin, 2015; Al-Zoubi, 2018), questionnaires were used together with reports and interviews. In teaching of Turkish, there is no available measurement tool to measure the language exposure. In this context, this research aimed to develop a valid and reliable assessment tool in order to determine the language exposure level for teaching Turkish as a foreign or second language. Through the literature review and examination of the scale developed by Gökcan (2016), in the first phase of the scale development, a 21-item preliminary scale form was created. Data from 153 individuals who were learning Turkish were employed for the exploratory factor analysis. Later a second set of data from 182 individuals was used for confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, it was found that the scale has three sub-factors. The total variance explained by the scale is 51.545%. Promax rotation results indicated that the factor loadings of the items ranged from 0.393 to 0.904. The reliability coefficients of the factors named as *Virtual and Social Media*, *Audio and Visual Media*, and *Speech and Social Interaction* were calculated respectively as 0.633, 0.759, and 0.820. The reliability coefficient of the whole scale was found to be as 0.870. These findings show that the developed measurement instrument is valid and reliable in determining the exposure level. From the first version of the scale two items (MAD2 and MAD 4) were removed because of the low factor loadings. Another item (MAD7) was loading on two factors, so it was also removed from the scale. Finally, the item "Turkish activities are done in my school." was excluded from the analysis because it was conceptually different from the factor that it loaded. Confirmatory factor analysis was conducted to see whether the three-factor and 17-item structure was validated and the data were found to be within acceptable limit values of the fit indexes.

The developments in new language approaches suggest that language exposure will become increasingly important in learning a second or foreign language. However, the effects of language exposure in Turkish language learning have not been fully investigated yet. In this context, the findings of this study show that the Turkish Language Exposure Scale is a valid and reliable measurement tool for determining the exposure of individuals who learn Turkish language as a foreign and second language. The development of standardized assessment tool will contribute to the related research in the field. The developed scale will help to determine the quality of the input to which Turkish learners are exposed and to create a more efficient language teaching atmosphere.

Acknowledgement

We would like to thank academic staff and students of Samsun Ondokuz Mayıs University and Atatürk University Turkish Education Research and Application Center for their assistance in data collection.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnsanın yeryüzündeki macerasına şöyle bir göz atıldığında onun ticaret, güvenlik ve entelektüel amaçlar nedeniyle diğer dil toplulukları ile etkileşime girdiği görülür. Farklı topluluklarla etkileşime girmenin sonucunda ortaya çıkan iletişim sorunlarını aşmak için ana dili dışında bir dili öğrenmek zorunlu hâle gelmiştir. Bu bağlamda insanın yeni diller öğrenmesinin kökleri, tarihin çok eski dönemlerine kadar uzanır. Ancak dil öğrenmenin bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkması 20. yüzyılın başlarına tesadüf eder. Çağdaş dil öğretiminin bir bilim dalı olarak kuruluşu da bu yüzyılın ilk yarısında, çeşitli alanlarda yaşanan büyük gelişim ile birlikte gerçekleşmiştir.

20. yüzyıla kadar dili durağan bir şekilde betimleyen dil bilim anlayışının yerini, dili güncel ve değişen bir varlık olarak ele alan yeni anlayışlara bıraktığı görülmektedir. Bununla birlikte ruh ve sinir bilim alanlarında yapılan atılımlar ile insan dilinin beyindeki yerleşimi, dilin biyolojik kökenleri ve beynin dili alma ve üretme mekanizması açıklanmaya çalışılmıştır. Bu noktada 20. yüzyılda dil öğretimi her yeni bulgu ile birlikte ortaya çıkan, birbiri ile sıkı bir şekilde rekabet eden, yenilikçi yaklaşımlar çerçevesinde gelişmeye başlamıştır.

Dil öğretiminde özellikle de klasik dillerin öğretiminde öncelikle dil bilgisi kurallarının verildiği, sonrasında ezber ve tercüme ağırlıklı etkinliklerin yapıldığı dil bilgisi-çeviri yöntemi asırlarca kullanılmıştır. Richards ve Rodgers (2001) bu yöntemin etkisini 1920'lere kadar sürdürdüğünü bunun ardından da gelişmelere bağlı olarak dil öğretiminde dolaysız yöntem, sözel yaklaşım ve işitsel-dilsel yöntemlerin tercih edildiğine dikkat çekmektedir. Bu yöntemlerin ardından 1960'ların sonundan 1980'lerin ortalarına kadar dil öğretimi iletişimsel ve doğal yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu iki yaklaşımın etkisi ile 1980'lerde göreve dayalı yaklaşım geliştirilmiştir (Yaylı ve Yaylı, 2011).

Bahsi geçen dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden biri olan doğal yaklaşım İspanyolca öğretmeni Terrell (1977) tarafından özellikle yetişkin öğrencilerin hedef dili doğal yollarla öğrenmeleri için geliştirilmiştir. Hedef dilde iletişim kurmaya büyük önem veren doğal yaklaşım zaman içerisinde Terrell'in İspanyolca derslerini aşarak çeşitli düzeylerde öğretimi yapılan diğer diller için de denenmiştir.

Doğal yaklaşım, yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için düzenlenmiştir; temel iletişim becerilerini geliştirmeyi ve onları orta düzeye erdirmeyi amaçlar (Demircan, 2002). Bu kapsamda Terrell (1977) doğal yaklaşımının ana hatlarını üç ilkeye dayandırır. Bunlardan ilki sınıfta başlangıç düzeyindeki öğrencilerin hedef dil ile birlikte birinci dili kullanmasına izin verilmesidir. İkincisi öğrencilerin konuşurken yaptıkları hatalar düzeltilmemesidir. Üçüncüsü ise sınıf dışındaki öğrenme etkinlikleri ile ilişkili olarak sınıf içindeki zamanın tamamının iletişim becerilerinin geliştirilmesine ayrılmıştır.

Doğal yaklaşımda öğrenciler iletişim becerisini kazandırmak için sınıf içinde öğretim-edinim bağlamında açıklama, alıştırma ve uygulama boyutlarını içeren etkinlikler planlayarak dilin hem öğrenilmesini hem de edinilmesini sağlamaya çalışır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler öncelikle konuyu anlamalıdır. Anlaşılmayan yapı edinilemez, edinilmeyen yapı üretilemez. Bu nedenle öğrencilerin anlama süreci tamamlanana kadar dili konuşmaya zorlanmamalıdır. Dil üretiminde yapılan hataların düzeltilmesinin gerekliliğine ilişkin bir kanıt olmadığını savunan Terrell, öğrencilerin tutumlarını olumsuz etkilediğini ve dil öğrenme güdüsünü azalttığı gerekçesiyle hataların düzeltilmesine karşı çıkar.

Onun dil öğretimi alanındaki eğitsel deneyimleri sonucunda ana hatları belirmeye başlayan doğal yaklaşımın bilimsel temelleri, Krashen tarafından geliştirilen dil edinim kuramına dayanmaktadır. Krashen ve Terrell'a (1988) göre doğal yaklaşımdan önceki yaklaşım ve yöntemlerin en büyük eksikliği dil edinim sürecini göz ardı ederek daha çok dilin yapısına odaklanmalarıdır. Bu bağlamda Krashen (1987), geliştirdiği dil edinim kuramı çerçevesinde beş varsayım öne sürmüştür. Edinim-öğrenim ayrımı, doğal

sıra ve denetleme bu varsayımların ilk üçüdür. Bunları girdi varsayımı izler. Girdi varsayımı kuramın dayandığı en önemli varsayımdır. Son olarak duyuşsal filtre varsayımı yer almaktadır.

Krashen (1987), yetişkinlerin ikinci dildeki yetkinliklerini edinme ve öğrenme olmak üzere iki ayrı yolla kazandıklarını savunmaktadır. İkinci dilin edinilmesi, çocukların dil becerisi kazanmaları ile benzerliklere sahiptir. Edinim, bilinçaltının işe koşulduğu bir süreçtir. Bireylerin genellikle edindikleri dile yönelik farkındalıkları düşüktür. Edinilen dilin kurallarına ve işleyişine ait somut bilgi yerine dilin kullanımına ilişkin bir tür doğruluk hissine sahip olunur. Dil yetkinliğine sahip olmada ikinci yol ise öğrenmedir. Öğrenme, edinmenin aksine bilinçli bir süreçtir. Bu noktada ikinci dil edinme kuramında çocukların dili edindiği, yetişkinlerinse öğrendiği şeklindeki görüşe karşı çıkılır. Buna göre yetişkinler de ikinci dilde yetkinlik kazanırken çocuklar gibi çevrelerindeki dil unsurlarını “kapma” yoluyla edinirler.

Kuramın öne sürdüğü ikinci varsayım ise dilin edinilmesinde doğal bir sıranın izlenmesidir. Doğal sıra varsayımının dil edinim araştırmalarındaki en heyecan verici keşif olduğunu belirten Krashen (1987) edinim sürecinde bazı dil bilgisi yapılarının diğerlerinden daha önce kazanıldığını savunmaktadır. Richards ve Rodgers (2001) ana dilinin ediniminde takip edilen doğal sıranın büyük oranda ikinci dil için de geçerli olduğuna yönelik bulgulara ulaşıldığını belirtmektedir. Doğal sıra varsayımı ikinci dilin sadece öğrenme yoluyla kazanılmadığını, edinimin de gerçekleştiğini savunan görüşleri desteklemesi açısından önemlidir.

Edinme kapsamında yetişkinlerin ikinci dilde yetkinlik kazanmaları, çocukların dil edinimlerine benzese de çocuklardan ayrıdır. Yetişkinlerin dil öğrenimlerinin ilk zamanlarından itibaren edinme sürecine öğrenme süreci de eşlik eder. Bu kapsamda yetişkinler ikinci dilin işleyişine yönelik kuralları ve dil bilgisi yapılarını öğrenirler. Denetleme varsayımına göre edinilen unsurlar dil üretimini başlatmaktan ve akıcılıktan sorumludur. Öğrenilen unsurlar ise bu üretimin kurallara uygunluğunu denetler. Konuşma becerisi anlık dil üretimini gerektirdiğinden denetleyici sürecin daha az işletildiği bir alanken yazma becerisinde söz konusu süreç daha iyi işletilmektedir. Bunun yanında kişinin dilin kurallarına hâkimiyeti de denetleme sürecinin çalışması için önemlidir.

Doğal sıra ile ilgili olan girdi varsayımı ise kişinin çevresindeki dilsel bilgi ile bunun edinilmesi arasındaki ilişkiye açıklama getirir. Girdi varsayımı dilin öğrenilen kısmından çok edinilen kısmı ile ilgilidir. Dilsel girdinin anlaşılabilir olması gerektiği üzerinde duran varsayım, işlenmeyen girdinin edinimi desteklemeyeceğini savunur. Bu bağlamda anlaşılır girdinin kişinin sahip olduğu dil yetkinliğinden bir birim ileride olması (i+1) onun dil edinimini bir adım ileriye taşımaktadır. Bu noktada Krashen (1987) doğal dilden daha basit yapıları içermesi, daha yavaş ve tekrarlanabilir olması bakımından sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin dil üretimlerinin anlaşılır girdi sağlamada önemli olduğuna dikkat çeker.

Duyuşsal filtre varsayımı ise motivasyon, öz güven, kaygı ve tutumun ikinci dilin edinilmesine çeşitli boyutlarda etkisinin olduğunu söyler. Varsayımına göre duyuşsal öğelerden oluşan filtre dil girdilerinin edinilmesine kimi zaman yardımcı olur kimi zaman da bu girdilerin edinilmesini engeller. Olumsuz tutuma sahip, motivasyonu düşük ve kaygı durumu yüksek kişilerde dil girdisi duyuşsal filtreyi aşamaz ve dil edinimi tam olarak sağlanamaz. Duyuşsal filtresi düşük kişilerin girdiyi alıp işlemesi daha kolaydır. Dile yönelik tutumu olumlu, motivasyonu yüksek ve öz güvenli kişilerin bir dilde yetkinlik kazanmada daha başarılı olmalarının nedeninin duyuşsal filtre olduğu düşünülür.

Duyuşsal filtreden geçen dil girdilerinin bilişsel enstrümanlar tarafından işlenmesi sonucunda girdi edinime dönüşür. Kişinin girdiye ulaşmasında ise dile maruz kalmanın rolü vardır. İkinci dil kullanımını yaratıcı yapılar inşa etmek olarak tanımlayan Littlewood (1986), geliştirdiği kuramda bireyin ikinci dilde kendini ifade etmesi ile sonuçlanan dilde yetkinlik kazanma sürecini hedef dile maruz kalma ile başlatır. Kişinin kendini ifade etmesi, maruz kaldığı dil yapılarını genelleme, aktarma, taklit etme ve sadeleştirme yoluyla gerçekleşir. Long (1980, 1985) ise ikinci dil edinimi üzerine yaptığı araştırmalarda etkileşim, girdi ve edinme kavramlarına açıklama getirirken girdinin sağlanmasında dil bilimsel çevrede dile maruz kalmanın önemi üzerinde durmaktadır. Bialystok (1978) girdi, bilgi ve çıktı olarak üç ana başlık altında yapılandırdığı ikinci dil öğretimi modelinde, girdinin kaynağı olarak dile maruz kalmayı işaret eder. Dile

maruz kalma açık ve örtük dil bilimsel bilginin kaynağı olarak gösterilir ve dil yeterliği içinde ele alınabilecek kültürel bilgileri de kapsamaktadır.

Oluşturdukları kuram ve modellerde maruz kalmaya yer veren söz konusu araştırmacıların Krashen'in konu ile ilgili görüşlerinden etkilendiği söylenebilir. Krashen (1988), dili duymak ile dile maruz kalma arasında fark olduğunu, maruz kalmanın dil yeterliğini artırmada önemli olduğunu savunur. Ona göre maruz kalma durumu girdiye dönüştüğü zaman dil edinimini desteklemektedir. Yetişkinlere yönelik dil öğretiminde onların çocuklar gibi edinme şeklinde dili almaya kapalı oldukları yönündeki genel anlayışın aksine, yetişkinler de en azından belirli derecede olsa da dil yapılarını edinebilmektedir. Bu noktada Krashen (1976), yetişkinlerin tekrar edilen yapılara maruz kaldıklarında kurallı yapılar ile kuralsızları ayırt edebildiklerine dikkat çekmektedir. "Kulağa daha doğru gelmesi" olarak tanımlanan bu durum yetişkinlerin sadece dili öğrenmedikleri aynı zamanda edindiklerinin bir işareti olarak değerlendirilir. Bu durumu örtük dil bilimsel bilgi olarak niteleyen Bialystok (1978) öğrencilerin karşılaştıkları dil yapılarının doğruluğuna ilişkin bir tür hisse sahip olmalarını sağlaması açısından maruz kalmanın önemine dikkat çeker.

Dil öğretiminin yapıldığı ortamlarda öğrencilere sadece sınırlı sayıda sözcük ve belirli dil kullanımları gösterilir. Hatta çeşitli duyulara ve zekâ türlerine hitap eden zenginleştirilmiş dil öğretiminde dahi sınırlı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Bu nedenle Lightbrown ve Spada (2003), örtük öğrenmenin pek çok karmaşık kural ve bu kurallara ait ilişkilerin insanın içsel öğrenme mekanizması ile keşfedileceğini savunarak bunun maruz kalma ile gerçekleşeceğini belirtir. Bu bağlamda dilin kazanıldığı ortam, maruz kalma durumunun niteliği açısından önemlidir. Krashen (1988), maruz kalmanın dilin kazanıldığı ortamla ilişkisini değerlendirirken iki duruma dikkat çeker. Bunlardan ilki örgün eğitim dışında da yetişkinlerin ikinci dili kazanabilmeleridir. İkincisi ise yetişkinler için örgün eğitimin doğal koşullar altında dile maruz kalmaktan daha faydalı olmasıdır.

Konu ile ilgili genel görüş örgün eğitim ortamında öğrenmenin, örgün olmayan eğitim ortamında ise dile maruz kalarak edinmenin gerçekleştiği yönünde olsa da Stern (1986) göre öğretim ile ikinci dile maruz kalarak edinme arasındaki farkın hedef dile ait ortamda bulunmak ve öğretmenden öğrenmek gibi katı bir şekilde ayrılmayacağını söyler. Özel olarak hazırlanmış eğitim ortamında da dile maruz kalınabilir. Bu durumda sınıf ortamında öğretim ile birlikte bir miktar edinim de gerçekleşir.

Örgün eğitim ortamında dile maruz kalma durumunun derecesi ve girdiyi oluşturan içerik önceden belirlenmiştir. Bialystok (1978) dil sınıflarında öğrencilerin dile özel bir şekilde maruz kaldıklarını ve bunun çoğu zaman ders kitapları ve materyalleri üzerinden gerçekleştiğine dikkat çeker. Ancak hedef dilin konuşulduğu bir çevrede dile maruz kalma durumu iletişimin doğal akışında, önceden belirlenmemiş yapılarla karşılaşma şeklindedir. Bu durumda maruz kalınan girdinin edinime dönüşmesinde öğrenci büyük bir özerkliğe ve esnekliğe sahiptir. Ancak bu noktada Donzelli (2007) öğrenen özerkliği ve esnekliğin maruz kalınan girdiyi edinime dönüştürme noktasında tek başına başarıyı garanti etmediğini savunur ve bir öğretici tarafından sürecin denetlenmesinin de önemli olduğunu belirtir. Aynı şekilde Cooper (1970) da birinci dilin kazanılmasında oldukça etkili olan dile seçkisiz bir şekilde maruz kalmanın ikinci dil için yeterli olmadığı görüşündedir.

Konu ile ilgili araştırmaların sonuçları örgün öğretim kapsamındaki girdiler ile doğal koşullardaki girdilerin dil yeterlikleri üzerindeki etkisinin farklı olabileceğini göstermektedir. Örneğin üniversiteye giriş sınav puanlarına göre yüksek, orta ve düşük olarak hukuk bölümü öğrencilerini üç gruba ayıran Upshur (1968), birinci gruba sadece bölüm dersleri, ikinci gruba bölüm dersleri ile birlikte bir saatlik İngilizce dersi, üçüncü gruba ise bölüm dersleri ile birlikte iki saatlik İngilizce dersi vermiştir. Araştırmanın sonunda üç grubun da İngilizce yeterliklerinin anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma örgün eğitim ortamında alınan dil dersinin çok fazla etkili olmadığını göstermektedir. Buna benzer bir sonuca ulaşan Mason (1971), İngilizce öğrenenlere yönelik yürüttüğü araştırmada fazladan dil dersi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak Rajagopal (1976) İngilizce öğrenen Malay öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırmada örgün eğitim ortamında dile maruz kalmanın hedef dili kullanma olanağı sunduğu ve öğrencileri teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Örgün eğitimin dışındaki ortamda dile maruz kalma durumunun etkisini inceleyen araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Carroll (1967) hedef dilin konuşulduğu çevrede zaman geçirmiş kişilerin öğrendikleri dilde daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Araştırmasına göre hedef dilin konuşulduğu ülkelerde bir yıl bulunmuş kişiler en yüksek yeterliğe sahipken bu kişileri hedef dilin konuşulduğu ülkede yaz tatilini geçirenler izlemektedir. En sonda ise hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunmayan kişiler gelmektedir. Krashen, Selinger ve Hartnett (1974), gerçekleştirdikleri araştırma kapsamında dile maruz kalmanın yirmi bir katılımcıdan onunun yeterliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bir dile maruz kalma durumunun herkeste aynı etkiyi yapmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Krashen, Jones, Zelinski ve Uprisch'in (1978) yaptıkları araştırmanın sonuçları hedef dile ait ortamda bulunmanın o dilde anlamlı girdiye maruz kalmak anlamına gelmediği şeklindedir. Buna karşın Krashen ve Selinger'in (1976) birlikte yürüttükleri başka bir araştırmada ise dile maruz kalma sıklığının dil yeterliğini artırdığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki dil yeterliğinin artırılmasında bazı öğrenciler için dile daha fazla maruz kalma durumunun, bazılarında ise örgün eğitimde geçirilen süre daha etkilidir. Zenginleştirilmiş ve nitelikli bir öğretim, hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunmadan daha etkili olsa da bu durum dile maruz kalmanın olumlu etkisini kesin bir şekilde yok saymayı gerektirmemektedir. Pop (2010), öğrenme araçlarındaki yeniliğin sınıf içerisindeki yüz yüze iletişimin ötesine geçerek öğrenenlere zengin bir ortam sağladığını, özellikle bilişim teknolojilerinin öğrencilerin dil kullanımlarına ve dile maruz kalma düzeylerini artırarak deneyim kazanmalarına yardımcı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Felemenk ilköğrencilerinin katılımıyla medya araçlarının etkisini inceleyen Kuppens (2010), altyazılı film izlemenin, bilgisayar oyunlarının ve müzik dinlemenin öğrencilerin Felemenkçe-İngilizce çeviri becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir araştırma yürüten Lindgren ve Muñoz (2013), altyazılı film izlemenin hedef dildeki dinleme ve okuma becerileri üzerinde olumlu etkisinden bahsetmektedir. Günümüzde bir dile maruz kalma durumunun hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunma veya yaz tatilini orada geçirmenin ötesine geçtiği görülmektedir. Hedef dili konuşanlarla birlikte zaman geçirmenin, medyanın her çeşidinin, telefon ve bilgisayar uygulamalarının girdi kaynağı olarak değerlendirilmesi mümkündür. Konu ile ilgili olarak Türkçenin öğrenilmesinde dizi, film, sosyal medya gibi ders dışı faaliyetlerin etkisinin araştırıldığı birtakım çalışmalar bulunmaktadır (İşcan, 2011; Karçic ve Arslan, 2014; Demiral ve Yavuz, 2016). Ancak bu araştırmaların yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dile maruz kalma durumunu doğrudan incelediklerini söylemek güçtür.

Bireyin dile maruz kalma durumunun ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılmasında farklı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Ana dili edinimi ve erken iki dillilik gelişimi ile ilgili araştırmalarda bebeklik ve ilk çocukluk dönemindeki bireylerin dile maruz kalma durumları gözlem, günlük, bakıcı raporları ve ebeveyn anketleri aracılığı ile ölçülmektedir. De Houwer ve Bornstein (2003), araştırmalarında erken çocukluk dönemindeki bireylerin dile maruz kalma durumunu geliştirdikleri "dil günlükleri" ile ölçmektedir. Place ve Hoff (2011) ise iki dilli çocukların dile maruz kalma durumlarının ses hafızasına etkisini inceleyen araştırmalarında ebeveynlere yönelik hazırladıkları "ev dili sormacası"ni kullanmıştır. DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger ve Friend (2016), çocuklarda dile maruz kalma durumunun derecelendirilmesi için "dil maruziyeti değerlendirme aracı"ni kullanmıştır. Bu ölçme aracı da veri kaynağı olarak ebeveyn raporlarını temel almaktadır.

Dile maruz kalmanın yabancı ve ikinci dil öğretimine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda daha çok katılımcıların ders dışı etkinliklerinde hedef dil ile ne kadar karşılaştıkları üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda Kuppens (2010), araştırmasına katılanlardan İngilizce medya ürünleri ile ilişki sıklığını raporlamalarını istemiştir. Yin (2015) de dil öğrenenlerin katıldığı sınıf dışı aktivitelerde dile maruz kalmanın dinleme becerisini nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmada katılımcılara yönelik geliştirdiği anket üzerinden hedef dil ile karşılaşma sıklığını belirlemeye çalışmıştır. Al-Zoubi (2018) ise üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde maruz kalmanın etkisini geçerliliğini uzman görüşleri ile sağladığı Likert tipindeki bir sormaca ile belirlemeye çalışmıştır.

Bahsi geçen araştırmalarda, başlı başına dile maruz kalmayı ölçen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak standart bir form hâline getirilmiş bir ölçme aracının kullanılmadığı görülmektedir. Bu

kapsamda yabancı ve ikinci dil öğrenen bireylere yönelik olarak geliştirilmiş bir ölçeğin konu ile ilgili araştırmalara katkı sağlaması muhtemeldir. Özellikle Türkiye'ye eğitim almak, çalışmak ve sığınmak amacıyla gelen bireyler, Türkçenin kuşattığı bir sosyal çevrede dile maruz kalmaktadır. Bu noktada Türkçeye maruz kalma durumunun kişinin Türkçe öğreniminde gösterdiği başarıya ne kadar etkisi olduğunun belirlenmesi için geliştirilecek bir ölçme aracı, gelecekte yapılacak araştırmalara da yardımcı olacaktır.

Amaç

Uluslararası öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçeye ne derecede maruz kaldıklarının ortaya konulması ve bunun öğrencilerin Türkçede gösterdikleri başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi için alanyazında herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle alanyazındaki bu açığın doldurulması için bu araştırmada Türkçeye maruz kalma durumunun ölçülmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında veriler, katılımcılardan gönüllülük esasına göre iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada toplanan veriler, ölçme aracının yapı geçerliğine dair ilk delillerin elde edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. İkinci aşamada toplanan veriler ise açımlayıcı faktör analizinde ortaya konulan faktör yapısının doğrulanmasında kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşaması için toplanan veriler, Doğu Anadolu bölgesindeki bir Türkçe öğretim merkezine kayıtlı, yaşları 14 ile 41 arasında değişen, 32 ülkeden 23 farklı ana dili konuşucusu 153 (99 erkek, 54 kadın) bireye aittir. Bu bireylerin 54'ü lise 88'i üniversite ve 12'si lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların kur düzeyleri A2'den başlayarak ve C2 düzeyine kadar çeşitlilik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasının katılımcıları Karadeniz bölgesindeki bir Türkçe öğretim merkezine kayıtlı, 15 ile 42 yaş aralığında, 46 ülkeden 23 farklı ana dili konuşucusu 182 (132 erkek, 50 kadın) bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylerin 53'ü lise 91'i üniversite ve 36'si lisansüstü eğitim düzeyindedir. Katılımcıların kur düzeyleri A2'den başlayarak ve C1 düzeyine kadar çeşitlilik göstermektedir.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci ve İşlem Basamakları

Bu başlık altında uluslararası öğrenciler için Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin geliştirilmesi için izlenen işlem basamakları hakkında bilgi verilmektedir.

Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

Konu ile ilgili yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik bir ölçek çalışmasının veya maruz kalma durumlarını ve kaynaklarını belirlemeye yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin İngilizceye maruz kalma düzeylerini belirlemeye yönelik Gökcan'ın (2016) yüksek lisans tezinde geliştirdiği 20 maddelik ölçek maddelerinden faydalanılmıştır. Bu ölçme aracı arkadaş, okul, metin, medya ve yazılım olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları 0,901, 0,889, 0,769, 0,741 ve 0,765 olarak rapor edilmiştir. Söz konusu ölçekte yer alan maddeler değerlendirilmiş ve alanyazın (Rajagopal, 1976; Krashen, 1982; Pop, 2010; Kuppens, 2010; Lingdren ve Muñoz, 2013) incelenerek yeni maddeler hazırlanmıştır. Bu maddeler dil bakımından Türkçe eğitimi uzmanı, ölçek maddesi yazım ilkeleri bakımından ise ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiştir. Ardından 21 maddelik yeni bir ölçek formu oluşturulmuştur.

Türkçe öğrenen bireylerin çeşitli durumlarda dile maruz kalma düzeyleri Likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu dereceler Likert tipine uygun olarak "Hiçbir zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Genellikle (4)", "Her zaman (5)" olarak sıklık belirtecek biçimde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle ölçek formunda yer alan maddelerin yapı geçerliğini değerlendirmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından elde edilen madde-faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için SPSS 24.0 programı; doğrulayıcı faktör analizi için ise MPLUS programı kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde veriler, kayıp veri ve faktör analizine uygunlukları bakımından incelenmişlerdir. Kayıp veri olmadığı için analizler, toplanan verilerin tamamı ile yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için yapılmaktadır. Yapı geçerliği, bir değişkene ilişkin bireysel test puanlarına göre yapılan çıkarımların uygunluğu ile ilgili yargıdır (Cohen ve Swerdlik, 2015). Ancak yapının karşılaştırılacağı bir ölçüt yoksa yapı geçerliğinin sınanması gerekir. Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi, belirli bir ölçme aracıyla değerlendirilen bir alanın boyutlarını tanımlar (Floyd ve Widaman, 1995). Bu araştırmada da açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle örneklemin uygunluğunu ölçmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Testi (BTS) değerleri belirlenmiştir. Bunun ardından ölçeğe ait faktör yapısını belirlemek için temel faktör analizi ve Promax döndürme ile 21 madde üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre alt boyutlar arasında ilişki olduğu durumlarda Promax döndürme yöntemi önerilir. Ayrıca alt boyutlar arasında ilişki olmadığı durumlarda ise Promax döndürme yöntemi Varimax ile benzer sonuçlar verdiği için döndürme yöntemi olarak Promax tercih edilmiştir. Faktör sayısına karar vermek için Kaiser ölçütüne yani faktör öz değerlerinin 1'den büyük olmasına ve paralel analize birlikte bakılmıştır. Paralel analizde faktör sayısına, madde sayısı ve katılımcı sayısı ile rastgele elde edilen öz değer ve çalışmadan elde edilen değerlerin karşılaştırılmasıyla karar verilir. Bunun yanında öz değerlere ilişkin yamaç eğim grafiği de incelenmiştir. Faktör sayısına karar verildikten sonra, tek bir faktöre yük vermeyen maddeler ve faktör yükü 0,3'ün altında olan maddeler ölçme aracından çıkartılarak faktör analizi işlemleri tekrarlanmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için bir alt boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında doğrulayıcı çok değişkenli normallik ve çoklu bağımlılık (multicollinearity) varsayımlar incelenmiştir. Model uyumunun incelenmesinde ki-kare CFI RMSEA ve SRMR katsayıları incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinden aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre KMO ve BTS değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
KMO ve BTS Değerleri

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		,841
Barlett Testi (BTS)	χ^2	863,526
	sd	120
	p	,000

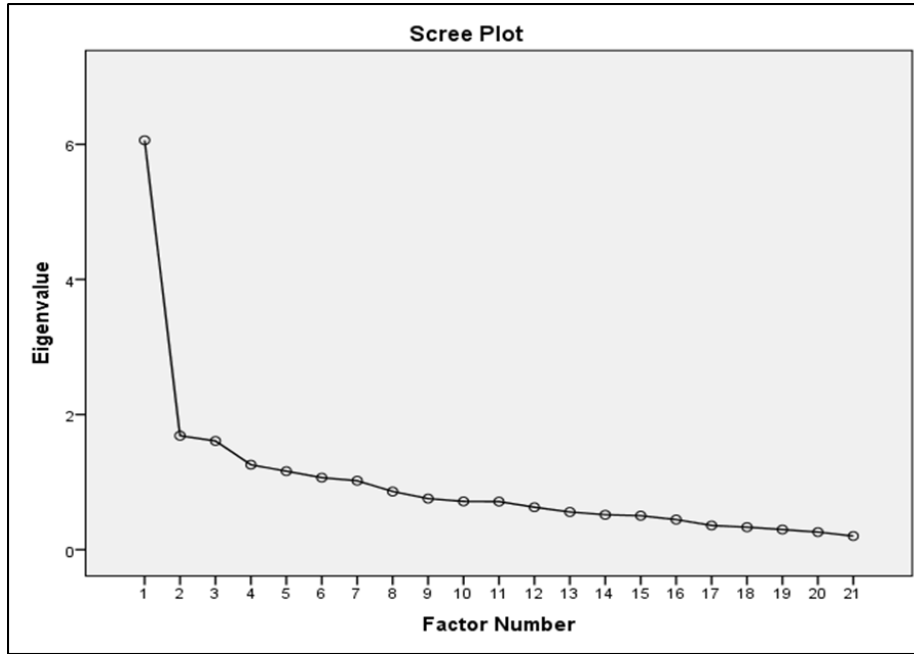
Tablo 1'de KMO değerinin en az 0,50 olması veri kümesinin faktörleşebilmesi için gereklidir. 0,50-0,60 aralığı kötü, 0,60-0,70 aralığı orta, 0,70-0,80 aralığı iyi, 0,80 ve yukarısı olması verilerin faktör analizi için mükemmel derecede uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Testi'nin anlamlı olması değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Analiz sonucunda KMO değerinin mükemmel düzeyde olduğu (KMO=0,841) ve BTS'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=863,526$; $p<0,01$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Verilerin faktör analizine uygun olduğunun görülmesinin ardından ölçeğe ait faktör yapısını belirlemek için temel faktör analizi ile 21 madde üzerinden analiz yapılmıştır.

Tablo 2.
Faktörlere Yönelik Öz Değer ve Varyans Oranları

Faktör	Öz Değer	Rastgele Öz Değer
1	6,060	1,7352
2	1,687	1,5893
3	1,609	1,4876
4	1,257	1,4036
5	1,161	1,3264
6	1,066	1,2525
7	1,020	1,1890

Tablo 2’de yer alan verilere bakarak yapılan analiz sonucunda faktör sayısına paralel analiz ile elde edilen öz değerlerin karşılaştırılması (hesaplanan öz değerlerin rastgele öz değerlerden büyük olması) ile ölçeğin 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç Eğim Grafiği

Ayrıca Şekil 1’de yer alan yamaç eğim grafiğinde 3. faktörden sonra grafiğin düzleştiği görülmektedir. Büyüköztürk’e (2002) göre grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, faktör sayısını verirken yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir.

Faktörlerdeki maddeleri belirlemek için Promax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Eğik döndürme örtük değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğu durumlarda yararlı olmaktadır (DeVellis, 2014). Döndürme ile ortaya çıkan yapı yalnızca tek bir kategoriyle anlamlı biçimde sınıflandırılabilen maddeler elde etmeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle “eğik döndürme yöntemi kullanılacağı zaman, Promax döndürme yöntemi hızlı ve ekonomik olması açısından iyi bir seçenektir” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Tablo 3.
Promax ile Döndürülmüş Faktör Analizi Sonrası Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
MAD1			,735
MAD2	,299		
MAD3			,473
MAD4			
MAD5		,406	,304
MAD6		,292	,406
MAD7		,305	-,309
MAD8	,483		
MAD9	,412		
MAD10	,452		
MAD11		,603	
MAD12		,955	
MAD13		,632	
MAD14	,454	,392	
MAD15	,295	,481	
MAD16	,599		
MAD17	,571		
MAD18	,547		
MAD19	,618		
MAD20	,842		
MAD21	,431		

Ölçek maddelerinin hangi faktörde yer alması gerektiğine karar vermek için yük değerlerine bakılmaktadır. Yük değeri, maddelerin ve faktör arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önemlidir. Yük değerinin 0,32 olması zayıf, 0,45 olması vasat, 0,55 olması iyi, 0,63 olması çok iyi ve 0,71 olması ise mükemmel olarak değerlendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu araştırmada 0,30 madde yük değeri alt sınır olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olmasına (Büyüköztürk, 2012) dikkat edilmiştir. Promax döndürme yöntemi ve üç faktör sayısı ile elde edilen faktör yüklerine göre MAD2 “Türkçenin konuşulduğu ortamlarda bulunurum.” ve MAD4 “Öğretmenlerim Türkçe konuşur.” faktör yükü 0,30’dan küçük olduğu için, MAD7 “Okulum Türkçe konuşmamızı teşvik eder.” ise iki faktöre birden yük verdiği için analizden çıkarılarak kalan 18 madde ile faktör analizi tekrar edilmiştir.

MAD2, MAD4 ve MAD7’nin analizden çıkarılmasının ardından maddelerin yük değeri tekrar hesaplanmıştır. MAD5’in “Okulumda Türkçe aktiviteler yapılır.” yüksek yük verdiği faktör grubundan konu ve kavram açısından farklı olduğu görülmüş ve analizden çıkarılmasına karar verilerek 17 madde ile analize devam edilmiştir.

Tablo 4.
Faktörlere Yönelik Öz Değer ve Varyans Oranları

Faktör	Değerler		
	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	5,874	34,553	34,553
2	1,459	8,585	43,138
3	1,429	8,407	51,545

Tablo 4’te görüldüğü üzere üç faktörün açıklanan toplam varyans miktarı %51,545 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %34,553’ünü açıklamakta ve öz değeri 5,874 olarak

görülmektedir. İkinci faktör toplam varyansın %8,585'ini açıklamakta ve öz değeri 1,459 olarak görülmektedir. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %8,407'sini açıklamakta ve öz değeri 1,429 olarak görülmektedir. “Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksekse, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Ancak sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir” (Tavşancıl, 2014). Bu sonuçlar ilgili maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranının yeterli olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 5.
17 Maddelik Ölçek için Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
MAD1			,860
MAD3			,393
MAD6			,451
MAD8	,444		
MAD9	,450		
MAD10	,524		
MAD11		,610	
MAD12		,904	
MAD13		,753	
MAD14		,458	
MAD15		,533	
MAD16	,581		
MAD17	,527		
MAD18	,531		
MAD19	,653		
MAD20	,867		
MAD21	,414		

Dört maddenin analizden çıkarılmasının ardından maddeler ile analiz tekrar edilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi maddelerin faktörlere göre dağılımı ve yük değerleri kabul edilebilir düzeylerde. Bu aşamada ortaya çıkan faktör yapısının korunmasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda belirlenen faktörler ve bu faktörlerden yük alan maddeler görülmektedir. Buna göre 17 madde ve 3 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 9 maddeden (8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21) ikinci faktör 5 maddeden (11, 12, 13, 14, 15), üçüncü faktör ise 3 maddeden (1, 3, 6) oluşmaktadır. Ortaya çıkan faktörlerle ortaya çıkan alt boyutlara alanyazın da göz önünde bulundurularak birer isim verilmiştir. Buna göre birinci faktör “sanal ve sosyal medya”, ikinci faktör “işitsel ve görsel medya”, üçüncü faktör ise “konuşma ve sosyal etkileşim” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek maddeleri ekler kısmında sunulmuştur.

Araştırmanın bu bölümünde ikinci çalışma grubundan toplanan veri seti ile açılımlı faktör analizi sonucunda elde edilen 17 madde ve üç faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bir ölçme aracının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi için verilerin normallik varsayımları ve uyum indeks değerleri incelenmelidir.

Tablo 6.
Çok Değişkenli Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları

	Örneklem Değeri	\bar{X}	ss	p
Çok Değişkenli Çarpıklık Testi	42,980	31,543	1,535	,000
Çok Değişkenli Basıklık Testi	341,671	319,776	3,332	,000

Tablo 6'da MPLUS ile gerçekleştirilen çok değişkenli normallik incelemesinde verilerin çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda hem çarpıklık hem de basıklık için yapılan testler istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu durum, verilerin normallik varsayımını sağlamadığını

göstermektedir. Bu nedenle kategorik verilerin analizinde kullanılan ve normallik varsayımının karşılanmasını gerektirmeyen bir kestirim yöntemi olarak WLSMV tercih edilmiştir. WLSMV yöntemi beşten az kategoriye sahip Likert tipi ölçekler için diğer yöntemlerden daha uygundur (Bandalos, 2014).

Açımlayıcı faktör analizi sonucu üç faktörlü olarak belirlenen modelin veri uyumunun sınanması için χ^2 /sd, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) RMSEA, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index) CFI, Normalleştirilmemiş Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index/ Tucker-Lewis Index) TLI, Ağırlıklı Karekökleri Ortalaması (Weighted Root Mean Square Residual) WRMR değerleri hesaplanmıştır. Bu uyum indekslerine göre χ^2 /sd oranının 3'ten düşük, RMSEA değerlerinin 0,10'dan düşük olması model-veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). CFI ve NFI/TLI değerinin ise 0,95'in üzerinde olması çok iyi bir uyumu, 0,90-0,95 olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). WRMR değeri'nin de 1'e yakın olması istenen bir durumdur (Distefano, Liu, Jiang ve Shi, 2017).

Öngörülen üç boyutlu modelin doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmasına ilişkin elde edilen uyum indeks değerleri şu şekildedir:

Tablo 7.
Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Türkçe Dil Bağlılığı Ölçeği	Sınır Değerler
χ^2	264.747/116=2.282	≤ 3.00
RMSEA	,084	≤ 0,10
CFI	,908	≥ 0,90
TLI	,892	≥ 0,90
WRMR	,998	1

Tablo 7'de model ve veri uyumuna ait indeks değerlerine bakıldığında, üç faktörlü modelin RMSEA ölçüt değerlerini karşıladığı ancak CFI ve TLI ölçüt değerleri için uyum indeksinin uygun aralıkta olmadığı görülmektedir.

Tablo 8.
Modifikasyon Öncesi Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Hata Değerleri

Faktör	Madde	Faktör yükü	Hata	p-değeri
Virtual and Social Media	MAD8	.496	.060	0.000
	MAD9	.700	.046	0.000
	MAD10	.540	.061	0.000
	MAD16	.688	.050	0.000
	MAD17	.596	.053	0.000
	MAD18	.669	.049	0.000
	MAD19	.644	.049	0.000
	MAD20	.678	.049	0.000
	MAD21	.520	.063	0.000
	MAD11	.603	.058	0.000
Audio and Visual Media	MAD12	.693	.050	0.000
	MAD13	.837	.035	0.000
	MAD14	.680	.046	0.000
	MAD15	.721	.050	0.000
Speech and Social Interaction	MAD1	.671	.055	0.000
	MAD3	.539	.068	0.000
	MAD6	.689	.062	0.000

Model uyumunun iyileştirilmesi için çalışma kapsamında modifikasyon indeksleri hesaplanmış ve incelenmiştir. Tablo 8’de görüldüğü şekliyle elde edilen modifikasyon önerileri sonucunda MAD8’in Konuşma ve Sosyal İletişim faktörüne, MAD 15’in ise Sanal ve Sosyal Medya faktörüne de yük verdiği görülmüştür. Değişiklikler yapılarak analiz tekrar edilmiştir.

Yapılan değişikliklerin ardından ölçeğe ait modifikasyon indeksinin yeniden hesaplanmasıyla uyum indekslerinde iyileşme gözlenmiştir. Uyum indekslerine bakıldığında RMSEA sıfır değerine yaklaşmış (RMSEA=,071), CFI ve TLI değerlerinde (CFI=,936; TLI=,924) de iyileşme gerçekleşmiştir. Ancak WRMR’nin (WRMR=,882) bir ölçüt değerinden uzaklaşması istenen bir durum değildir.

Table 9.
Yapılan Değişikliğin Ardından Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Hata Değerleri

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Hata	p
Sanal ve Sosyal Medya	MAD8	,179	,087	0,039
	MAD9	,710	,046	0,000
	MAD10	,544	,062	0,000
	MAD15	,698	,051	0,000
	MAD16	,605	,054	0,000
	MAD17	,680	,049	0,000
	MAD18	,649	,049	0,000
	MAD19	,686	,048	0,000
	MAD20	,527	,063	0,000
	MAD21	,488	,089	0,000
İşitsel ve Görsel Medya	MAD11	,629	,059	0,000
	MAD12	,716	,049	0,000
	MAD13	,870	,037	0,000
	MAD14	,706	,047	0,000
Konuşma ve Sosyal İletişim	MAD15	,253	,095	0,008
	MAD1	,666	,055	0,000
	MAD3	,543	,068	0,000
	MAD6	,693	,059	0,000
	MAD8	,405	,092	0,000

Yukarıda yer alan Tablo 9’da yapılan değişikliklerin ardından hesaplanan faktör yükleri MAD8 ve MAD15 için incelenmiştir. Buna göre MAD8’in faktör yükü Konuşma ve Sosyal İletişim faktöründe, MAD15’in faktör yükünün ise Sanal ve Sosyal Medya faktöründe daha yüksek (yaklaşık iki katı) olduğu belirlenmiştir. Bir maddenin iki faktöre birden yük vermesi kurulan modelin karmaşıklığını arttırdığı için, modeli sadeleştirme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla MAD8 Sanal ve Sosyal Medya faktöründen, MAD15 ise İşitsel ve Görsel Medya faktöründen silinmiş ve analiz bu değişikliğin model uyumuna etkisini incelemek için tekrarlanmıştır.

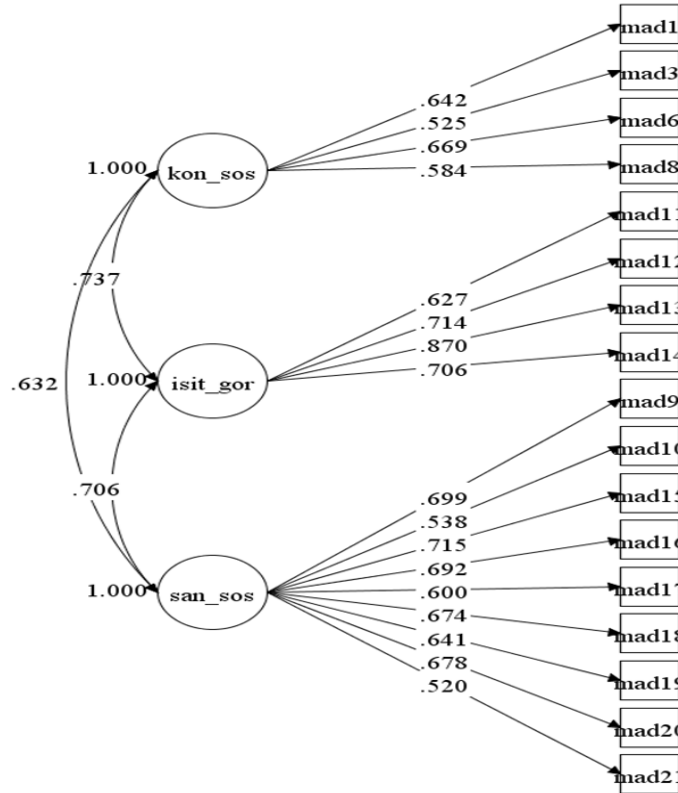
Tablo 10.
MAD8 ve MAD15’in Faktörlerinin Değiştirilmesinin Ardından Faktör Yükleri

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Hata	p
Sanal ve Sosyal Medya	MAD9	,699	,046	0,000
	MAD10	,538	,061	0,000
	MAD15	,715	,048	0,000
	MAD16	,692	,051	0,000
	MAD17	,600	,053	0,000
	MAD18	,674	,049	0,000
	MAD19	,641	,049	0,000
	MAD20	,678	,048	0,000
İşitsel ve Görsel Medya	MAD21	,520	,062	0,000
	MAD11	,627	,059	0,000

	MAD12	,714	,049	0,000
	MAD13	,870	,037	0,000
	MAD14	,706	,048	0,000
	MAD1	,642	,055	0,000
Konuşma ve Sosyal İletişim	MAD3	,525	,068	0,000
	MAD6	,669	,058	0,000
	MAD8	,584	,062	0,000

Tekrarlanan analizin ardından Tablo 10'da ölçeğe ait modelin uyum indekslerinin kabul edilir sınırlar içinde kaldığı görülmektedir (RMSEA=,073; CFI=,931; TLI=,920). Öte yandan WRMR değerinin iyileşmesi (WRMR=,912) ve diğer değerlerdeki düşüşün 0,002 ile 0,004 arasında kalması nedeniyle maddelerin yüklendiği faktörlerin değişiminin model uyumunu bozmadığına karar verilmiştir.

Maddelerin içerikleri incelendiğinde ise MAD8'in [Türkçe mesajlaşım (e-posta, sms, whatsapp vb.)] Sanal ve Sosyal Medya faktöründen çok, sayısal ve kavramsal açıdan Konuşma ve Sosyal İletişim faktöründe yer almasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Benzer biçimde MAD15'in (Türkçe youtube videoları izlerim.) Sanal ve Sosyal Medya faktörüne İşitsel ve Görsel Medya faktöründe yer almasının sayısal ve kavramsal olarak daha uygun olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği Ölçme Modeli

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin hesaplanan faktör yük değerlerinin $\lambda=0,52-0,87$ arasında hataların ise 0,037-0,068 arasında değiştiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2012) faktör yük değerlerinin 0,32'den yüksek olduğu durumlarda düşük faktör yük değeri bulunmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlara göre modelin ilgili veriyle uyum sergilediği ve modelde yer alan göstergelerin ilgili yapıları iyi temsil ettiği söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliği

Gerçekleşen değişikliklerin ardından son şekli verilen ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 11.

Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Sanal ve Sosyal Medya	9	,633
İşitsel ve Görsel Medya	4	,759
Konuşma ve Sosyal İletişim	4	,820
Toplam	17	,870

Tablo 11’de yer aldığı üzere hesaplamalar sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,870 olduğu görülmüştür. Ölçeğe ait alt boyutlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise iç tutarlılık katsayısı Sanal ve Sosyal Medya için 0,633, İşitsel ve görsel Medya için 0,759, Konuşma ve Sosyal İletişim için 0,820 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı’ya (2010) göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri 0,40’ın altı için güvenilir değildir. Bunun yanında 0,40 ile 0,59 aralığındaki değerler düşük, 0,60 ile 0,79 aralığındaki değerler oldukça güvenilir ve 0,80 ve üstü değerler ise yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Türkçeye Maruz Kalma ölçeğinin değerlerine bakıldığında yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımların geliştirilmesi dil öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Krashen ve Terrel (1988) birlikte geliştirdikleri Doğal Yaklaşım çerçevesinde bireylerin sınıf içinde ve dışında hedef dile maruz kalmalarının önemine dikkat çekmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde dil edinimini inceleyen çeşitli araştırmalarda (De Houwer ve Bornstein, 2003; Place ve Hoff, 2011; DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger ve Friend, 2016) rapor, görüşme ve günlükler üzerinden dile maruz kalma durumunun belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Yabancı ve ikinci dil öğrenimi ile ilgili araştırmalarda ise (Kuppens, 2010; Yin, 2015; Al-Zoubi, 2018) rapor ve görüşme ile birlikte anketlerden faydalanılmıştır. Türkçenin öğretiminde ise maruz kalma durumunun ölçüleceği hiçbir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimine yönelik dile maruz kalma durumunun belirlenebilmesi için geçerliliği ve güvenirliliği sağlanmış bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesinde Gökcan’ın (2016) geliştirdiği ölçeğe alanyazın incelemesi sonucunda yeni maddeler eklenmiş ve 21 maddelik denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Denemelik ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için Türkçe öğrenen 153 bireye, doğrulayıcı faktör analizi için ise 182 bireye ulaşılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %51,545’tir. Promax rotasyonu sonucu maddelerin faktör yükleri ise 0,393 ile 0,904 arasında değişmektedir. “Sanal ve Sosyal Medya”, “İşitsel ve Görsel Medya” ve “Konuşma ve Sosyal Etkileşim” olarak adlandırılan faktörlerin güvenlik katsayıları birinci faktör için 0,633 olarak, ikinci faktör için 0,759 olarak ve üçüncü faktör için 0,820 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı ise 0,870 olarak bulunmuştur. Bu veriler, geliştirilen ölçme aracının maruz kalma durumunu belirlemede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. 21 madde olarak tasarlanan denemelik ölçekten “Türkçenin konuşulduğu ortamda bulunurum.” ve “Öğretmenlerim Türkçe konuşur.” faktör yüklerinin düşük olması; “Okul Türkçe konuşmamızı teşvik eder.” maddesi ise iki faktöre yük vermesi; “Okulumda Türkçe aktiviteler yapılır.” maddesi ise yük verdiği faktör grubu ile konu açısından farklı olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Üç faktörden ve 17 maddeden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve verilerin uyum indekslerine ait kabul edilebilir sınır değerler içerisinde olduğu görülmüştür.

Dil öğretiminde yeni yaklaşımların geliştirilmesi ile birlikte dile maruz kalma durumunun giderek önem kazanacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği’nin

Türkçeyi yabancı ve ikinci dil olarak öğrenen bireylerin dile ne kadar maruz kaldıklarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Türkçenin öğretiminde maruz kalma durumunun etkisi henüz tam olarak aydınlatılamamıştır. Standartlaştırılmış bir ölçme aracının geliştirilmesi alanyazında konu ile ilgili araştırmaların yapılmasını teşvik edecektir. Geliştirilen ölçek, Türkçe öğrenenlerin maruz kaldığı girdinin niteliğinin belirlenmesi ve daha verimli bir dil öğretim atmosferinin oluşturulmasına yardımcı olacaktır.

Teşekkür

Verilerin toplanmasında yardımcı olan Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi akademik personeline ve öğrencilerine teşekkür ederiz.

References

- Al-Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bandalos, D. L. (2014). Relative performance of categorical diagonally weighted least squares and robust maximum likelihood estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(1), 102– 116.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carroll, J. (1967). Foreign language. Proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131-151.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. S. (2015). Geçerlik. R. J. Cohen & M. E. Swerdlik (Ed.), *Psikolojik Test ve Değerlendirme* (G. Gözen, Çev.) içinde (s.172-207). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cooper, R. L. (1970). What do we learn when we learn a language? *TESOL Quarterly*, 4(4), 303-314.
- De Houwer, A. & Bornstein, M. (2003, April). *Balancing on the tightrope: Language use patterns in bilingual families with young children*. Paper presented at 4th International Symposium on Bilingualism, Tempe, AZ.
- DeAnda, S., Bosch, L., Poulin-Dubois, D., Zesinger, P. & Friend, M. (2016). The language exposure assessment tool: Quantifying language exposure in infants and children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1346-1356.
- Demiral, H. & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7(13), 129-146.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der: İstanbul.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DiStefano, C., Liu, J., Jiang, N. & Shi, D. (2107). Examination of the weighted root mean square residual: Evidence for trustworthiness? *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(3), 453-466.
- Donzelli, G. (2007). Foreign language learners: Words they hear and words they learn: A case study. *ELIA*, 7, 103-125.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for windows*. Dubai: Sage.
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce başarısıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in dil edinimi kuramına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.

- Karçic, S. & Arslan, M. (2014). Türk dizilerinin Boşnakça anadil taşıyıcılarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 179-187.
- Krashen, S. & Selinger, H. (1976). The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning. *International Journal of Psycholinguistics*, 3, 15-21.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1988). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall: Hertfordshire.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157-168.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall: Exeter.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice Hall: Exeter.
- Krashen, S., Selinger, H. & Hartnett, D. (1974). Two studies in adult second language learning. *Kritikon Litterarum*, 2(3), 220-228.
- Krashen, S., Zelinski, S., Jones, C. & Usprich, C. (1978). How important is instruction? *English Language Teaching Journal*, 32, 257-261.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language exposure acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85.
- Lightbrown, P. N. & Spada, N. (2003). *How languages are learned?* Oxford University Press: Oxford.
- Littlewood, W. (1986). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Long, M. N. (1985). Input and SLA theory. In Gass & Madder (Eds.) *Input in SLA* (p.377-393) Rowley, Mass: Newbury House.
- Long, M.H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness of fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mason, C. (1971). The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students. *Language Learning*, 21, 197-204.
- Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-1849.
- Pop, A. (2010). The impact of the new technologies in foreign language instruction our experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1185-1189.
- Rajagopal, S. (1976). *A study of the role of attitudes and motivation in the acquisition of English as a second language by 5th form Malay-medium pupils in Selangor*. (Unpublished dissertation). University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approach and methods in language teaching*. Cambridge: New York.
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*. 61(7), 325-337.
- Upshur, J. (1968). Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning. *Language Learning*, 18, 111-124.

Yin, M. (2015). *The effect and importance of authentic language exposure in improving listening comprehension*. (Unpublished master's thesis). St. Cloud State University, St. Cloud.

Appendix

TÜRKÇEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ					
Aşağıda verilen durumların hangi sıklıkta gerçekleştiğini belirtiniz.	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Arkadaşlarım sınıf dışında Türkçe konuşur.					
2. Evde/Yurtta Türkçe konuşulur.					
3. Sınıf arkadaşlarım Türkçe konuşur.					
4. Türkçe mesajlaşırım (e-mail, sms, whatsapp vb.).					
5. İnternette Türkçe web sayfalarını okurum.					
6. Türkçe sosyal medya sayfalarını takip ederim.					
7. Türkçe şarkı dinlerim.					
8. Türkçe dizi izlerim.					
9. Türkçe film izlerim.					
10. Türkçe televizyon programı izlerim.					
11. Türkçe youtube videoları izlerim.					
12. Türkçe dergi-gazete okurum.					
13. Türkçe kitap okurum.					
14. Türkçe karikatür okurum.					
15. Türkçe oyun oynarım (bilgisayar-telefon-tablette).					
16. Türkçe bilgisayar programı kullanırım.					
17. Türkçe tablet/telefon uygulaması kullanırım.					



Examining The Relationship Between Empathy, Helpfulness, Respect and Fairness: A Path Analysis

İşiner SEVER ^{a*} (ORCID ID - 0000-0001-5381-6976)

Ömür GÜRDOĞAN BAYIR ^b (ORCID ID - 0000-0002-7455-7237)

^a Hakkari University, Faculty of Education, Hakkari, Türkiye

^b Anadolu University, Faculty of Education, Eskişehir, Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.605274

Article history:

Received 14.08.2019

Revised 07.01.2020

Accepted 13.03.2020

Keywords:

Social studies, value education, empathy, helpfulness, respect, fairness, path analysis.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the presence and power of prediction of the relationships among the behaviors of empathy, respect, helpfulness and fairness. In the proposed hypothetical model, three powers of prediction were examined: the power of empathy to predict helpfulness and respect, the power of helpfulness and respect to predict fairness, and finally the power of empathy to predict fairness through respect and helpfulness. A total of 332 fourth-grade elementary school students participated in the study. Structural equation modeling was employed to analyze the data. The findings of the study show that the ability to empathize had a large effect on the emergence of the behaviors of helpfulness and respect. However, the effect of the behaviors of helpfulness and respect on fairness was found to be moderate in size. Finally, the indirect effect of empathy on fairness mediated by the behaviors of respect and helpfulness was found to be significant and moderate.

Empati, Yardımseverlik, Saygı ve Adil Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Yol Analizi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.605274

Makale Geçmişi:

Geliş 14.08.2019

Düzeltilme 07.01.2020

Kabul 13.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler, değer eğitimi, Empati, yardımseverlik, saygı, adil olma, yol analizi.

Öz

Alanyazında; empati, yardımseverlik, saygı ve adil olma davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu davranışlar arasındaki olası ilişkilere yönelik bir modelin önerildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmada empati, saygı, yardımseverlik ve adil olma davranışları arasındaki ilişkiler ve yordama güçleri incelemek amaçlanmıştır. Önerilen hipotetik modelde; empatinin yardımseverlik ve saygılı olmayı, yardımseverlik ve saygılı olmanın adil olmayı ve son olarak empatinin saygı ve yardımseverlik davranışları aracılığıyla adil olmayı yordama gücü incelenmiştir. Araştırmaya 332 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Verilerinin analizinde yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları; yardımseverlik ve saygılı olma davranışının ortaya çıkışında empati becerisinin yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yardımseverlik ve saygılı olma davranışlarının, adil olma davranışı üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak empatinin; saygılı ve yardımsever olma davranışları aracılığıyla, adil olma davranışı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu ve bu etkinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

* Author: isinersever@gmail.com

Introduction

The act of an individual to understand the emotions and thoughts of a person before him by putting himself in the place of that person is defined as empathy. In other words, empathy is to be able to look at events from someone else's window and to be aware of feelings, emotions and experiences. Empathy, which involves understanding what others experience and feel, is to exhibit compassion. In this context, empathy consists of three fundamental elements: someone's (1) addressing the events and situations from the perspective of a person before him by putting himself in the place of that person, (2) accurately understanding the feelings and thoughts of that person before him, and (3) conveying the created empathic understanding to the recipient side (Dökmen, 2013; Yılmaz, 2016). Empathy can be addressed under cognitive and sensory dimensions because it involves understanding personal problems, thoughts of others, and empathic anxiety (Decety & Cowell, 2015). Individuals with empathy skills can be healthier and happier by establishing healthier relationships with their environment (Şimşek & Öztürk, 2014).

Empathy is closely related to sensitivity, solidarity and helping each other (Kabapınar, 2004). Empathy is important in terms of adhering to social rules, helping without expecting nothing in return, and serving public interest. This is because individuals who have high social sensitivity and are more congruent with the society are more likely to help others (Dökmen, 2013; McDonald and Messinger, 2011 as cited in Cartabuke et al., 2017). Helping others ensures to strengthen the connectedness among individuals in the community, eliminate shortcomings and fill gaps. In order for societies to maintain their existence, it is necessary that individuals demonstrate solidarity and helpfulness behaviors. Helpfulness is a value that every individual should have, including traits such as to use their own opportunities for the good of others, doing a work voluntarily, and the work done by people who are sensitive (Aktepe, 2010).

Helpfulness is a value that has emerged as a necessity of social life. Individuals who make up the society differ from each other in terms of variables such as intelligence, physical appearance, and social status. These differences can make individuals disadvantaged in certain subjects. In minimizing the aforementioned disadvantages, helpfulness plays an important role. Helpfulness contributes to individuals' living together. Respect is another value that contributes to the ability of individuals with different characteristics who constitute the society to live together. Respect includes many subjects such as self-esteem, respect for others, respect for characteristics and possessions of others, respect for laws, and respect for cultural differences and religion (Kılınc, 2015). Respect for diversity is also closely related to tolerance, being open-minded and having empathy (Kabapınar, 2004). Empathy with the other side will help an individual to respect differences (Kabapınar, 2012).

Respect that constitutes a person's original identity must be defined during childhood. Respect that is regarded as a sense of value is important because of the rights that individuals have such as the right to live, have education, be healthy, think, and believe. Individuals must respect these rights (Yılmaz, 2016). A person who does not adhere to respect cannot appreciate other values. Respect for claims of individuals represents the essence of the concept of justice. Therefore, justice is closely related to respecting the rights of others. In other words, the values of justice and respect are intertwined. Justice, which is of great importance to social life, can be defined as a framework that makes it possible for people to live together. The idea of equality constitutes the basis of justice (Aral, 2010; Çengelci Köse, 2017).

The sense and desire of equality generally get formed in childhood. Children are aware of what may be fair or what may be wrong. Therefore, children pay attention to observe justice (Aral, 2010; KEDV, 2006 as cited in Eren, 2015; Moore, 2009;). Justice is one of the cornerstones of social behaviors. It is closely related to a whole range of social behaviors and skills, such as seeing and understanding another person's perspective and interpreting social situations (Rosenthal et al., 2008 as cited in Hod-Shemer et al., 2018). For example, empathy and justice are closely associated with emotions and play a key role in social interaction. The sense of injustice is also a sign that something must be done to change the status quo (Frith, 2006). To this respect, empathy can be thought of something important in promoting fair

behaviors. But the relations among empathy, morality and justice are complex (Decety and Cowell, 2015). Therefore, when explaining some of the skills and values that individuals have, it is also important to explain other skills and values that are closely related to them. It is also important that students grasp these values as a whole because the values are closely related to each other.

Research reveals the relationships among the values of empathy, helpfulness, respect and fairness. It is stated in the literature that empathy predicts values such as respect, tolerance, responsibility and friendship (Dereli & Aypay, 2012), and that there is a positive correlation between empathy and helpfulness behaviors in the literature (Duru, 2004). Based on his research, Erken (2009) has reached the conclusion that students with high empathy skills are fairer, more tolerant, helpful, respectful and patient. In the study conducted by Hod-Shemer et al. (2018) on preschool children, it has been concluded that having empathy skills, explaining problems and finding solutions to problems are the basis for the development of the value of justice in children. However, there are studies in the literature referring to the relationship between social empathy and social justice (Cartabuke et al., 2017; Gerdes et al., 2011; Segal 2011; Segal and Wagaman, 2017).

As mentioned in the above paragraphs, it is stated in the literature that there are significant relationships among the behaviors of empathy, helpfulness, respect and fairness. However, there is no study where a model for possible relationships between these behaviors is proposed. In this context, it was aimed in this study to examine the presence and power of prediction of the relationships among the values of empathy, respect, helpfulness and fairness. Figure 1 presents the hypothetical model tested in the study.

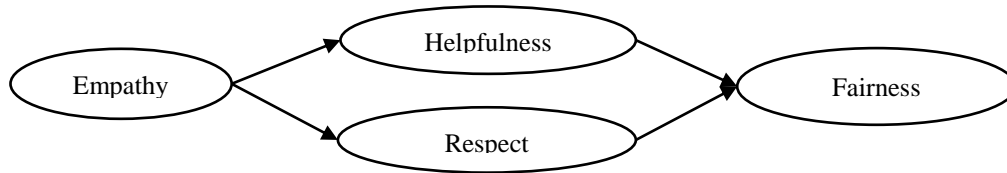


Figure 1. *Proposed Hypothetical Model*

In the proposed hypothetical model, three powers of prediction were aimed to be examined: the power of empathy to predict helpfulness and respect, the power of helpfulness and respect to predict fairness, and finally the power of empathy to predict fairness through respect and helpfulness. The findings obtained from this research study are expected to contribute to the subject of values education.

Method

This research study is a descriptive study as it reveals an existing situation. Structural equation modeling was employed to analyze the data of the study.

Participants

The data of the study was collected in the 2017–2018 spring semester from 400 fourth-year elementary school students determined using random sampling method in Tepebaşı district of Eskişehir. From the data, 40 cases were excluded due to incomplete forms. To ensure normality, 28 cases were excluded from the analyses as their calculated z scores were outside the range of -3 to +3. In this context, analyses were carried out using the data of 332 students. Of the students included in the study, 189 were females and 143 were males. Of these students, 65 were the only child, 187 had two siblings, 80 had three or more siblings. Mothers of 21 of the students who participated in the study were not literate, and of 74 were elementary school graduates, of 66 were middle school graduates, of 99 were high school graduates, and of 72 were university graduates. Fathers of five students were not literate, of 46 were elementary school graduates, of 66 were middle school graduates, of 114 were high school graduates, and of 101 were university graduates.

Instrument

In this study, the “Personal Information Form”, the “Fairness Tendency Scale”, the “Respect Tendency Scale”, the “Helpfulness Scale” and the “Empathetic Tendency Scale” were used to collect data.

Personal Information Form: The personal information of the participants in the study were collected by using the Personal Information Form. The information form included information on gender, how many siblings the participants had in the family, and the parental education status.

Fairness Tendency Scale: The scale was developed by Sarmusak (2011). The scale consisted of 9 items in a single dimension. The variance explained by the scale was 34.01%. Factor loadings of the items forming the scale ranged between .758 and .336. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .73. A higher score on the scale suggested that the tendency to be fair was high. The minimum score on the scale was 9, and the maximum score was 36.

Respect Tendency Scale: The scale developed by Sarmusak (2011) consisted of 20 items and a single dimension. Factor loadings of the items that made up the scale varied between .697 and .341, and the total variance it explained was 30.26%. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .77. The minimum score on the scale was 14, and the maximum score was 56. A higher score suggested that the tendency to be respectful was high.

Helpfulness Scale: The scale, developed by Demirci (2017), consisted of 7 items in one dimension. The variance that the scale explained was 42.62%. Factor loadings of the items forming the scale ranged between .74 and .50. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .76. Fit index values of the Helpfulness Scale as a result of a confirmatory factor analysis were stated to be $\chi^2 = 41.74$, $p < .001$, CFI = .98, NFI = .96, NNFI = .96, SRMR = .037, and RMSEA = .066.

Empathetic Tendency Scale: The scale, developed by Kaya and Siez (2010), consisted of a total of 13 items in 2 dimensions, and the total variance it explained was 44.308%. Factor loadings of the items forming the scale ranged between .73 and .54. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .92. Fit index values of the scale as a result of a confirmatory factor analysis were stated to be $\chi^2 = 76.97$, $p < .001$, CFI = .99, GFI = .97, AGFI = .95, RMSA = .02, and SRMR = .04.

Data Collection and Analysis

The data of the study were collected using the data collection instruments consisting of the Personal Information Form, Fairness Tendency Scale, Respect Tendency Scale, Empathetic Tendency Scale and Helpfulness Scale. Research data were collected by researchers. The data collection tool was applied after the relevant explanations were made to the students. The data collection process of each class, including explanations, took approximately one lesson hour. SPSS and LISREL package programs were used in the analysis of the research data. In the study, the Personal Information Form was analyzed through frequencies. The measurement models of fairness tendency, respect tendency, empathic tendency and helpfulness variables were tested using confirmatory factor analysis, and the relationships among the variables were determined through path analysis. The statistical significance level was set to be .05 in this study. The covariance matrix and the maximum likelihood method were employed. In the study, the fit indices Chi Square, RMSEA, RMR, SRMR, NFI, NNFI and CFI were used to determine whether the measurement models and the hypothetical model were confirmed in this study. Due to the fact that AGFI and GFI are sensitive to sampling, they were not taken into consideration.

The preliminary condition of the structural equation model was examined before the hypothetical model was tested in the study. In this context, first, the multicollinearity relationships between the variables were checked. Therefore, the correlational relationships between the variables and the VIF and tolerance values of the independent variables were discussed. Accordingly, Table 1 presents the correlation values.

Table 1.
Correlation Values Between Variables

	Empathetic Tendency	Helpfulness	Respect	Fairness
Empathetic Tendency		.67*	.40*	.38*
Helpfulness			.41*	.41*
Respect				.46*

As shown in the Table 1, the magnitudes of correlations between the variables were smaller than .80 (Field, 2009). Therefore, it was found that there was no multicollinearity relationship between the variables. Table 2 shows the VIF and tolerance values of the independent variables.

Table 2.
The VIF and Tolerance Values of the Variables

	VIF	Tolerance
Empathetic Tendency	1.90	.53
Fairness	1.38	.72
Respect	1.39	.72
Helpfulness	1.95	.51

As shown in Table 2, the VIF values of empathetic tendency, fairness, respect, and helpfulness were 1.90, 1.38, 1.39, and 1.95, respectively. Because these values were smaller than 10, it can be said that there was no multicollinearity problem (Myers, 1990; O'Connell, 1990 as cited in Field, 2009). Tolerance values of empathetic tendency, fairness, respect, and helpfulness were .53, .72, .72, and .51, respectively. Accordingly, the tolerance values of the variables were greater than .20, which indicates that there was no collinearity problem (Menard, 1995 as cited in Field, 2009).

Findings

Findings on the Testing of the Measurement Models

In this study, it was investigated whether the hypothetical model for relations among fairness tendency, respect tendency, helpfulness and empathic tendency was confirmed. Within this scope, the measurement models of the variables in the model were tested first.

The measurement model of the Fairness Tendency Scale

The one-dimensional Fairness Tendency Scale was examined by using first-level confirmatory factor analysis. Based on the results obtained, t values varied between 1.96 and 12.01, and indicated significant relationships at the p level of .05. The fit indices for this model were $\chi^2 (27, N = 332) = 65.75$, $p < .05$, $\chi^2/df = 2.43$, RMSEA = .066, SRMR = .056, CFI = .95, and NNFI = .93. These findings show that the measurement model of the Fairness Tendency Scale was confirmed at the first level (Brown, 2006; Kline, 2005; Steiger, 2007; Tabachnick & Fidell, 2001).

The measurement model of the Respect Tendency Scale

The one-dimensional Respect Tendency Scale was examined by using first-level confirmatory factor analysis. Based on the results obtained, t values varied between 5.11 and 14.70, and indicated significant relationships at the p level of .01. The fit indices for this model were $\chi^2 (77, N = 332) = 335.22$, $p < .01$, $\chi^2/df = 4.35$, RMSEA = .10, SRMR = .075, CFI = .92, and NNFI = .90. These findings show that the measurement model of the Respect Tendency Scale was confirmed at the first level (Brown, 2006; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

The measurement model of the Empathic Tendency Scale

The two-dimensional Empathic Tendency Scale was examined by using second-level confirmatory factor analysis. Based on the results obtained, t values varied between 10.48 and 14.84, and indicated

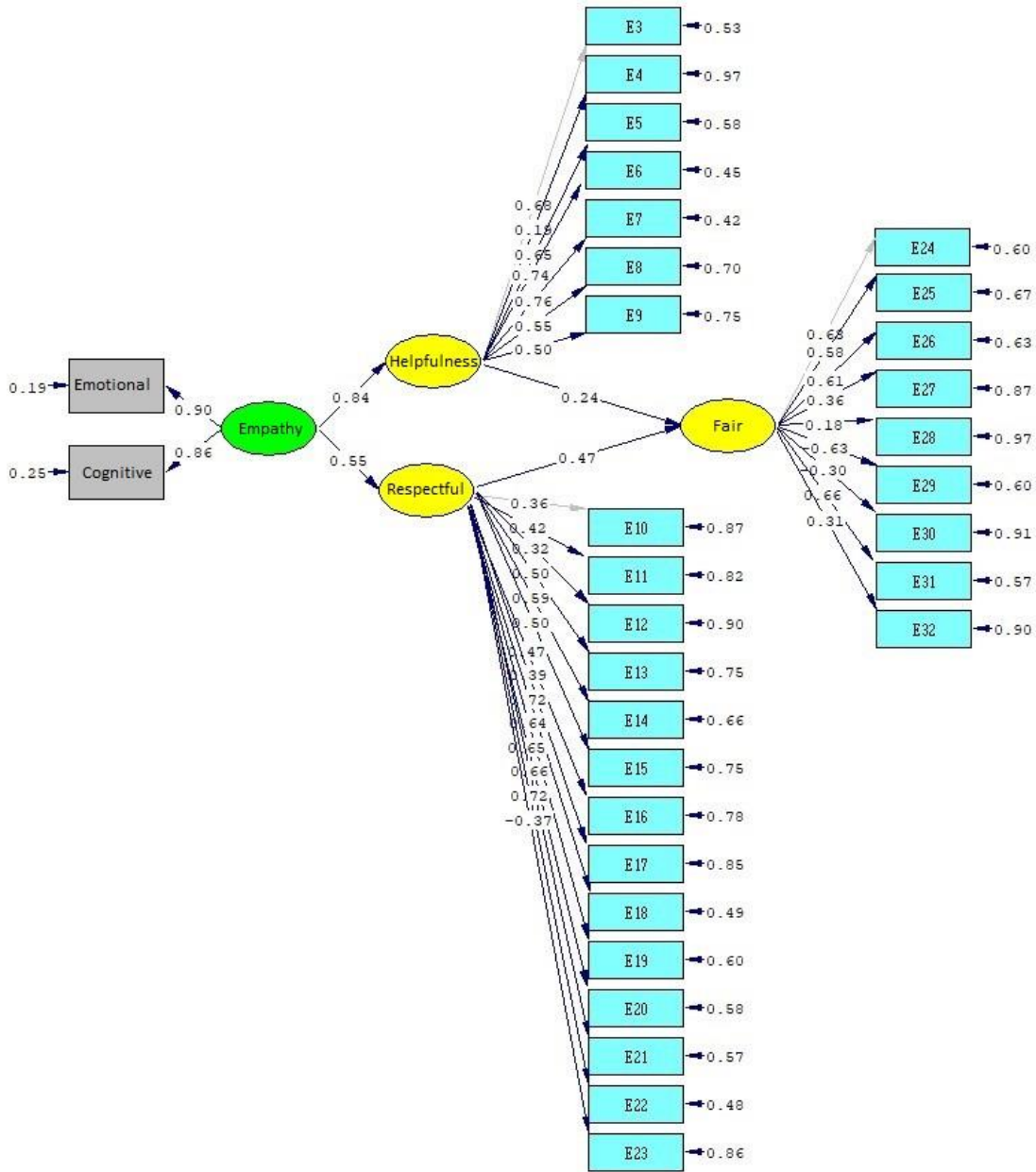
significant relationships at the p level of .01. The fit indices for this model were $\chi^2(64, N = 332) = 119.74$, $p < .01$, $\chi^2/df = 1.87$, RMSEA = .051, SRMR = .038, CFI = .98, and NNFI = .98. These findings show that the measurement model of the empathic tendency scale was confirmed at the second level (Brown,2006; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

The measurement model of the Helpfulness Scale

The one-dimensional Helpfulness Scale was examined by using first-level confirmatory factor analysis. Based on the results obtained, t values varied between 3.09 and 15.46, and indicated significant relationships at the p level of .01. The fit indices for this model were $\chi^2(14, N = 332) = 39.46$, $p < .01$, $\chi^2/df = 2.81$, RMSEA = .074, SRMR = .039, CFI = .97, and NNFI = .96. These findings show that the measurement model of the Helpfulness Scale was confirmed at the first level (Brown,2006; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

Findings on the Testing of the Hypothetical Model

In this study, the model proposed for the relationships among fairness tendency, respect tendency, helpfulness and empathic tendency was tested through path analysis and given in Figure 2.



Chi-Square=1100.50, df=460, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Figure 2. Structural Equation Model for The Proposed Model

When the t values in the model were examined, the path coefficients between empathetic tendency, respect, helpfulness and fairness were found to be significant at the p level of 0.1. The goodness fit indices of the established model were $\chi^2(460, N = 332) = 1100.50$, $\chi^2/df = 2.39$, RMSEA = .065, SRMR = .076, CFI = .94, and NNFI = .94. It can be said that the proposed model was confirmed when the fit indices are taken into consideration (Brown, 2006; Kline, 2005; Steiger, 2007; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001). When the total variance values explained by the model were examined, the variance that empathy explained in the helpfulness variable was .70, and the variance it explained in the respect variable was .31. The variance that the helpfulness and respect variables explained in the fairness variable was .38. The variance explained in the fairness variable by the empathy variable through the helpfulness and respect variables was .21.

Findings on Direct Effects

In the structural model, the indirect effect of empathy on fairness through respect and helpfulness was significant. Accordingly, as the empathy tendency increased, the respect and helpfulness tendencies increased, and the fairness tendency increased as these two tendencies increased. The standardized path coefficient for the indirect effect in this relationship was 0.46 ($p < .01$). This value indicates that the effect size was moderate.

Discussion & Conclusion

Discussion on Direct Effects

It was found in this study that the empathy variable significantly and directly predicted the helpfulness and respect variables among the elementary school students. Moreover, the helpfulness and respect variables significantly and directly predicted the fairness variable.

In the study, empathy was found to be a variable that highly predicted helpfulness ($\beta = .84$). It can be said that the finding in question corresponded to those found in the previous research in the literature (Batson, 1991; Batson, 1987; Davis, 1996; Deutsch, 2011; Erken, 2009; Hoffman, 2000; Kühnlenz, Sosnowski, Buß et al., 2013; Toi & Batson, 1982). Similarly, Van der Mark, Van Ijzendoorn and Bakermans-Kranenburg (2002) have indicated that children with high levels of empathy are less aggressive and more helpful. It can be argued that it is necessary to be aware of the emotional state of a person who is in need of help in order for the helpfulness behavior to emerge. It can be asserted that empathy assumes a key role in the emergence of this awareness and motivates the behavior of helping.

Through the findings of the study, empathy was found to be a variable that highly predicted respect ($\beta = .55$). It can be argued that this finding is consistent with the research in the literature (Dereci & Aypay, 2012; Erken, 2009; Jeffers, 1994; Uğur, 2007). Breyer and Gigliotti (1980) have expressed that empathetic preferences are the series of preferences that do not interfere with the rights of others in the current social decision literature. Breyer and Gigliotti have stated that empathetic individuals have a great tolerance for respecting others' use of their rights, and that tolerance may be manifested by means of empathy. In a manner similar to helpfulness, it can be said that it is an important factor for someone to understand the emotional state of the individual before him in the emergence of the behavior of being respectful.

According to the findings, helpfulness was found to be a variable that moderately predicted fairness ($\beta = .24$). In their study, Schwartz and Bilsky have expressed that the sense of justice feeds on the support of other people's welfare (Schwartz, 1992; Schwartz & Bilsky, 1990, 1987). Karremans and Van Lange (2005) have also stated that justice is in a deep relationship with values that observe the welfare of others. It can be argued that the power of helpfulness to predict fairness is also theoretically significant when it is taken into account that the dynamics underlying the helpfulness behavior are the welfare of others.

As a result of the study, respect was found to be a variable that moderately predicted fairness ($\beta = .47$). It can be argued that this finding is consistent with the research in the literature (Heuer et al., 1999; Hill, 2000; Sashkin & Williams, 1990). Sashkin and Williams (1990) have stated that being fair is predicted by the emotions of attaching importance to people and respecting them. Referring to Kant's perspective, Hill (2000) has stated that respect as a moral ideal reveals the demand for justice, which is a deeper necessity than the tangible necessities of human beings. From this viewpoint, individuals who are respectful can be argued to have internalized being fair in parallel to the aforementioned necessity. However, it may be thought that respecting the rights of others would require fairness.

Discussion on Indirect Effects

According to the findings of this study, the variables of helpfulness and respect mediate the relationship between the empathy and fairness variables ($\beta = .46$, $p < .01$). Accordingly, as empathy increases, helpfulness and respect increase, and as these two variables increase, fairness increases. In

other words, the empathy behavior can be said to improve the fairness behavior by supporting helpfulness and respect. It can be argued that this finding is consistent with the research in the literature (Batson, 1991; Lasa Aristu et al., 2008; Nam, Jost & Feldman, 2017; Segal, 2011). Batson (1991), and Miller and Eisenberg (1988) have stated that empathy is a prerequisite for helping others and asking for justice on their behalf. Segal (2011) has expressed that empathy creates social empathy within the social context, and social empathy triggers the demand for social justice. Segal (2011) has indicated that social empathy is a combination of personal empathy and the awareness of social inequality. This means that social empathy emerges when an empathetic individual has a grasp of social inequalities/injustices. It can be thought that the idea of respecting the rights of others underlies a perception of social inequality/injustice. An individual may exhibit the behavior of helpfulness at the next stage to solve the inequality/injustice that was mentioned.

Hoffman (2000) has indicated that there is a relationship between empathy and prosocial behaviors, and that empathy encourages a person to comply with certain moral principles. As proposed in the model of the study, it is thought that empathy predicts respect and helpfulness, which are some of the prosocial behaviors, and that empathy is also considered to predict fairness, which is another prosocial behavior, through respect and helpfulness.

The findings of the study show that empathy skills have a large effect on the emergence of helpfulness behavior. In addition, empathy was found to have a large effect on the emergence of respect. Empathy appears to be decisive in the emergence of respect behavior although not as much decisive as in the emergence of helpfulness behavior. When the fairness behavior was examined, helpfulness was found to have a moderate effect on fairness. The size of the effect of respect behavior on fairness was greater when compared to that of helpfulness. The inference that can be made from this is that the effect of respect behavior on fairness was more decisive than that of helpfulness.

Recommendations for Educators

In light of the findings obtained within the scope of this study, it can be argued that empathy has significant effects on the behaviors of helpfulness, respect and fairness. It is important to focus on the importance of empathy in order to have students gain the values of helpfulness, respect and fairness, and to cover empathy skills in “values education” programs. However, variables that mediate the indirect effect of empathy on the behavior of fairness are the variables of helpfulness and respect. It can be said that it is important to take into consideration the two behaviors that were mentioned in having students become fair and to include these behaviors in the education program to be prepared.

Recommendations for Researchers

While designing this study, it was also aimed to examine the behavior of tolerance in addition to the behaviors of empathy, helpfulness, respect and fairness. However, the measurement instrument used to measure the behavior of tolerance was excluded from the scope because it did not show a good fit in the confirmatory factor analysis. The inability to include tolerance, which is considered to be closely related to the values examined, can be considered as a limitation of the study. A more comprehensive outcome can be achieved in future research by examining the value mentioned and other values that are considered to be related.

Türkçe Sürümü

Giriş

Toplumsal yapının bir parçası olan bireyler kendilerinden farklı fiziksel özelliklere, duygu ve düşüncelere, dini inanışlara, ekonomik düzeye, kültürel ve eğitsel geçmişe sahip diğer bireylerle bir arada yaşarlar. Bu farklılıklardan kaynaklanan durumlarla baş etmek için bireylerin bazı bilgi, beceri ve değerlerle donanmış olması gerekir. Bu bilgi, beceri ve değerler birbiriyle yakından ilişkili olduğu gibi, aynı zamanda karmaşık ve çok boyutludur. Birbiriyle yakından ilişkili olan bu değer ve beceriler bireylerin birbirini anlamasını ve buna göre davranmasını sağlar.

Bireyin kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru anlaması empati olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle empati; olaylara başkasının penceresinden bakabilmek, hislerin, duyguların ve deneyimlerin farkında olmaktır. Başkalarının ne yaşadığını ve hissettiğini anlayabilmeyi içeren empati, eşduyumu sergilemektir. Bu kapsamda empati, kendisini karşısındaki kişi yerine koyarak olayları ve durumları onun bakış açısıyla ele alma, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama ve oluşturulan empatik anlayışı karşı tarafa iletme olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır (Dökmen, 2013; Yılmaz, 2016). Empati; bireysel sorunları, başkalarının düşüncelerini anlamayı ve empatik kaygıyı barındırması nedeniyle bilişsel ve duyuşsal boyutlar altında ele alınabilir (Decety & Cowell, 2015). Empati becerisine sahip bireyler daha sağlıklı ilişkiler kurarak çevresiyle barışık ve mutlu olabilirler (Şimşek & Öztürk, 2014).

Empati; duyarlılık, dayanışma ve yardımlaşma ile yakından ilişkilidir (Kabapınar, 2004). Empati; sosyal kurallara uyma, karşılık beklemeden yardım etme ve toplum yararına davranışlar sergileme bakımından önemlidir. Çünkü sosyal duyarlılığı yüksek ve topluma daha uyumlu olan empatik bireylerin yardım etme davranışları daha yüksektir (Dökmen, 2013; McDonald & Messinger, 2011'den akt. Cartabuke ve diğerleri, 2017). Yardım etme toplumdaki bireyler arasındaki bağlılığı güçlendirmeyi, eksiklikleri gidermeyi ve boşlukları doldurmayı sağlar. Toplamların varlıklarını sürdürmeleri, dayanışmaya ve bireylerin yardımseverlik davranışlarını sergilemelerine bağlıdır. Yardımseverlik, kendi olanaklarını başkalarının iyiliği için kullanma, bir işi gönüllü olarak yapma, duyarlı olan insanların yaptığı iş gibi özellikleri içinde barındıran, her bireyin sahip olması gereken bir değerdir (Aktepe, 2010).

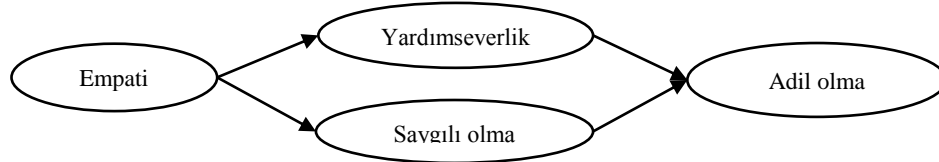
Yardımlaşma, toplumsal yaşamın bir gereği olarak ortaya çıkmış bir değerdir. Toplumu oluşturan bireyler; zekâ, fiziksel görünüm, sosyal statü gibi değişkenler açısından birbirlerinden farklıdır. Bu farklılıklar bireyleri bazı konularda dezavantajlı duruma getirebilir. Sözü edilen dezavantajın en aza indirgenmesinde yardımlaşma önemli rol oynar. Yardımlaşma bireylerin bir arada yaşamasına katkıda bulunur. Toplumu oluşturan farklı özellikteki bireylerin bir arada yaşayabilmesinde önemli katkısı olan diğer bir değer ise saygıdır. Saygı; özsaygı, başkalarına saygı, başkalarının özelliklerine ve mülkiyete saygı, kanunlara saygı, kültürel farklılıklar ve dine saygı gibi birçok konuyu içermektedir (Kılınç, 2015). Farklılıklara saygı; hoşgörü, açık fikirli olma ve empati ile de yakından ilişkilidir (Kabapınar, 2004). Karşı tarafla kurulan empati, bireye farklılıklara saygı gösterme konusunda yardımcı olacaktır (Kabapınar, 2012).

İnsanın özgün kimliğini oluşturan saygı çocuk yaşta tanımlanmalıdır. Değer görme duygusu olarak ele alınan saygı, bireylerin sahip olduğu yaşama, eğitim, sağlık, düşünme, inanış vb. haklardan dolayı önemlidir. Bireyler bu haklara saygılı olmak durumundadır (Yılmaz, 2016). Saygıyı tanımayan bir insan diğer değerleri yaşayamaz. Bireylerin hak taleplerine duyulan saygı adalet kavramının özünü oluşturmaktadır. Bu nedenle adalet, başkalarının haklarına saygı duymakla yakından ilişkilidir. Başka bir ifadeyle; adalet ve saygı değerleri iç içe değerlerdir. Toplumsal yaşam için büyük bir önem taşıyan adalet, insanların bir arada yaşmalarını olanaklı kılan bir çerçeve olarak tanımlanabilir. Eşitlik düşüncesi, adaletin temelini oluşturmaktadır (Aral, 2010; Çengelci Köse, 2017).

Eşitlik duygusu ve istemi daha çocukluk çağında oluşmaktadır. Çocuklar neyin adil olduğunun ya da neyin yanlış olabileceğinin farkındadırlar. Bu nedenle çocuklar adaleti göz önünde bulundurarak davranmaya özen gösterirler (Aral, 2010; KEDV, 2006'dan akt. Eren, 2015; Moore, 2009). Adalet sosyal davranışların temel taşlarından biridir. Adalet, bir başkasının bakış açısını görüp anlamak, sosyal durumları yorumlamak gibi bir dizi sosyal davranış ve beceri ile yakından ilişkilidir (Rosenthal ve diğerleri, 2008'den akt. Hod-Shemer ve diğerleri, 2018). Örneğin, empati ve adalet, duygularla yakından ilişkilidir ve sosyal etkileşimde kilit rol oynar. Adaletsizlik duygusu da mevcut durumu değiştirmek için bir şeyler yapılması gerektiğinin bir işaretidir (Frith, 2006). Buna dayanarak adil davranışları teşvik etmede empatinin önemli olduğu düşünülebilir. Ancak empati, ahlak ve adalet arasındaki ilişkiler karmaşıktır (Decety & Cowell, 2015). Bu nedenle bireylerin sahip olduğu bazı beceri ve değerleri açıklamada onlarla yakından ilişkili olan diğer beceri ve değerleri de açıklamak önemlidir. Aynı zamanda, değerlerin birbiri ile yakından ilişkili olması nedeniyle öğrencilerin bu değerleri bir bütün halinde kavraması da önem taşımaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar empati, yardımseverlik, saygı ve adil olma değerleri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Alanyazında empatinin; saygı, hoşgörü, sorumluluk ve dostluk gibi değerleri yordadığı (Dereli & Aypay, 2012), empati ile yardım etme davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Duru, 2004) ifade edilmektedir. Erken (2009), yaptığı araştırmada empati becerisi yüksek öğrencilerin daha adaletli, hoşgörülü, yardımsever, saygılı ve sabırlı davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Hod-Shemer vd. (2018) tarafından okulöncesi dönem çocuklarıyla yapılan araştırmada ise çocuklarda adalet değerinin gelişmesinde; empati becerisine sahip olma, sorunları açıklama ve bunlara çözüm bulmanın temel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte alanyazında sosyal empati ve sosyal adalet arasındaki ilişkiye değinen araştırmalar bulunmaktadır (Cartabuke vd., 2017; Gerdes vd., 2011; Segal 2011; Segal & Wagaman, 2017).

Alanyazında -yukarıdaki paragraflarda da sözü edildiği üzere-; empati, yardımseverlik, saygı ve adil olma davranışları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ifade edilmektedir. Ancak bu davranışlar arasındaki olası ilişkilere yönelik bir modelin önerildiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada empati, saygı, yardımseverlik ve adil olma değerleri arasındaki ilişkiler ve yordama güçleri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada test edilen hipotetik model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Önerilen Hipotetik Model

Önerilen hipotetik modelde; empatinin yardımseverlik ve saygılı olmayı, yardımseverlik ve saygılı olmanın adil olmayı ve son olarak empatinin saygı ve yardımseverlik değerleri aracılığıyla adil olmayı yordama gücü incelenmek istenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, değer eğitimi konusuna katkıda bulunması beklenmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın verileri 2017-2018 Bahar Dönemi'nde Eskişehir ili Tepebaşı İlçesi'ndeki ilkokullara devam eden 400 dördüncü sınıf öğrencilerinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerden 40 tanesi, formlar eksik doldurulduğundan elenmiştir. Normalliğin sağlanması için hesaplanan z puanları sonrasında -3, +3 aralığının dışında kalan 28 veri analize dahil edilmemiştir. Bu kapsamda 332 öğrencinin verisiyle analizler yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin 189'u kız, 143'ü erkektir. Bu öğrencilerden 65'i tek çocuk, 187'si iki kardeş, 80'i üç ve üzeri kardeşe sahiptir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 21'inin annesi okuma- yazma bilmezken, 74'ü ilkokul, 66'sı ortaokul, 99'u lise ve 72'si

üniversite mezunudur. Öğrencilerin beşinin babası okuma yazma bilmezken, 46'sı ilkokul, 66'sı ortaokul, 114'ü lise, 101'i üniversite mezunudur.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Adil Olma Eğilimi Ölçeği”, “Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği”, “Yardımsızlık Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmadaki katılımcıların kişisel bilgileri kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Bilgi formunda cinsiyet, ailede kaç kardeş oldukları ve anne baba eğitim durumu yer almaktadır.

Adil Olma Eğilimi Ölçeği: Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen tek boyutta 9 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı varyans %34,01'dir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri ,758 ile ,336 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,73'tür. Ölçekten alınan puanın yüksek olması adil olma eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 9, maksimum puan 36'dır.

Saygılı Olma Eğilimi Ölçeği: Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen ölçek 20 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri ,697 ile ,341 değerleri arasından değişmekte olup açıkladığı toplam varyans %30,26'dır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,77'dir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 14, maksimum puan 56'dır. Puanın yüksek olması saygılı olma eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir.

Yardımsızlık Ölçeği: Demirci (2017) tarafından geliştirilen ölçek tek boyutta 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açıkladığı varyans %42,62'dir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri ,74 ile ,50 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,76'dır. Yardımsızlık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeks değerleri; $X^2 = 41,74$, $p < .001$; CFI = .98; NFI = .96; NNFI = .96; SRMR = .037; RMSEA = .066 olduğu ifade edilmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeği: Kaya ve Siez (2010) tarafından geliştirilen ölçek 2 boyutta toplam 13 maddeden oluşmakta olup açıkladığı toplam varyans % 44,308'dir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri ,73 ile ,54 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,92'dir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeks değerleri; $X^2 = 76,97$, $p < .001$; CFI = .99; GFI = .97; AGFI = ,95, RMSEA = ,02; SRMR= ,04 olduğu ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, adil olma eğilimi ölçeği, saygılı olma eğilimi ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve yardımsızlık ölçeklerinden oluşan veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Veri toplama aracı öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Her bir sınıfın veri toplama süreci, açıklamalar dâhil olmak üzere, yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür. Araştırma verilerinin analizinde SPSS ve LISREL paket programları kullanılmıştır. Araştırmada kişisel bilgiler formunun analizinde frekanstan yararlanılmıştır. Adil olma eğilimi, saygılı olma eğilimi, empati eğilimi ve yardımsızlık değişkenlerinin ölçme modelleri doğrulayıcı faktör analizi ile değişkenler arasındaki durum ise yol analizi testi ile test edilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi ,05 alınan bu araştırmada kovaryans matrisi ve en çok olabilirlik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ölçme modellerinin ve hipotetik modelin doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesinde uyum indekslerinden ki kare, RMSEA, RMR, SRMR, NFI, NNFI ve CFI ele alınmıştır. AGFI ve GFI'nin örnekleme duyarlı olması nedeniyle (Kline, 2005) dikkate alınmamıştır.

Araştırmada hipotetik model test edilmeden önce yapısal eşitlik modelinin ön koşulu incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle değişkenler arasındaki çoklu doğrusallık ilişkisine bakılmıştır. Bu nedenle, değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisi ve bağımsız değişkenlerin VIF ve tolerans değerleri ele alınmıştır. Buna göre korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri*

	Empatik Eğilim	Yardımseverlik	Saygılı Olma	Adil Olma
Empatik Eğilim		.67*	.40*	.38*
Yardımseverlik			.41*	.41*
Saygılı Olma				.46*

*p< .01

Tabloda görüldüğü gibi, değişkenler arasındaki korelasyon ,80 altındadır (Field, 2009). Bu nedenle, değişkenler arasında çoklu doğrusallık ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin VIF ve tolerans değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Değişkenlerin VIF ve Tolerans değerleri*

	VIF	Tolerans
Empatik Eğilim	1.90	.53
Adil Olma	1.38	.72
Saygılı Olma	1.39	.72
Yardımseverlik	1.95	.51

Tablo 2’de görüldüğü gibi VIF değerlerinin empatik eğilim için 1.90, adil olma için 1.38, saygılı olma 1.39 ve yardımseverlik için 1.95’tir. Bu değerler 10’un altında olduğu için çoklu doğrusallık probleminin olmadığı söylenebilir (Myers, 1990; O’Connel, 1990 akt. Field, 2009). Tolerans değerleri ise empatik olma için .53, adil olma için .72, saygılı olma için .72 ve yardımseverlik için .51 olduğu görülmektedir. Buna göre değişkenlerin tolerans değerlerinin .20’nin üzerinde olması doğrusallık sorununun olmadığını göstermektedir (Menard, 1995 akt. Field, 2009).

Bulgular**Ölçme Modellerinin Test Edilmesine İlişkin Bulgular**

Bu çalışmada adil olma eğilimi, saygılı olma eğilimi, yardımseverlik ve empatik eğilim arasındaki ilişkilere yönelik hipotetik modelin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle modelde yer alan değişkenlerin ölçme modelleri test edilmiştir.

Adil olma eğilimi ölçeğinin ölçme modeli

Tek boyutlu olan adil olma eğilimi ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda t değerleri 1.96 ile 12.01 arasında değişmekte ve .05 düzeyinde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Bu modele ait uyum indeksleri X^2 (27, N=332) =65,75, p<.05; χ^2/sd = 2,43; RMSEA = .066; SRMR = .056; CFI = .95; NNFI = .93’dür. Bu bulgular adil olma eğilimi ölçeği ölçme modelinin birinci düzeyde doğrulandığını göstermektedir (Brown,2006; Kline, 2005; Steiger, 2007; Tabachnick & Fidell, 2001).

Saygılı olma eğilimi ölçeğinin ölçme modeli

Tek boyutlu olan saygılı olma eğilimi ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda t değerleri 5.11 ile 14.70 arasında değişmekte ve .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Bu modele ait uyum indeksleri X^2 (77, N=332) =335.22, p<.01; χ^2/sd = 4,35; RMSEA = .10; SRMR = .075; CFI = .92; NNFI = .90’dır. Bu bulgular saygılı olma eğilimi ölçeği ölçme modelinin birinci düzeyde doğrulandığını göstermektedir (Brown,2006; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

Empatik eğilim ölçeğinin ölçme modeli

İki boyutlu olan empatik eğilim ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda t değerleri 10.48 ile 14.84 arasında değişmekte ve .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Bu modele ait uyum indeksleri X^2 (64, N=332) =119.74, p<.01; χ^2/sd = 1,87;

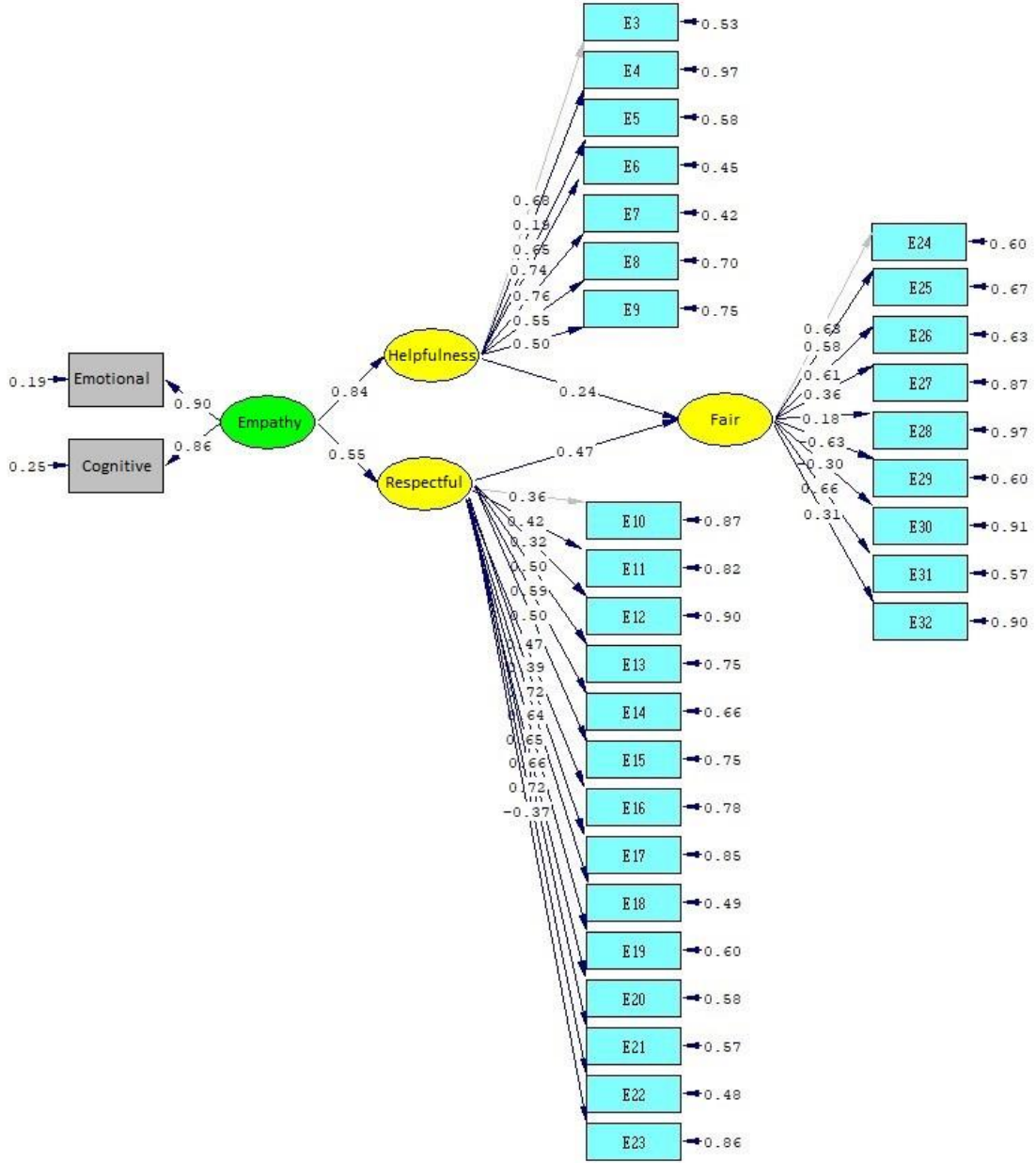
RMSEA = .051; SRMR = .038; CFI = .98; NNFI = .98'dir. Bu bulgular empatik eğilimi ölçeği ölçme modelinin ikinci düzeyde doğrulandığını göstermektedir (Brown,2006; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

Yardımseverlik ölçeğinin ölçme modeli

Tek boyutlu olan yardımseverlik ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda t değerleri 3.09 ile 15.46 arasında değişmekte ve .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Bu modele ait uyum indeksleri X^2 (14, N=332) =39.46, $p<.01$; $\chi^2/sd = 2,81$; RMSEA = .074; SRMR = .039; CFI = .97; NNFI = .96'dır. Bu bulgular yardımseverlik ölçeği, ölçme modelinin birinci düzeyde doğrulandığını göstermektedir (Brown,2006; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

Hipotetik Modelin Test Edilmesine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada adil olma eğilimi, saygılı olma eğilimi, yardımseverlik ve empatik eğilim arasındaki ilişkilere yönelik önerilen model yol analizi ile test edilmiş ve Şekil 2'de verilmiştir.



Chi-Square=1100.50, df=460, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Şekil 2. Önerilen Modele İlişkin Yapısal Eşitlik Modeli

Modeldeki t değerleri incelendiğinde empatik eğilim, saygılı olma, yardımseverlik ve adil olma arasındaki yol katsayılarının .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Kurulan modelin uyum iyiliği indeksleri X^2 (460, N=332) =1100,50; χ^2/sd = 2,39; RMSEA = .065; SRMR = .076; CFI = .94; NNFI = .94'dür. Uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda önerilen modelin doğrulandığı söylenebilir (Brown,2006; Kline, 2005; Steiger, 2007; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001). Modelde açıklanan toplam varyans değerleri incelendiğinde empatik olmanın; yardımseverlik değişkeninde açıkladığı varyans .70, saygılı olma değişkeninde açıkladığı varyans .31'dir. Yardımseverlik ve saygılı olma değişkenlerinin adil olma değişkeninde açıkladığı varyans .38'dir. Empatik olma değişkeninin yardımseverlik ve saygılı olma değişkenleri yoluyla adil olma değişkeninde açıkladığı varyans ise .21'dir.

Doğrudan Etkilere İlişkin Bulgular

Modeldeki doğrudan etkilere ait bulgular incelendiğinde empatinin yardımseverliği yordadığı görülmektedir (Standardize yol katsayısı=0.84). Buna göre empati eğilimi arttıkça yardımseverlik eğilimi de artmaktadır. İki değişken arasındaki standardize edilmiş yol katsayısı, empatinin yardımseverlik üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde (Suhr, 2008) olduğunu göstermektedir. Modeldeki doğrudan etkilere ait bulgular incelendiğinde empatinin saygılı olmayı da yordadığı görülmektedir (Standardize yol katsayısı= 0.55). Buna göre empati eğilimi arttıkça saygılı olma eğilimi de artmaktadır. İki değişken arasındaki standardize edilmiş yol katsayısı, empatinin saygılı olma üzerindeki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Modeldeki doğrudan etkilere ait bulgular incelendiğinde yardımseverliğin adil olmayı yordadığı görülmektedir (Standardize yol katsayısı=0.24). Buna göre yardımseverlik arttıkça adil olma da artmaktadır. İki değişken arasındaki standardize edilmiş yol katsayısı, yardımseverliğin adil olma üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde (Suhr, 2008) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde saygılı olmanın da adil olmayı yordadığı görülmektedir (Standardize yol katsayısı=0.47). İki değişken arasındaki standardize edilmiş yol katsayısı saygılı olmanın adil olma üzerindeki etki büyüklüğünün yine orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Dolaylı Etkilere İlişkin Bulgular

Yapısal modelde empatinin saygılı olma ve yardımsever olma aracılığıyla adil olma üzerindeki dolaylı etkisi anlamlıdır. Buna göre empati eğilimi arttıkça saygılı olma ve yardımseverlik eğilimi artmakta, bu iki eğilim arttıkça da adil olma eğilimi artmaktadır. Bu ilişkide dolaylı etkiye ait standardize edilmiş yol katsayısı 0.46'dır ($p < .01$). Bu değer, etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada; empati değişkeninin adil olma değişkenini, yardımseverlik ve saygılı olma değişkenleri aracılığıyla yordama gücünü test etmek için geliştirilen hipotetik model doğrulanmıştır. Modele ilişkin bulgular doğrudan etkiler ve dolaylı etkiler başlıkları altında tartışılmıştır.

Doğrudan Etkilere İlişkin Tartışma

Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinde empati değişkeninin yardımseverlik ve saygılı olma değişkenlerini, yardımseverlik ve saygılı olma değişkenlerinin de adil olma değişkenini doğrudan ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Araştırmada empatinin yardımseverliği yüksek düzeyde yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir ($\beta = .84$). Sözü edilen bulgu alanyazındaki önceki araştırmalar ile örtüşmektedir (Batson, 1991; Batson, 1987; Davis, 1996; Deutsch, 2011; Erken, 2009; Hoffman, 2000; Kühnlenz, Sosnowski, Buß vd., 2013; Toi & Batson, 1982). Benzer biçimde Van der Mark, Van Ijzendoorn ve Bakermans-Kranenburg (2002) empati düzeyi yüksek olan çocukların daha az saldırgan ve daha çok yardımsever olduğunu belirtmektedir. Yardım etme davranışının ortaya çıkabilmesi için öncelikli olarak yardıma muhtaç kişinin içinde bulunduğu duygu durumunun farkında olunmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu farkındalığın ortaya çıkışında empatinin anahtar rol üstlendiği ve yardım etme davranışına motivasyon oluşturduğu öne sürülebilir.

Araştırmada empatinin saygılı olmayı yüksek düzeyde yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir ($\beta = .55$). Bu bulgu alanyazındaki araştırmalarla örtüşmektedir (Dereli & Aypay, 2012; Erken, 2009; Jeffers, 1994; Uğur, 2007). Breyer ve Gigliotti (1980) mevcut sosyal karar alanyazınında; empatik tercihlerin, başkalarının haklarına müdahale etmeyen tercih dizileri olduğunu ifade etmektedir. Breyer ve Gigliotti, empatik bireylerin başkalarının haklarını kullanmalarına saygı konusunda yüce bir hoşgörüyü sahip olduklarını ve bu hoşgörünün de empati ile ortaya çıkıyor olabileceğini ifade etmektedirler. Yardımseverliğe benzer biçimde saygılı olma davranışının da ortaya çıkışında, karşıdaki bireyin duygu durumunun anlaşılabilir olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Araştırmada yardımseverliğin adil olmayı orta düzeyde yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir ($\beta = .24$). Schwartz ve Bilsky yaptıkları araştırmalarda adalet duygusunun, başka insanların refahının

desteklenmesinden beslendiğini ifade etmektedir (Schwartz, 1992; Schwartz & Bilsky, 1990, 1987). Karremans ve Van Lange (2005) de adaletin, başkalarının refahını gözeten değerlerle derin bir ilişki içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Yardımseverlik davranışının temelinde yatan dinamiğin başkalarının refahı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yardımseverliğin adil olma üzerindeki yordayıcılığının kuramsal olarak da anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada saygılı olmanın adil olmayı orta düzeyde yordayan bir değişken olduğu belirlenmiştir. ($\beta=.47$). Bu bulgu alanyazındaki araştırmalarla örtüşmektedir (Heuer vd., 1999; Hill, 2000; Sashkin & Williams, 1990). Sashkin ve Williams (1990) adil olmanın, insanlara önem verme ve onlara saygı duyma duyguları tarafından yordandığını ifade etmektedir. Hill (2000) Kant'ın perspektifine göre; ahlaki bir ideal olarak saygının, insanın somut gereksinimlerinden daha derin bir gereksinim olan adalet talebini ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Bu bakış açısıyla saygılı bireylerin sözü edilen gereksinime paralel olarak adil olmayı içselleştirdikleri öne sürülebilir. Bununla birlikte başkalarının haklarına saygılı olmanın, adil olmayı gerektireceği düşünülebilir.

Dolaylı Etkilere İlişkin Tartışma

Bu araştırmanın bulgularına göre yardımseverlik ve saygılı olma değişkenleri empati ile adil olma değişkenleri arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir ($\beta=.46$ $p<.01$). Buna göre empati yükseldikçe; yardımseverlik ve saygılı olma yükselmekte, bu iki değişken yükseldikçe de adil olma yükselmektedir. Bir başka ifadeyle empati davranışının, yardımseverliği ve saygılı olmayı destekleyerek adil olma davranışını artırdığı söylenebilir. Sözü edilen bulgu alanyazındaki araştırmalarla örtüşmektedir (Batson, 1991; Lasa Aristu vd., 2008; Nam, Jost & Feldman, 2017; Segal, 2011). Batson (1991), Miller ve Eisenberg (1988) empatinin başkalarına yardım etme ve onlar adına adalet istemede bir önkoşul olduğu ifade edilmektedir. Segal (2011) ise empatinin toplumsal bağlam içerisinde sosyal empatiyi yarattığını, sosyal empatinin de sosyal adalet talebini tetiklediğini ifade etmektedir. Segal (2011) sosyal empatinin; bireysel empati ile toplumsal eşitsizliğe ilişkin bir farkındalığın birleşimi olduğunu belirtmektedir. Yani empatik birey, sosyal eşitsizlik/adaletsizliklerle ilgili bir kavrayışa sahip olduğunda sosyal empati ortaya çıkmaktadır. Sosyal eşitsizlik/adaletsizlikle ilgili bir kavrayışın temelinde, başkalarının haklarına saygı konusunun yer aldığı düşünülebilir. Bundan sonraki aşamada birey sözü edilen eşitsizlik/adaletsizliğe çözüm amacıyla yardımda bulunma davranışı sergileyebilir.

Hoffman (2000) empati ile prososyal davranışlar arasında bir ilişkinin olduğunu; empatinin kişiyi bazı ahlaki ilkelere uymaya teşvik ettiğini ifade etmektedir. Araştırmanın modelinde de önerildiği üzere; empatinin prososyal davranışlardan olan saygı ve yardımseverliği yordadığı, empatinin aynı zamanda saygı ve yardımseverlik üzerinden diğer bir prososyal davranış olan adil olmayı yordadığı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın bulguları yardımseverlik davranışının ortaya çıkışında empati becerisinin yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca saygı davranışının ortaya çıkışında da empatinin etki büyüklüğünün yüksek olduğu belirlenmiştir. Saygı davranışının ortaya çıkışında empati; yardımseverlik davranışındaki kadar olmasa da, yine de önemli düzeyde belirleyici görünmektedir. Adil olma davranışı incelendiğinde; yardımseverliğin adil olma üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Saygı davranışının adil olma üzerindeki etki büyüklüğü ise yardımseverliğe göre daha yüksektir. Buradan çıkarılacak yorum saygı davranışının adil olma üzerindeki etkisinin, yardımseverliğe kıyasla daha belirleyici olduğudur.

Eğitimcilere Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında, empatinin yardımseverlik, saygı ve adil olma davranışları üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Yardımseverlik, saygı ve adil olma değerlerinin öğrencilere kazandırılmasında empati becerisinin önemle üzerinde durulmasının, değer eğitimi programlarında empati becerisine yer verilmesinin önemli olduğunu ifade edilebilir. Bununla birlikte empatinin adil olma davranışı üzerindeki dolaylı etkisine aracılık eden değişkenler, yardımseverlik ve saygılı olma değişkenleridir. Adil olma davranışının öğrencilere kazandırılmasında sözü edilen iki

davranışın dikkate alınmasının ve hazırlanan eğitim programında bu davranışlara yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışma tasarlanırken; empati, yardımseverlik, saygılı olma ve adil olma davranışlarının yanı sıra hoşgörülü olma davranışı da incelenmek istenmiştir. Ancak hoşgörülü olma davranışını ölçmek için kullanılan ölçme aracı yapılan doğrulayıcı faktör analizinde iyi uyum göstermediği için kapsam dışında bırakılmıştır. İncelenen değerlerle yakından ilişkili olabileceği düşünülen hoşgörü değerinin çalışmaya dâhil edilememesi araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Yapılacak olan araştırmalarda; sözü edilen değer ve ilişkili olduğu düşünülen başka değerlerin de incelenmesi ile konuyla ilgili daha kapsamlı bir sonuca ulaşılabilir.

References

- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* [Primary 4th grade in social studies course teaching 'philanthropy' value with activity based and effect on students' attitudes] Unpublished doctoral dissertation. Gazi University, Ankara
- Aral, V. (2010). *Hukuk felsefesinin temel sorunları*. [Basic problems of philosophy of law] İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? in *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 20, ed. L. Berkowitz, New York: Academic Press, 65– 122.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Breyer, F., & Gigliotti, G. A. (1980). Empathy and respect for the rights of others. *Journal of Economics*, 40(1), 59-64.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Cartabuke, M., Westerman, J. W., Bergman, J. Z., Whitaker, B. G., Westerman, J., & Beekun, R. I. (2017). Empathy as an antecedent of social justice attitudes and perceptions. *Journal of Business Ethics*, 1-11.
- Çengelci Köse, T. (2017). Hukuk ve adalet dersi öğretim programı ve öğretim materyalinde değerler. [Values in law and justice course curriculum and teaching material] *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 656-664.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *AJOB neuroscience*, 6(3), 3-14.
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi* [The investigation of peaceful and happy life in the context of values and character strengths by using the mixed method] Unpublished Doctoral Dissertation. Marmara University, İstanbul.
- Dereli, E. & Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on humane values in secondary education students and the examining to those characteristics. *Educational Sciences. Theory & Practise*, 12(2), 1262-1270.
- Deutsch M. (2011) Justice and conflict. In Coleman P. (eds) *Conflict, Interdependence, and Justice*. Peace Psychology Book Series, vol 11. Springer, New York, NY
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empatik* [Communication conflicts in art and everyday life, and empathy]. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Duru, E. (2004). Öğretmen adaylarında empati-yardım etme eğilimi ilişkisi ve yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of the relationship between empathy and helping tendency in terms of some psychosocial variables]. *Pamukkale University Journal of Education*, 15, 31-41.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi* [Studying the effect of story-based education on the respect of differences in five-year-old children]. (Unpublished master's thesis). Hacettepe University, Ankara.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi* [The effect of empathy on moral behaviors] (Unpublished master's thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Ed.). London: Sage Publication.
- Frith, C. (2008). *Chair's introduction in empathy and fairness* (eds Novartis Foundation, G. Bock and J. Goode). doi:[10.1002/9780470030585.ch1](https://doi.org/10.1002/9780470030585.ch1)

- Heuer, L., Blumenthal, E., Douglas, A. & Weinblatt, T. (1999). A deservingness approach to respect as a relationally based fairness judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1279–1292. doi:<https://doi.org/10.1177/0146167299258009>
- Hill, E. T. (2000). *Respect, pluralism and justice*. New York, USA: Oxford University Press.
- Hod-Shemer, O., Zimerman, H., Hassunah-Arafat, S. & Wertheim, C. (2018). Preschool children's perceptions of fairness. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 179-186.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. London, England: Cambridge University Press.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Kabapınar, Y. (2004). İlköğretimdeki hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak bir öğretim etkinliği olarak resim çizimi yoluyla empati [Empathy as a teaching activity to be used in life science and social studies courses in primary education.] *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 85-100.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* [From theory to practice: Life sciences and social studies instructions]. Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Child and adolescent KA-Sİ empathic tendency scale: development, validity and reliability study] *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Kılınç, E. F. (2015). Okulöncesi dönemde değerlerin kapsamı. [The scope of value in early childhood education] S. Yağan Güder (ed.) In *Okulöncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi*. (p.21-35). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (Second Ediciton). NY: Guilford Publications, Inc.
- Kühnlentz, B., Sosnowski, S., Buß, M., Wollherr, D., Kühnlentz, K., & Buss, M. (2013). Increasing helpfulness towards a robot by emotional adaption to the user. *International Journal of Social Robotics*, 5(4), 457–476. doi: <https://doi.org/10.1007/s12369-013-0182-2>
- Lasa Aristu, A., Holgado Tello, F. P., Carrasco Ortiz, M. A., & del Barrio Gándara, M. V. (2008). The structure of bryant's empathy index for children: A cross-validation study. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 670–677. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18988452>
- Mark, I. L., Ijzendoorn, M. H. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11: 451-468. doi:[10.1111/1467-9507.00210](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00210).
- Miller, P.A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moore, C. (2009). Fairness in children's resource allocation depends on the recipient. *Psychological Science*, 20(8), 944–948.
- Nam, H. H., Jost, J. T., & Feldman, S. (2017). The neurobiology of fairness and social justice: an introduction. *Social Justice Research*, 30(4), 289–299. doi: <https://doi.org/10.1007/s11211-017-0296-z>
- Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlakî değer yargılarına etkisi* [The effect of primary school students' empathic inclinations and perceptions of teacher attitudes on their value judgements] Unpublished master thesis. Gazi University, Ankara
- Sashkin, M., & Williams, R. L. (1990). Does fairness make a difference? *Organizational Dynamics*, 19(2), 56–71. doi: [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90071-V](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90071-V)

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of human values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). San Diego: Academic Press.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550–562.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 878–891.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research, 37*(3), 266–277. doi:<https://doi.org/10.1080/01488376.2011.564040>
- Segal, E. A., & Wagaman, M. A. (2017). Social empathy as a framework for teaching social justice. *Journal of Social Work Education, 53*(2), 201-211.
- Şimşek, S. & Öztürk, M. (2014). Sosyal bilgiler eğitiminde beceriler [Skills in social studies education]. S. İnan (Ed.) In *Sosyal Bilgiler Eğitime Giriş* (p. 83-97). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences, 42*, 893-898.
- Suhr, D. (2008). Step your way through path analysis. *Western Users of SAS Software Conference Proceedings*. Retrieved from <https://www.lexjansen.com/wuss/2008/pos/pos04.pdf>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları, 3* (6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (Fourth Edition). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Toi, M., & Batson, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(2), 281–292. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.2.281>
- Yılmaz, S. (2016). *Milenyum çağının unutulmuş gerçeği şahsiyet ve değerler eğitimi* [Forgotten truth of the millennium era: Personality and values education]. Ankara: Vize Yayıncılık.



Developing the Mathematical Thinking Scale: Validity and Reliability

Ayten Pınar BAL^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-1695-9876)
Perihan DİNÇ ARTUT^a (ORCID ID - 0000-0002-1585-0222)

^aÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.597204

Article history:

Received 26.03.2019
Revised 24.07.2019
Accepted 15.10.2019

Keywords:

Mathematical thinking,
Scale development,
Mathematics teacher

Abstract

This is a quantitative study to develop a valid and reliable scale in order to determine mathematical thinking skills of mathematics teachers and to investigate the thinking skills of mathematics teachers in terms of various variables by means of the developed scale. In this context, the study was conducted on two different sample groups. The first study was conducted with 469 mathematics teachers during the development of the scale, and the second study was conducted with 190 teachers to test the developed scale. In the development process of the scale, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and Cronbach Alpha internal consistency coefficient and Guttman Split Half values reliability calculations were performed. As a result of the analysis, the total variance percentage of the 17 items, which was composed of four factors, was 56.90%. The model obtained as a result of confirmatory factor analysis was acceptable. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the whole scale was .79. The results of this study show that a valid and reliable scale was developed to determine mathematical teachers' mathematical thinking skills. In addition, through the developed scale, it was obtained that mathematics teachers' thinking skills differed according to the type of school they graduated and professional seniority.

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.597204

Makale Geçmişi:

Geliş 26.03.2019
Düzeltilme 24.07.2019
Kabul 15.10.2019

Anahtar Kelimeler:

Matematiksel Düşünme
Ölçek geliştirme
Matematik Öğretmeni

Öz

Bu çalışma matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme becerisini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçek aracılığı ile matematik öğretmenlerinin düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan nicel bir araştırmadır. Bu kapsamda araştırma iki farklı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. İlk çalışma ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 469 matematik öğretmeni üzerinde, ikinci çalışma ise geliştirilen ölçeğin sınanması için 190 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geliştirilme sürecinde açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ile Guttman Split Half değerleri güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Analizler sonucunda, 17 madde dört faktörden oluşan ölçeğin açıklanan toplam varyans yüzdesi %56.90 olarak elde edilmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizden elde edilen model kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayı değeri 79 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme becerilerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçek aracılığı ile matematik öğretmenlerinin düşünme becerilerinin mezun olunan okul türü ve mesleki kıdeme göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

* Author: apinar@cu.edu.tr

Introduction

One of the main differences which distinguish human beings from other living beings is the ability to think. The words “thinking” and “thought” are the most commonly used words in our daily lives. Although they are used so often, it is not so easy to define them. Taking the typical situations in which these terms are used into consideration might help to define them. Thought is used in a broad sense. Every single thing that comes into our mind or passes through our mind is called thought. The term thought is directly related with what is served (Dewey, 1910, p. 2). Thought becomes important as it makes one’s life meaningful and effective and contributes to its positive improvement (Alkan and Bukova Güzel, 2005).

We think of the things which we do not directly see, hear, smell and taste. Thinking of something means to be aware of it in a way and take steps by noticing what is going to happen (Dewey, 1910, p. 2-15). Human beings do activities such as evaluating others, solving problems, making decisions, predictions, interpretations and building cause and result relationships throughout their lives (Hughes and Lavery, 2015). In other words, human beings make assumptions, develop hypothesis about these assumptions and try to come up with a solution by focusing on the causes and results in the thinking process (Ersoy and Başer, 2013).

The responses that students give to a sentence or a text, the solution that they offer for a problem or the justification and interpretation that they use to confirm or refuse a claim constitute the implicit or explicit basis their general theories. These kinds of actions are the ways of thinking (Harel and Sowder, 2005). Mathematics is one of the fields in which the action of thinking is used effectively.

Mathematical Thinking

The main purpose of mathematics teaching is to improve thinking (Ayllón, Isabel and Ballesta-Claver, 2106). There are two traditional references in the field of research on mathematics education to define mathematical thinking. One of these is the perspective which focuses on the mathematical process (Burton, 1984; Isoda and Katagiri, 2012; Liu, 2003; Liu and Niess, 2006; Mason, Burton and Stacey, 2010; Polya, 1962, 1985; Schoenfeld, 1992). This perspective focuses on the problem of how mathematical thinking is realised. The other perspective grounds on the conceptual improvement (Dreyfus, 1991; Fruendental, 1973; Tall, 1995). This view deals with how the individual constructs the mathematical concepts in his mind.

Process-oriented mathematical thinking approach

Mathematical thinking is significant as it is one of the ways of learning mathematics. Mathematical thinking is vital for mathematics teaching. Mathematical thinking is a quite complex activity and there are lots of researches and writings on it. The process couples in which mathematical thinking is realized very often are specializing-generalising and conjecturing-convincing. Being able to use mathematical thinking in problem solving is one of the main purposes of education and it is also one of the most difficult objectives (Stacey, 2006). In this context, Polya (1985, p. ix) expressed that problem solving was a special achievement for intelligence and intelligence was a precious gift given to human beings. He also stated that problem solving could be accepted as the most characteristic human activity.

Mathematical thinking is related with mathematical process. Practising in mathematics and verbalizing mathematical data might improve mathematical thinking. Working on contradictory and perplexing situations provoke mathematical thinking. Furthermore, challenging and reflecting learning environments also support mathematical thinking (Mason, Burton and Stacey, 1994, p. xi). Schoenfeld (1992) indicated that the tools of mathematics were abstracting, symbolic representation and symbolic manipulation. In addition to this, being educated on how to use these tools means thinking mathematically rather than just knowing how to use the tools. Learning how to think mathematically means developing a mathematical perspective evaluating the mathematical and abstracting processes and making a preference on practising these. Burton (1984) made the definition of mathematical thinking by grounding on the definition of tool which the individual use to understand and control his environment and the tool that he used to control the environment. He explained the mathematical

thinking as using unique methods to understand and control the environment. These methods are the operations, processes and dynamics of mathematical thinking. Devlin (2012) claimed that mathematical thinking was not the same thing as doing mathematics. Doing mathematics usually includes the implementations of procedures and making some difficult symbolic manipulations. Mathematical thinking, on the other hand, is a special way of thinking about the things in the universe. Mathematical thinking does not necessarily need to be related with mathematics. Some parts of mathematics; however, provide ideal contexts to learn mathematical thinking.

Mathematics' concept development-oriented mathematical thinking approach

The term 'mathematization' was used by Freudenthal (1973) to evaluate the process of objectification of mathematical activities. Freudenthal explained the mathematical thinking as the process that started with real experiences and resulted in mathematics. Mathematization here functions as a component which provides the transition from general thinking into mathematical thinking. Tall (1995) pointed out that mathematical thinking was realized by building a relationship between concrete world, symbolic world and formal world. Isoda and Katagiri (2012) mentioned this relationship as it was given in Figure 1 below.

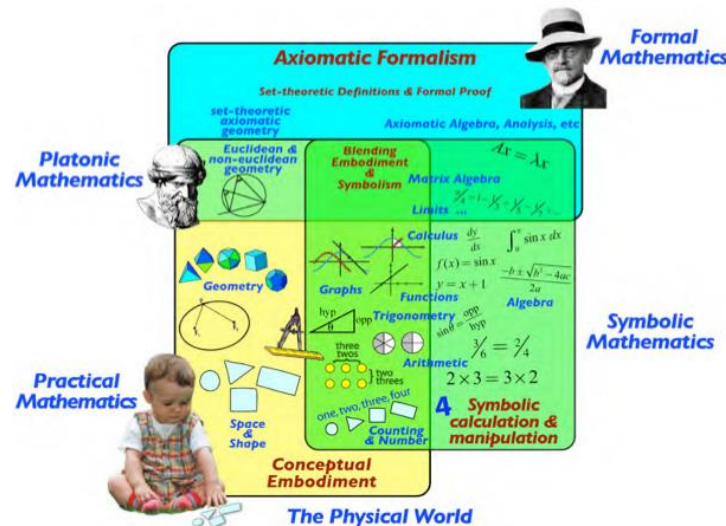


Figure 1: World of Mathematics (taken from Isoda and Katagiri (2012, 25))

When Figure 1 was considered, it was seen that the world of mathematics consisted of three titles as axiomatic formalism, conceptual embodiment, symbolic calculation and manipulation. The world of axiomatic formalism includes the mathematical fields such as theoretical axiomatic geometry, set axiomatic geometry and analysis. Symbolic calculation and manipulation include matrix algebra, limits, analysis, functions, algebra, graphs, trigonometry, counting and number. Conceptual embodiment is made up of geometry, space and shape matters. These three worlds that figure in the world of mathematics are stated as the explanation focused on the conceptual development of mathematical thinking.

When the explanations made so as to define mathematical thinking were considered, it was seen that there were various definitions and components in this context. Liu (2003) dealt with mathematical thinking as a union of the predictive, inductive, deductive, description, generalization, sampling, formal and informal reasoning, verification and similar complex processes on the basis of the definitions and explanations which had been made about mathematical thinking.

Mathematics Education and Mathematical Thinking

Cimbricz, Stoll and Wilkens (2015) stated that the future would not be predicted but it would be logical to reach the conclusion that mathematical thinking would be valuable in the 21st century and beyond and its importance would continue. Stacey (2006) explained the importance of mathematics by emphasizing three titles; i. Mathematical thinking's being an important objective of schooling, ii. Mathematical thinking's being a way of learning mathematics, iii. Mathematical thinking's being important for mathematics education. These views of Cimbricz, Stoll and Wilkens (2015) and Stacey (2006) and the explanations above about mathematical thinking propound the importance of mathematical thinking.

In today's education process, the mathematical thinking aspect of mathematics has been started to get more attention to be emphasized. It was expressed by Ayllón, Isabel and Ballesta-Claver (2016) that the main purpose of mathematics teaching was to improve thinking. It is seen that basic skills related with mathematical thinking are paid more attention in the mathematics curriculum that is currently in effect (Ministry of National Education [MoNE], 2018). When it is considered that one of the most important basic components in mathematics teaching is the mathematics teachers, determining the mathematical thinking skills of teachers is of critical importance.

When the related literature was reviewed, it was seen that there were some studies which were carried out on mathematical thinking. In a study of Jacobs, Lamb and Philipp (2010), 131 teachers and pre-service teachers were investigated in terms of their perception manners of the children's mathematical thinking. Lim and Hwa (2007) emphasized how mathematical thinking was defined in the context of Malaysia school program and to what extent mathematical thinking was applied in the mathematics class. They also focused on the problems that the Malaysian mathematics teachers faced while they were trying to improve mathematical thinking. Steinberg, Empson and Carpenter (2004) stated that continuous learning based on practice is a requirement in the setting of U.S. and across worldwide reforms, reinforcing to comprehend and answer students' thinking about mathematics in terms of novel ways. The study in which Steinberg, Empson and Carpenter (2004) conducted on a teacher was about pedagogical applications that created opportunities for students to reflect their opinions and to participate fully in the dialogue. Kargar, Tarmizi and Bayat (2010) investigated the students' mathematical anxieties and the relationship between the attitudes towards mathematics and mathematical thinking and they concluded that there was a positive relationship between mathematical thinking and the attitudes towards mathematics while there was a negative relationship between mathematical anxiety and the attitudes towards mathematics. Furthermore, it was seen that the students who had positive attitudes made more efforts in mathematical thinking and understanding the lesson content than the ones who had negative attitudes. They determined mathematical thinking with mathematical thinking grading scale in their study. Fernandez, Linares and Valls (2013) carried out their studies on elementary school pre-service teachers. This study was about the pre-service teachers' noticing their students' mathematical thinking styles while they were studying on the problems which required proportional and non-proportional reasoning.

Studies in Turkey have also been started to focus on mathematical thinking in parallel with the emergence of mathematical thinking in international research studies. When the related literature was reviewed, plenty of studies on mathematical thinking were observed (Bukova Güzel, 2008, Canbazoğlu and Artut, 2018; Coşkun, 2012, Tataroğlu Taşdan, Çelik and Erduran, 2017). It was found out that some of these studies were conducted on secondary and high school students (Arslan and Yıldız, 2010; Katrancı, 2019; Yeşildere, 2006; Yeşildere and Türnüklü, 2008), some of them were conducted on pre-service teachers of mathematics (Artut and Bal, 2017; Bukova Güzel, 2008; Coşkun, 2012; Ersoy and Başer, 2013; Tataroğlu Taşdan, Çelik and Erduran, 2017) and some of them were conducted on elementary school pre-service teachers (Artut and Bal, 2017, Canbazoğlu and Artut, 2018). The thinking skills of elementary school pre-service teachers were evaluated by the mathematical thinking scale developed by Ersoy ve Başer (2013) in the study of Artut and Bal (2017). This scale consisted of the sub-dimensions of "high level thinking tendency", "reasoning" and "problem solving". In the study Canbazoğlu and Artut, (2018), the mathematical thinking skills of elementary school pre-service teachers

were measured by the problems of evaluating mathematical thinking. However; it was seen that the number of the studies conducted on mathematics teachers was limited (Ünveren Bilgiç and Azak, 2019) when the available studies were considered.

The related literature about the studies which aimed to determine the level of mathematical thinking was reviewed and it was seen that there were several studies (Ersoy and Başer, 2013; Harel and Sowder, 2005; Hernandez, 2002; Lincoln, 2008; Lipman, 2003; Liu and Niess, 2006; Liu, 2003; Liu and Niess, 2006; 1994; Umay, 1992). On the other hand, it is emphasized that the number of the studies which are about developing scale to determine the level of mathematical thinking was insufficient. Besides, it was observed that there was not scale validity and reliability of which had not been tested for the mathematics teachers. In line with the explanations, it was thought that it was necessary to develop a mathematical thinking scale for mathematics teachers. The scale which was developed within this framework is expected to contribute to the literature.

The Purpose of the Study

The primary purpose of this study is to develop a mathematical thinking scale for mathematics teachers. The secondary purpose of the research is to compare the mathematical thinking skills of mathematics teachers according to some variables (occupational seniority and the type of school being graduated from).

In parallel with these purposes, the following questions were formulated.

A) In the scope of content validity;

1a. Can the items that constitute the mathematical thinking scale represent the mathematical thinking according to the field experts?

B) In the scope of structural validity;

1b. Is the structure of the mathematical thinking scale simple and constant?

C) In the scope of reliability;

1c. What are the Cronbach Alpha and Guttman Split Half values of the mathematical thinking scale?

1d. What is the correlation of item-total score for each item in the mathematical thinking scale?

D) In the scope of discrimination;

1e. Can the mathematical thinking scale discriminate the individuals in the lower and upper groups?

E) In the scope of some variables;

1f. Do the scores that the mathematics teachers get from the mathematical thinking scale differ significantly according to their occupational seniority and the type of the school being graduated from?

Method

This is a quantitative research which was conducted in order to develop both a valid and reliable mathematical thinking scale for determining the mathematical thinking skills of mathematics teachers and to investigate the thinking skills of mathematics teachers through this scale according to some variables (occupational seniority and the type of school being graduated from).

Population and Sample of the Study

The population of the study consisted of the mathematics teachers working in the province of Adana. The teachers who were in the sample were selected by typical case sampling, one of purposive sampling methods. Typical case sampling is picking a typical and average case out of plenty of cases in the related population with the issue of the research (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). In this sense, the research was carried out with two different sample groups during the processes of developing the scale and testing the developed scale. Accordingly, the first sample group consisted of 504 mathematics teachers who were working in Aladag, Ceyhan, İmamoğlu, Tufanbeyli, Karaisalı, Kozan, Pozantı, Sarıçam and Yüreğir districts of Adana in 2017-2018 school year. 35 scale data; however, were excluded due to some imperfect information and the exclusion of the extreme values and 469 data sets were analysed. The second sample group consisted of 190 mathematics teachers working in Seyhan and Çukurova

districts of Adana in 2018-2019 school year. The personal information of the teachers in the first and second sample groups were presented in the table below.

Table 1.
Frequency and Percentage Distribution of Mathematics Teachers According to Their Personal Information

Variables		First sample group		Second sample group	
		N	%	N	%
Gender	Female	308	65.7	136	71.6
	Male	161	34.3	54	28.4
	Total	469	100	190	100
Occupational Seniority	0-5 years	155	33.0	-	-
	6-10 years	107	22.8	30	15.8
	11-15 years	94	20.0	23	12.1
	16-20 years	59	12.6	70	36.8
	21 years or more	54	11.5	67	35.3
	Total	469	100.0	190	100
Type of school being graduated from	Faculty of Education	381	81.2	160	84.2
	Faculty of Arts and Sciences	88	18.8	30	15.8
	Total	469	100	190	100
Working region	City Centre	154	32.8	190	100
	District	249	53.1	-	-
	Village	66	14.1	-	-
	Total	469	100.0	190	100

When Table 1 was considered, it was seen that 66 % of the mathematics teachers in the first sample group were female and 34 % of them were male. One third of the mathematics teachers had occupational seniority of between 0 and 5 years, one fourth of them occupational seniority of between 6 and 15 years and the rest of them had occupational seniority of 16 or more years. Most of the teachers in the sample of this research (81%) graduated from a faculty of education. When the regions in which the teachers were working were taken into consideration, it was observed that nearly half of them were working in the districts and the rest of them were working in the city centers (33%) and in the villages (14%). On the other hand, 72% of the teachers in the second sample group were female and 28% of them were male. 16 % of the teachers had occupational seniority of between 6 and 10 years, 12% of them had occupational seniority of between 11 and 16 years, 35% of them had occupational seniority of between 16 and 20 years and 35% of them had occupational seniority of 21 years or more. Most of the teachers (84%) in the second sample group were graduated from faculties of education. When the regions in which the teachers were working were taken into consideration, it was observed that all of the teachers were working in the city centers.

Data Collection Tools

In this part, first, the process of developing the mathematical thinking scale was presented and secondly, the alteration of the developed scale according to the demographical information of the teachers (type of school being graduated from and occupational seniority) in the second sample group was investigated.

The process of developing mathematical thinking scale

The mathematical thinking scale, which constituted the first part of the research, was developed by following the steps below (Balci, 2001; Devellis, 2016). In this context, the steps of the formation of an item pool, content validity and pilot study, structural validity, reliability study and final form of the scale were summarized as in Figure 1.

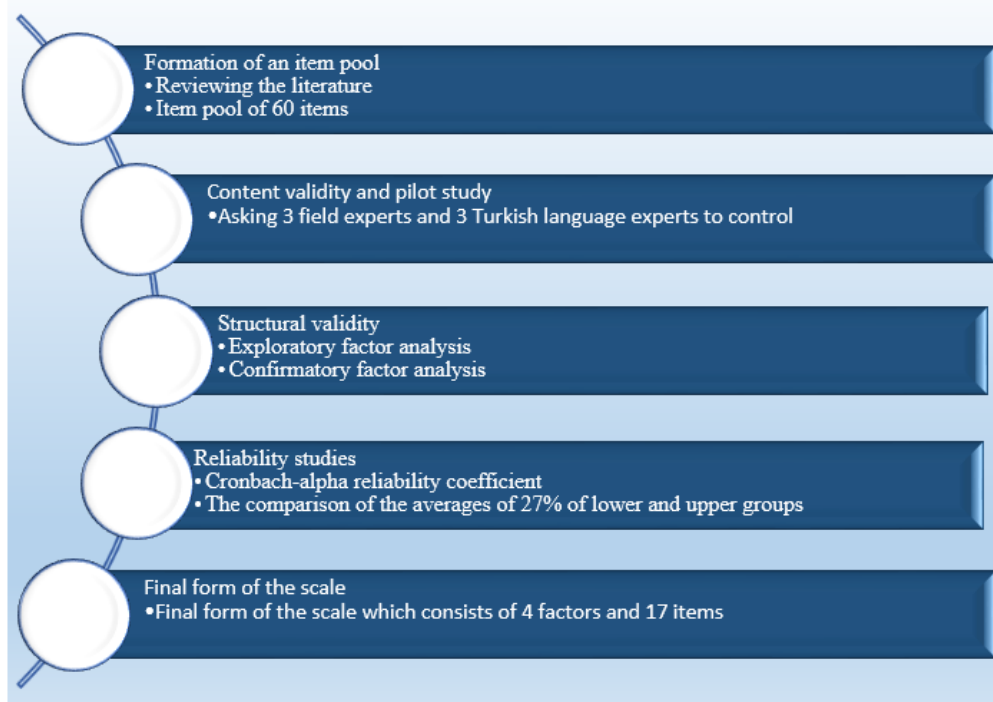


Figure 2: *The Process of Developing Mathematical Thinking Scale*

When Figure 1 was considered, it was seen that a pool of 58 items was formed by reviewing the literature during the process of developing an assessment tool. In the second stage, a pilot study was applied by making use of the opinions of 12 experts ((Mathematics education (3), Assessment and evaluation (3), program development in education (4) and language teaching (2)). In the third stage, exploratory and confirmatory factor analyses were made within the content validity process. In the fourth stage, Cronbach alpha and Guttman Split Half analysis were made and the averages of 27% of lower and upper groups were compared within the reliability studies of the data collection tool. In the last stage, the scale consisting of 17 items and 4 factors was finalized.

Formation of item pool

First, the related literature was reviewed in the process of setting the items of mathematical thinking scale. In this context, the definition of mathematical thinking and the dimensions that constitute the mathematical thinking were investigated. The studies which had been conducted on this field were investigated (Burton, 1984; Dreyfus, 1991; Ersoy and Başer, 2013; Fruendental, 1973; Harel and Sowder, 2005; Hernandez, 2002; Lincoln, 2008; Lipman, 2003; Liu and Niess, 2006; Liu, 2003; Liu and Niess, 2006; Mason, Burton and Stacey, 2010; Polya, 1962, 1985; Schoenfeld, 1992; Tall, 1995; Umay, 1992) and first draft items were formed by taking both process and conceptual development dimensions of mathematical thinking. Besides, in this process, five mathematics teachers who were completing their postgraduate education were interviewed and they were asked for their opinions about mathematical thinking. The teachers were asked which behaviours in the classroom environment would be considered

in the scope of mathematical thinking, which skills were included in mathematical thinking, what the components of mathematical thinking were and what the characteristics of mathematical thinking were. In this sense, an item pool of 58 items was formed in line with the teacher interviews and the revision of the related literature.

Content validity

Presenting the item pool for the opinions of expert:

The draft form of 58 items was presented for expert opinion and the content validity of the form was questioned. The content validity assessment tool should be able to assess one feature without intermingling with the other ones (Balci, 2001; Çepni, Baki, Demircioğlu and Akyıldız, 2009). Within this context, the items in the pool were presented for the confirmation of 3 experts in the field of mathematics teaching, 3 experts in the field of assessment and evaluation, 4 experts in program development and 2 experts in the field of language teaching. The experts in the field of mathematics, assessment and evaluation and program development assessed each item in the draft form as “appropriate”, “should be reorganized” and “inappropriate” by considering if they served for the purpose of the scale. Then, the experts in the field of language went over each item in terms of language structure, grammatical structure and being clear. Three items were reorganized after the opinions of the experts. The items of “40. I try to reach the truth by evidences.” and “41. I try to reach the truth by proving.” were considered that they had the same meaning and it was asked for excluding one of these items. Furthermore, it was considered by the experts that the item of “22. I do not approve the rules and generalizations being questioned.” were carrying two meanings and it was asked to be reorganized as two separate items. Therefore, the item of 22 was reorganized as “I do not find it right to question the rules.” and “I do not find it right to question the generalizations.”.

Pilot study

The draft form of 58 items which was designed in line with the opinions of the experts was given to 15 mathematics teachers working in three different secondary schools and it was reviewed in terms of language and clarity. Moreover, the draft form was also viewed in terms of appearance validity, page layout, font size and usefulness. Each item was arranged in conformity with five-point gradation. The scale form of 58 items which was formed as a result of these arrangements was given to the mathematics teachers who were working in all districts of Adana.

Data analysis

First, data were enumerated and transferred into computers before the analysis. Then, 49 (35+14) forms were excluded from the study due to some missing information and extreme point values which were determined by Mahalanobis Distance. In the first step, 469 data which were obtained from the first sample group were evaluated in the process of developing the scale. Within this context, Exploratory Factor Analysis (EFA) of the data set which was obtained with IBM SPSS 22.0 was made and its content validity was calculated. In addition, Cronbach Alpha Analysis and Guttman Split Half values were implemented to calculate the reliability of the data. Moreover, arithmetic mean and standard deviation values and item-total score correlations of the expressions in the scale were studied and item discrimination strength was calculated by independent groups t-test analysis. After that, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was calculated. The mathematical thinking scale validity and reliability studies of which were completed was implemented on 190 mathematics teachers who were working in Seyhan and Cukurova districts of Adana in 2018-2019 spring semester. The analysis was made on the data obtained from this sample group by using IBM SPSS 22.0. In the process of analysis, Kolmogorov-Smirnov test was primarily implemented as the number of the samples was more than 50 so as to define the normality of the scores. It was concluded as a result of the analysis of group largeness that data set displayed normal distribution. In this context, independent groups t-test was implemented while comparing two groups such as the school types the teachers graduated from and one-way variance analysis (ANOVA) implemented while comparing more than three groups such as occupational seniority.

Scheffe test was implemented while comparing the groups. However, the homogeneity of the variances was checked before the variance analysis. The significance level was accepted as $p=.05$ and $p=.01$ in all statistical analysis in this process.

Findings

The findings were presented in two parts here. In the first part, the findings about validity and reliability which were applied in the process of developing “Mathematical Thinking Scale” were investigated. In the second part, the findings about the change of the scale which was developed according to the type of school the teachers graduated and their occupational seniorities were investigated.

Findings about the Construct Validity of the Mathematical Thinking Scale

Factor analysis was made in order to constitute the construct validity of the mathematical thinking scale. EFA (Sharma, 2006) is administered to obtain information about the number of the factors which the assessment tool assesses and CFA (Tabachnick and Fidell, 2001) is applied to test the hypothesis which the researcher develops in accordance with a theory. In this sense, exploratory factor analysis was primarily administered to obtain information about the number of factors in this study. Secondly, the appropriateness of the structure was tested via confirmatory factor analysis.

Findings about the exploratory factor analysis of the Mathematical Thinking Scale

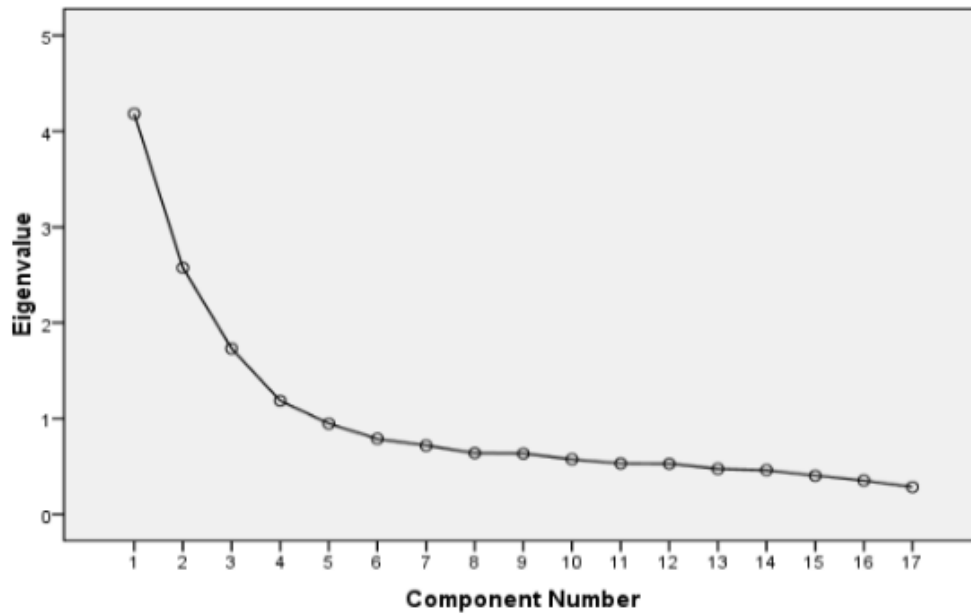
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett’s test of sphericity were implemented to find the appropriateness of the obtained data for both factor analysis and competency of the number of samples for the EFA which was adapted into the mathematical thinking scale (Büyüköztürk 2011). The results of the analysis are seen in Table 2.

Table 2.
Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett’s Test of Sphericity Values

Kaiser-Meyer-Olkin		0.81
Bartlett’s Test of Sphericity	χ^2	2307.967
	p	.000

As it is seen in Table 2, KMO value was determined as .81. In line with this result, it was concluded that the appropriateness of sampling was “meritorious” (Sharma, 1996). Besides, the result of Bartlett’s test of sphericity was calculated as $\chi^2=3997.751$ and the significance level was found as .01. These results showed that it is appropriate for factor analysis.

While administering EFA on the mathematical thinking scale, varimax maximum variability rotation, one of principal components analysis, was implemented (Tabachnick and Fidell, 2001). This analysis presented that four factors whose eigenvalue were over 1 were obtained for 17 items. A factor whose eigenvalue is 1 or over is accepted to be structurally determined (Büyüköztürk, 2002, Köklü, 2002; Tabachnick and Fidell, 2001). The scree plot graph (De Vellis, 2016), which is one of mostly used criterion while deciding on the number of factors, is presented in Figure 2.

Scree Plot**Figure 3: Screen Plot Graph**

As it is seen in Figure2, the scree plot graph takes a horizontal shape after the fourth factor. Therefore, it is observed that the scale is grouped under four factors. As a result of the analysis, a four-factor structure was obtained in four iterations. Item factor loadings, eigenvalues, and variance values for each factor are shown in Table 3.

Table 3.
Factor Analysis Results of Mathematical Thinking Scale

Item No	Inductive and Deductive Thinking	Problem-solving-based Thinking	Planned Thinking	Rule-based Thinking	\bar{x}	S
Item 57	.79				4.21	.678
Item 56	.74				4.12	.729
Item 13	.67				4.31	.671
Item 55	.65				4.10	.790
Item 8	.64				4.36	.619
Item 3	.58				4.57	.541
Item 48		.79			1.99	1.130
Item 44		.77			2.16	1.175
Item 54		.71			2.10	1.121
Item 9		.68			2.01	1.145
Item 40		.64		.352	2.41	1.196
Item 29			.78		4.30	.680
Item 27			.77		4.39	.678
Item 30			.72		3.94	.801
Item 34				.79	3.48	.964
Item 31				.76	3.57	1.035
Item 37				.65	2.85	1.030
Eigenvalue	4.18	2.58	1.73	1.19		

Variance percentage %	24.60	15.14	10.18	6.98
Range	.54-.79	.64-.79	.72-.78	.65-.79
Number of items	6	5	3	3

Note: The factor loadings of the items below .32 were not written

According to Table 3, the total variance percentage of the scale, which consists of 17 items and four factors, is 56.90%. 24.60% of this variance is inductive and deductive thinking sub-factor, 15.14% is problem-solving based thinking sub-factor, 10.18% is planned thinking sub-factor, and 6.98% is a regular thinking sub-factor. Factor loadings of the scale ranged from .54 to .79. While determining the items measuring the same sub-factor; attention was paid on the item factor loadings took place on a single value and they had high load value. Besides, it was considered that the item factor loadings were at least .30. (Kline, 2005; Tabachnick and Fidell, 2001). It was seen that the arithmetic means of the items constituting the mathematical thinking scale ranged between 1.99 and 4.57. The correlation values, arithmetic mean and standard deviation values of the mathematical thinking scale are shown in Table 4.

Table 4.

Correlation Coefficients, Arithmetic Mean and Standard Deviation Values of Total Scores and Sub-factors of Mathematical Thinking Scale

Sub-factors of MTS	F1	F2	F3	F4	\bar{x}	S
Inductive and deductive thinking (F1)	-				4.28	.47
Problem-solving-based thinking (F2)	.25**	1			2.14	.85
Planned thinking (F3)	.44**	.14**	1		4.21	.58
Rule-based thinking (F4)	.18**	.15**	.31**	1	3.30	.78
Total	.48**	.57**	.51**	.60**	3.46	.35

N=469, **p<0.01

When Table 4 is regarded, it is concluded that there were statistically significant relationships (**p < 0.01) between the total score of the mathematical thinking scale and the sub-factor scores. A positive significant relationship was observed between inductive and deductive thinking sub-factor and other sub-factors at .25, .44, and .19, respectively and total scores at .48. A positive significant relationship was observed between the problem-solving-based thinking sub-factor and other sub-factors at .14, .15, respectively, total scores at .57. It was also observed that there was a positive significant relationship between the planned thinking sub-factor and other sub-factors at .31, respectively and the total score at .51. The rule-based thinking sub-factor also showed a significant positive correlation with total scores at .60. Büyüköztürk (2011) supported that there was a low degree correlation if the correlation value lay below .30 and there was a moderate degree correlation if the correlation value lay between .30 and .70. Accordingly, it can be said that the sub-factors of the scale had a positive low degree and moderate degree statistically significant relationship between each other. Moreover, it can be seen in Table 4 that the arithmetic means of sub-factors and total scores ranged between 2.14 and 4.28 and standard deviations ranged between .35 and .85.

Both the content of the item and the related literature were taken into consideration while naming the sub-factors of the mathematical thinking scale. Therefore, the factors were named "Inductive and Deductive Thinking", "Problem-solving-based Thinking", "Planned Thinking" and "Rule-based Thinking". The first factor was named "*Inductive and Deductive Thinking*" as it involved six items which contained both deductive and inductive thinking. The example items in this factor were "I reach the general rule on the basis of examples" and "I can determine an example appropriate for a mathematical rule". The

second factor was named “*problem-solving-based thinking*” as it consisted of five items including statements which assessed problem-solving-based thinking skills. Some example items of this factor were “When I face with a difficulty, I first try to understand it”, “I try to overcome the difficulties with which I face”. The third factor was named “*planned thinking*” as it contained four items about planned living. Some example items of this factor were “I like planning the things that I would do in advance” and “I easily administer the plans that I make in my daily life”. The last factor was named “*rule-based thinking*” as it contained three items about being obedient to the rules. Some example items of this factor were “I like obeying the rules which were established before”, “Following the rules facilitates my life” and “I follow the existing rules as they are”.

Findings about the confirmatory factor analysis of the mathematical thinking scale

CFA was administered to find out whether four-factor structure which was obtained from EFA implemented to the mathematical thinking scale was appropriate or not. Fit indices values and limit values which were obtained during the process of analysis are seen in Table 5.

Table 5.
Calculated Values and Limit Values of the Mathematical Thinking Scale Model

Fit Indices	Calculated Value	Limit Values	References
χ^2/df	1.53	$\leq 3 =$ perfect fit	Hooper, Coughlan and Mullen (2008), Kline (2005)
RMSEA	.055	$\leq 0.8 =$ good fit	Brown (2006), Hooper et al. (2008)
SRMR	.078	$\leq 0.8 =$ good fit	Brown (2006), Hu and Bentler (1999), Kline (2011)
NNFI (Non-Normed Fit Index	.96	$\geq .95 =$ perfect fit	Hu and Bentler (1999), Kline (2005), Tabachnick and Fidell (2001)
GFI Goodness of Fit Index	.85	$>.90 =$ good fit	Cole (1987), Hooper et al. (2008)
CFI Comparative Fit Index	.97	$\geq .95 =$ perfect fit	Brown (2006), Hu and Bentler (1999), Kline (2005), Tabachnick and Fidell (2001)
IFI	.97	$\geq .95 =$ perfect fit	Hu and Bentler (1999)

When Table 5 was regarded, it was seen that the fit indices were determined as $\chi^2/sd=1.53$; RMSEA=0.055; SRMR=0.078; GFI=0.85; CFI=0.97; IFI=.97. The results showed that these values were between good fit and perfect fit. In other words, this verifies the factorial structure of the mathematical thinking scale consisting of four factors. T values about four-factor model which were obtained from CFA were presented in Table 6.

Table 6.
T-test Results obtained from the Confirmatory Factor Analysis for the Mathematical Thinking Scale

Item No	T	Item No	t
Item 57	3.69**	Item 9	5.85**
Item 56	4.71**	Item 40	3.56**
Item 13	3.71**	Item 29	7.93**
Item 55	5.92**	Item 27	7.57**
Item 8	6.01**	Item 30	5.87**
Item 3	6.78**	Item 34	6.54**
Item 48	6.24**	Item 31	8.00**
Item 44	4.92**	Item 37	9.23**
Item 54	6.90**		

*<0.01

When Table 6 is considered, it is seen that t-test values of the mathematical thinking scale ranged between 3.56 and 9.23. This is considered significant at 0.5 level when t values are over 1.96 and

significant at .01 level when t values are over 2.58 (Kline, 2005; Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk, 2014). Accordingly, it was concluded by the results of the analysis that t values for all items were significant at .01 level. These findings affirm the factorial structure of the mathematical thinking scale. The standardized values of the recommended mathematical thinking scale were presented in Figure 3 below.

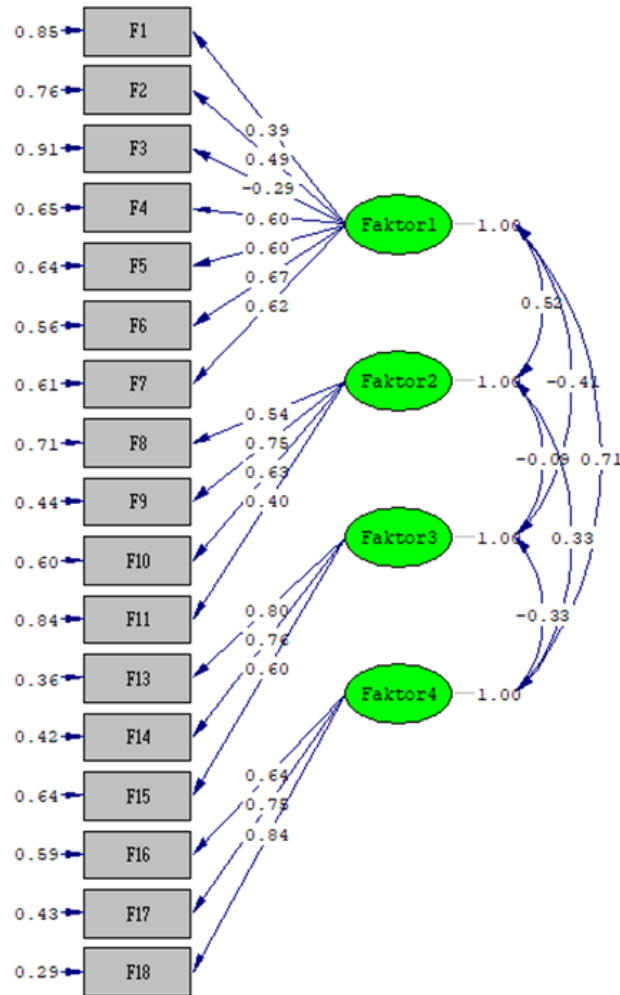


Figure 4: The standardized values of the mathematical thinking scale which was recommended as a result of CFA

Figure 3 shows that the factor loadings of the recommended mathematical thinking scale were between .39 and .84. Accordingly, it was seen that the values which were observed between implicit variable and observed variable were below .90. Therefore, it can be said that correlation values observed between the observed variables were appropriate. (Çokluk et al., 2014).

Findings about the reliability of the mathematical thinking scale

In order to determine the reliability of the mathematical thinking scale, Cronbach Alpha internal consistency value and Guttman Split Half test were calculated and the results of the analysis were presented in Table 7.

Table 7.

Cronbach Alpha and Guttman Split Half Values of Total scores and Sub-factor Scores of the Mathematical Thinking Scale

Sub-factors	Cronbach Alpha	Guttman Split Half
Inductive and Deductive thinking	.84	.75
Problem-solving-based thinking	.86	.79
Planned thinking	.86	.83
Rule-based thinking	.81	.81
Total score	.78	.75

As seen in Table 7, Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated as .84 in inductive and deductive thinking sub-factor, .86 in problem-solving-based thinking sub-factor, .86 in planned thinking sub-factor and .81 in rule-based thinking. The internal consistency value for the whole scale was .79. In addition to this, Guttman split half test was administered so as to determine the consistency of the scale. Accordingly, Guttman Split Half value was calculated as .74 for inductive and deductive thinking sub-factor, .79 for problem-solving-based thinking sub-factor, .83 for planned thinking sub-factor and .81 for rule-based thinking and .75 for the whole scale. These values were over .70 and the scale is considered reliable (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Tavşancıl, 2010; Özdamar, 1999). Furthermore, modified item total correlation values and Cronbach Alpha values which were calculated after the items were deleted were presented in Table 8.

Table 8.

Modified Item Total Correlations and Cronbach Alpha Value after deleting items of the Mathematical Thinking Scale

Item Number	Modified Item Total Correlation Value	Cronbach Alpha Value after deleting items
Item 1	.423	.767
Item 2	.319	.773
Item 3	.314	.773
Item 4	.362	.771
Item 5	.310	.773
Item 6	.313	.774
Item 7	.429	.772
Item 8	.446	.771
Item 9	.356	.778
Item 10	.355	.779
Item 11	.491	.767
Item 12	.405	.767
Item 13	.354	.770
Item 14	.453	.764
Item 15	.402	.768
Item 16	.426	.767
Item 17	.556	.757

As seen in Table 8, item total correlation coefficient ranged between .31 and .36 according to the results of item analysis. These values are expected not to negative and to be at least .30 or over (Büyükoztürk, 2002). Accordingly, it can be said that the scale meets the criteria. It was also observed that Cronbach Alpha coefficient was between .76 and .78 after the items were deleted. This coefficient is adequate to be .70 or over for the test scores to be reliable (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Tavşancıl, 2010; Özdamar, 1999).

The Discrimination Characteristics of the Items of Mathematical Thinking Scale

A developed assessment tool is expected to discriminate the ones who exhibits desired behaviours and the ones who do not (Can, 2013). For this purpose, independent groups t test was administered to determine the discriminating strength of the items in the mathematical thinking scale (Balci, 2001). The total scores of the data obtained from 469 teachers were ranked and 27% of upper and lower groups and their independent groups t-test scores were calculated. The results of the analysis were shown in Table 9.

Table 9.

T-test Results about Upper and Lower Groups Scores of the Mathematical Thinking Scale

Item Number	Lower groups			Upper groups		t
	N	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Item 1	126	3.88	.677	4.57	.586	8.66**
Item 2	126	3.93	.706	4.43	.662	5.79**
Item 3	126	4.10	.709	4.56	.626	5.55**
Item 4	126	3.80	.877	4.43	.709	6.24**
Item 5	126	4.13	.674	4.63	.533	6.43**
Item 6	126	4.38	.578	4.76	.446	5.86**
Item 7	126	1.59	.803	2.58	1.482	6.61**
Item 8	126	1.70	.851	2.79	1.484	7.14**
Item 9	126	1.74	.887	2.70	1.358	6.65**
Item 10	126	1.67	.727	2.62	1.569	6.18**
Item 11	126	1.82	.983	3.24	1.255	10.00**
Item 12	126	3.94	.654	4.63	.603	8.71**
Item 13	126	4.14	.734	4.69	.544	6.73**
Item 14	126	3.51	.767	4.41	.719	9.67**
Item 15	126	2.87	.842	3.87	1.027	8.51**
Item 16	126	2.88	.917	4.03	1.073	9.15**
Item 17	126	2.12	.806	3.52	1.010	12.21**

**p<0.01

According to Table 9, it was concluded that there was a statistically significant difference ($p<.01$) between the mean scores of upper group and of lower group. Hereunder, it can be said that the items of the mathematical thinking scale were distinctive.

Answering and scoring the mathematical thinking scale

A valid and reliable assessment tool which aims to measure thinking skills of mathematics teachers was developed. The scale consisting of four factors has 17 items. The scores to be received from the Likert type 5- pointed scale can be between 17 and 85 ($17*5=85$). In order to facilitate the interpretation of the mathematical thinking scale, total score or the scores from sub-factors can be divided by the total number of items. High scores from this scale mean that the perceptions of the teachers towards the related dimension. The scale can be administered to both mathematics teachers and pre-service teachers.

The Findings about the Mathematical Thinking Levels of the Teachers according to the type of school being graduated

The results of the analysis, conducted to determine whether there was a significant difference between the scores of the sub-factors of the mathematical thinking scale and total scores according to the type of school being graduated, were shown in Table 10.

Table 10.

T-test Results about Sub-factors and Total Scores of the Mathematical Thinking Scale according to the Type of School Being Graduated From

Sub-factors of Mathematical Thinking Scale	Type of School	N	\bar{x}	Sd	Sd	t	p
Inductive and Deductive Thinking	Faculty of Science/Arts and Science	30	4.31	.39	188	.823	.412
	Faculty of Education	160	4.24	.36			
Problem-solving-based Thinking	Faculty of Science/Arts and Science	30	2.32	.98	188	3.544	.000
	Faculty of Education	160	1.86	.56			
Planned Thinking	Faculty of Science/Arts and Science	30	4.20	.55	188	.440	.660
	Faculty of Education	160	4.16	.45			
Rule-based Thinking	Faculty of Science/Arts and Science	30	3.21	.78	188	-.246	.806
	Faculty of Education	160	3.24	.64			
Total Score	Faculty of Science/Arts and Science	30	3.51	.23	188	4.159	.000
	Faculty of Education	160	3.35	.18			

When Table 10 is considered, it is seen that there is a significant difference between the scores of problem-solving-based sub-factor according to the type of school being graduated ($t[188-3.544]$, $p<.01$; ($t[188-4.159]$, $p<.01$), respectively). The difference was in favour of the teachers who were graduates of a Faculty of Science/Arts and Sciences in terms of arithmetic means of both problem-solving-based sub-factor and total scores ($X_{\text{Faculty of Science/Arts and Sciences}}=2.32$; $X_{\text{Faculty of Education}}=1.86$; $X_{\text{Faculty of Science/Arts and Sciences}}=3.51$ and $X_{\text{Faculty of Education}}=3.35$, respectively). Hereunder, it can be said that the perceptions of the teachers who graduated from Faculty of Science/Arts and Sciences towards problem-solving-based thinking and mathematical thinking were higher than of the teachers who graduated from the Faculty of Education.

The Findings about the Mathematical Thinking Levels of the Teachers according to their occupational seniorities

One-way variance analysis was carried out to find out whether there was a difference between the mathematical thinking levels of the teachers according to occupational seniority. The results of this analysis were presented in Table 11.

Table 11.

One-way Variance Analysis Results about Sub-factors and Total Scores of the Mathematical Thinking Scale according to Occupational Seniority

Sub-factors of Mathematical Thinking Scale	Occupational Seniority	N	\bar{x}	S	sd	F	P	Significant Difference Scheffe Analysis
Inductive and Deductive Thinking	6-10 years	30	.43556	.38589	3	1.215	.306	
	11-15 years	23	.42319	.35083				
	16-20 years	70	.42667	.37900				
	21 years or more	67	.42040	.35983				
Problem-solving-based Thinking	6-10 years	30	.20133	.75919	3	.980	.403	
	11-15 years	23	.18000	.74346				
	16-20 years	70	.20114	.70104				

	21 years or more	67	.18687	.54889				
Planned Thinking	6-10 years	30	.42444	.48686	3	.566	.638	
	11-15 years	23	.41159	.42174				
	16-20 years	70	.41857	.51275				
	21 years or more	67	.41244	.44885				
Rule-based Thinking	6-10 years	30	.33667	.79919	3	2.160	.094	
	11-15 years	23	.34493	.54688				
	16-20 years	70	.32476	.68026				
	21 years or more	67	.30995	.60027				
Total Score	6-10 years	30	.34725	.18310	3	6.185	.000	6-10 years, 16-20 years > 21 years or more
	11-15 years	23	.33581	.19341				
	16-20 years	70	.34092	.21513				
	21 years or more	67	.33082	.16290				

When Table 11 is considered, it is clear that there are differences between the mathematical thinking levels of the teachers according to occupational seniority ($F_{[2-6,185]}$, $p < .01$). According to the results of Scheffe analysis, the difference between the teachers with seniority of 6-10 years, 16-20 years and 21 years or more was in favour of the teachers with seniority of 6-10 years and 16-20 years.

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study was carried out to develop a valid and reliable mathematical thinking scale to determine the mathematical thinking skills of mathematics teachers and to investigate the mathematical thinking skills of mathematics teachers according to some variables by using the developed scale.

First, an item pool of 58 items was formed after reviewing the related literature in the process of developing the scale and content validity studies were conducted by asking for the opinions of experts. 56.90 % of the total variance was explained as a result of EFA which was administered to form the construct validity of the scale. Four factors in the scale were named inductive and deductive thinking, problem-solving-based thinking, planned thinking and rule-based thinking. Factor loadings of the items in the scale ranged between .54 and .79. When the fit indices which were obtained as a result of CFA administered to test the suitability of the construct of mathematical thinking scale were regarded ($\chi^2/sd=1.53$; $RMSEA=0.055$; $SRMR=0.078$; $GFI=0.85$; $CFI=0.97$; $IFI=.97$), it was concluded that the construct was within the good fit values. It was revealed by the analysis conducted for the reliability of the mathematical thinking scale (Cronbach Alpha and Guttman Split Half) that the values were at .75 or over. This shows that the scale is really reliable (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Tavşancıl, 2010; Özdamar, 1999). On the other hand, it was found by the studies to determine the discriminating strength of the scale that there was a significant difference between the score of the upper group of 27% and the score of the lower group ($p < .01$) within the studies of the scale's reliability and the items of the scale were discriminative. According to these results, it can be said that the scale can be applied as a valid and reliable data collection tool that can measure the thinking skills of mathematics teachers and pre-service teachers.

Secondly, the effectiveness of the scale was tested after being developed in terms of the type of school being graduated from and occupational seniorities. Accordingly, it was observed that the teachers who graduated from Faculty of Science/Arts and Sciences had higher perceptions towards problem solving and mathematical thinking. This can be resulted by the contents of the courses which they take in the programs they are studying. The course contents of Faculties of Science/Arts and Sciences are based on improving the students to think abstract, form theorems and hypothesis and prove these by high level thinking skills such as inductive and deductive thinking. However, the courses in the Departments of Mathematics Education of Faculties of Education are not based on intensive subject matter knowledge compared to the courses in the Faculties of Science/Arts and Sciences. The courses in the Faculties of Education are presented in three main categories. These categories also include subject matter knowledge, professional teaching knowledge and general knowledge. Another reason of this result is that doing more practices about mathematics and expressing mathematical knowledge improve mathematical thinking (Mason, Burton and Stacey, 1994; Schoenfeld, 1992).

Finally, the mathematical thinking levels of the teachers were investigated by considering their occupational seniorities and it was concluded that the teachers with high seniority (21 years or more) had lower mathematical thinking skills than the teachers with low seniority. This result shows partially similarity with the studies in the literature (Korkmaz, Dündar and Yaman, 2018). This can be causing from the implementation of behavioural approach-based curriculum in our country for long years. In this approach, the focus was on the behaviours of the individual rather than his mind and the skills such as thinking, questioning, criticizing and interpreting on the causes and results were ignored (Güneş, 2012).

In conclusion, a valid and reliable scale was developed to determine the mathematical thinking skills of mathematics teachers. It was concluded by the developed scale that the thinking skills of mathematics teachers show differences according to the type of school they graduated from and occupational seniorities. This scale was only designed to determine the mathematical thinking skills of mathematics teachers. Besides, it can be recommended to conduct validity and reliability studies of the developed scale again by taking different sample groups (elementary school teachers or pre-service teachers) into consideration. Furthermore, the significance between the mathematical thinking skills of the teachers was investigated in the scope of this study only in terms of the variables of type of school being graduated from and occupational seniorities. The significance between the mathematical thinking skills of the teachers in terms of being able to implement these skills in the classroom atmosphere and the type of school being worked in (secondary school, high school) can be investigated in further studies.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnsanı diğer canlı varlıklardan ayıran en temel farklarından biri düşünebiliyor olmasıdır. Günlük hayat içinde düşünme ve düşünce en sık kullanılan sözcüklerdir. Bu kadar sıklıkla kullanılmakla birlikte tanımlanmaları o kadar kolay değildir. Bu terimlerin kullanıldığı tipik durumların göz önünde bulundurulması tanımlanmalarına yardımcı olabilir. Düşünce geniş anlamda kullanılır. Akla gelen, “kafamızdan geçen” her şeye düşünce denir. Düşünce terimi, doğrudan sunulanlar ile ilgilidir (Dewey, 1910, s. 2). Düşünceyi, kişinin yaşantısının anlamlı ve etkili olmasını, olumlu gelişme göstermesine katkı sağlaması önemli kılar (Alkan ve Bukova Güzel, 2005).

Doğrudan görmediğimiz, duymadığımız, koklamadığımız veya tat almadığımız şeyleri düşünürüz. Bir şeyi düşünmek herhangi bir şekilde onun bilincinde olmak ve gelecekte olup bitecekleri fark edip ona göre adım atmaktır (Dewey, 1910, s. 2-15). İnsanlar yaşamları süresince kişileri değerlendirme, problem çözme, karar verme, tahmin etme, yorumlama, neden sonuç ilişkisi kurma gibi düşünme ilgili etkinlikler yapar (Hughes ve Lavery, 2015). Bir başka deyişle insanlar düşünme sürecinde varsayımlarda bulunur, bununla ilgili hipotez ortaya koyar, neden ve sonuçları üzerine odaklanarak istenilen çözüme ulaşmaya çalışır (Ersoy ve Başer, 2013).

Öğrencilerin bir terime, cümleye veya metne verdikleri, bir soruna sundukları çözümü veya bir iddiayı doğrulamak veya reddetmek için kullandıkları gerekçelendirme, anlamlandırma, öğrencilerin genel teorilerinin örtük veya açık temelini oluşturur. Bu tür eylemler düşünme biçimleridir (Harel ve Sowder, 2005). Düşünme eyleminin en etkin olarak kullanıldığı alanlardan biri matematiktir.

Matematiksel Düşünme

Matematik öğretiminin temel amacı, düşünmeyi geliştirmektir (Ayllón, Isabel ve Ballesta-Claver, 2106). Matematik eğitimi araştırmalarında matematiksel düşünceyi tanımlamak için iki geleneksel referans vardır. Bunlardan biri matematiksel sürece (Burton, 1984; Isoda ve Katagiri, 2012; Liu, 2003; Liu ve Niess, 2006; Mason, Burton ve Stacey, 2010; Polya, 1962, 1985; Schoenfeld, 1992) odaklanan perspektiftir. Bu perspektif matematiksel düşünme nasıl gerçekleşir sorununa odaklanmaktadır. Diğer perspektif ise kavramsal gelişimi (Dreyfus, 1991; Fruendental, 1973; Tall, 1995;) temel almaktadır. Bu görüş bireyin matematiksel kavramları zihinde nasıl yapılandığı ile ilgilidir.

Süreç odaklı matematiksel düşünme yaklaşımı

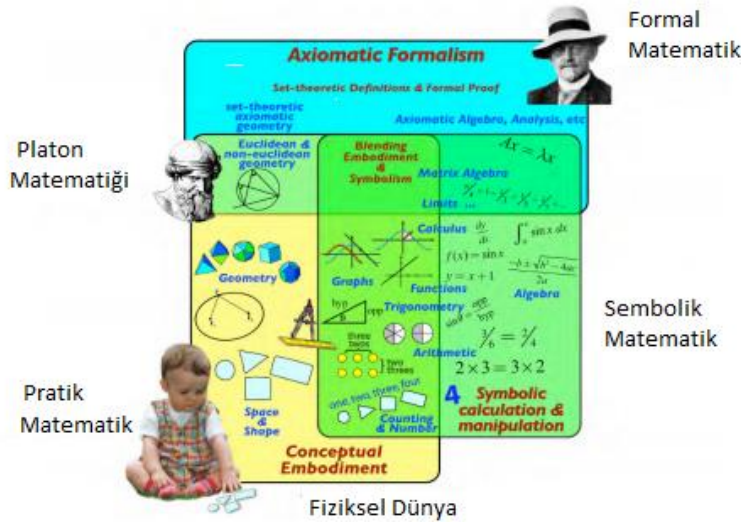
Matematiksel düşünme, matematik öğrenmenin bir yolu olması nedeniyle önemlidir. Matematiksel düşünme matematik öğretimi için önemlidir. Matematiksel düşünme oldukça karmaşık bir aktivitedir ve çok fazla hakkında yazılmış ve çalışılmıştır. Matematiksel düşüncenin çok sık gerçekleştiği süreç çiftleri; uzmanlaşma–genelleme ve tahmin etme–ikna etmedir. Matematiksel düşünceyi problem çözmeye kullanabilmek, öğretimin en temel amaçlarından biridir ve ama aynı zamanda en zor hedeflerinden biridir (Stacey, 2006). Bu bağlamda Polya, (1985, s. ix) problem çözmenin, zeka için özel bir başarı olduğunu, zekanın ise insana verilmiş çok değerli bir armağan olduğunu ifade etmiştir. Problem çözmenin ise en karakteristik insan etkinliği olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir.

Matematiksel düşünme, matematiksel süreçle ilgilidir. Matematikle ilgili pratikler yapmak ve matematiksel bilgileri ifade etmek matematiksel düşünmeyi geliştirebilir. Çelişkili, şaşırtıcı durumlar üzerinde çalışmak matematiksel düşünmeyi provoke eder. Bunun yanı sıra meydan okuyucu, yansıtıcı düşünme ortamları da matematiksel düşünmeyi destekler (Mason, Burton ve Stacey, 1994, s. xi). Schoenfeld (1992) matematiğin araçlarının soyutlama, sembolik temsil ve sembolik manipülasyon olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, bu araçların kullanımı konusunda eğitilmiş olmak bireyin araçların nasıl kullanılacağını bilmekten ziyade matematiksel olarak düşünmesi anlamına gelmektedir. Matematiksel olarak düşünmeyi öğrenmek, matematiksel ve soyutlama süreçlerini değerlendiren matematiksel bir bakış açısı geliştirmek ve bunları uygulama konusunda tercihte bulunmak anlamına

gelir. Burton (1984) da matematiksel düşünme tanımını, düşünmenin insanın çevresini anlamak ve kontrol etmek için kullandığı araç tanımını üzerine kurgulayarak yapmıştır. Matematiksel düşünmeyi ise çevreyi anlamak ve kontrol etmek için kendine özgü yöntemleri kullanmak olarak açıklamaktadır. Bu yöntemler, matematiksel düşünmenin işlemleri, süreçleri ve dinamikleridir. Devlin, (2012) ise matematiksel düşünmenin, matematik yapma ile aynı şey olmadığını belirtmektedir. Matematik yapma genellikle prosedürlerin uygulanmasını ve bazı zor sembolik manipülasyonlar yapmayı içerir. Matematiksel düşünme ise, dünyadaki şeyler hakkında düşünmenin özel bir yoludur. Matematiksel düşünme sadece matematikle ilgili olmak zorunda değildir. Ancak matematiğin bazı bölümleri matematiksel düşünmeyi öğrenmek için ideal bağlamlar sağlar.

Matematiğin kavramsal gelişimi odaklı matematiksel düşünme yaklaşımı

Matematikleştirme ifadesi, Freudenthal (1973) tarafından matematiksel aktiviteleri nesnelleştirme sürecini değerlendirmek için kullanılmıştır. Freudenthal, matematiksel düşünmeyi gerçek deneyimlerden başlayan ve matematik ile sonuçlanan bir süreç olarak açıklamıştır. Matematikleştirme, bu süreçte genel düşünmeden matematiksel düşünmeye geçişi sağlayan bir bileşen olarak işlev görmektedir. Tall (1995), matematiksel düşünmenin somut dünya, sembolik dünya ve formal dünya arasında ilişki kurularak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Isoda ve Katagiri (2012) de bu ilişki Şekil 1'deki gibi verilmiştir.



Şekil 1: Matematik Dünyası (Isoda ve Katagiri (2012, 25) den alınmıştır)

Şekil 1 incelendiğinde matematik dünyası; aksiyoamatik formalizm, kavramsal düzenleme, sembolik hesaplama ve manüplasyon biçiminde üç başlıktan oluştuğu görülmektedir. Aksiyoamatik formalizm (Axiomatic formalizm) dünyası, teorik aksiyoamatik geometri, küme aksiyoamatik cebir ve analiz gibi matematik alanlarını kapsamaktadır. Sembolik hesaplama ve manüplasyon (Symbolic calculation & manipulation) ise matris cebiri, limit, analiz, fonksiyonlar, cebir, grafikler, trigonometri, aritmetik, sayı ve sayma konularını kapsamaktadır. Kavramsal düzenleme (conceptual embodiment) de geometri, uzay ve düzlem konularından oluşmaktadır. Matematik dünyasında yer alan bu üç dünya matematiksel düşünmenin kavramsal gelişimine odaklı açıklaması olarak belirtilmektedir.

Matematiksel düşünmenin tanımlanması amacıyla yapılan açıklamalar değerlendirildiğinde çeşitli tanımlar ve bu bağlamda da bileşenler bulunmaktadır. Liu, (2003) matematiksel düşünme ilgili yapılmış tanımlar ve açıklamalardan yola çıkarak matematiksel düşünmeyi, tahmin edebilme, tümevarım, tündengelem, betimleme, genelleme, örnekleme, biçimsel ve biçimsel olmayan usa vurma, doğrulama ve benzeri karmaşık süreçlerin bir birleşim kümesi olarak ele almıştır.

Matematik Eğitimi ve Matematiksel Düşünme

Cimbricz, Stoll ve Wilkens (2015) geleceğin kesin olarak tahmin edilemeyeceğini ancak, matematiksel düşünmenin 21. yüzyıla ve ötesinde de değerli olacağı ve öneminin devam edeceği sonucuna varmanın mantıklı olduğunu belirtmektedir. Stacey (2006), matematiksel düşünmenin önemini; i. Matematiksel düşünmenin okullaşmanın önemli bir hedefi olması, ii. Matematiksel düşünmenin matematik öğrenmenin bir yolu olarak önemli olması, iii. Matematiksel düşünmenin matematik öğretimi için önemli olması olarak üç başlığa vurgu yaparak açıklamıştır. Cimbricz, Stoll and Wilkens' ın (2015), Stacey' nin (2006) bu düşünceleri ve matematiksel düşünme ile ilgili yukarıda yapılan açıklamalar matematiksel düşünmenin önemini ortaya koymaktadır.

Günümüz eğitim öğretim sürecinde matematiğin matematiksel düşünme ile ilgili yönün öne çıkarılmasına daha çok dikkat edilmeye başlanmıştır. Ayllón, Isabel ve Ballesta-Claver, (2106) tarafından matematik öğretiminin temel amacının, düşünmeyi geliştirmek olduğu ifade edilmektedir. Türkiye' de de yürürlükte olan matematik öğretim programında matematiksel düşünme ilgili temel becerilere daha fazla önem verildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Matematik eğitiminde etkili en önemli temel bileşenlerden birinin matematik öğretmenleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin matematiksel düşünme becerilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde matematiksel düşünme ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Jacobs, Lamb ve Philipp (2010) tarafından yapılan çalışmada, 131 öğretmen ve öğretmen adayının çocukların matematiksel düşüncelerini algılama biçimleri araştırılmıştır. Lim ve Hwa (2007), tarafından yapılan çalışmada, matematiksel düşünmenin Malezya okul programı bağlamında nasıl tanımlandığı, matematik dersinde matematiksel düşünmenin ne ölçüde uygulandığı ve Malezya matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünceyi geliştirme çabalarında karşılaştığı bazı sorunlar vurgulanmaktadır. Steinberg, Empson ve Carpenter (2004), ABD ve öğretmenlerin öğrencilere matematik hakkındaki düşüncelerini yeni yollarla anlamalarını ve bunlara cevap vermelerini gerektiren dünya çapında eğitim reformları bağlamında, uygulamadan sürekli öğrenme bir zorunluluktur. Bu bağlamda Steinberg, Empson ve Carpenter (2004), bir öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışma, öğrencilerine düşüncelerini ve diyaloga tam anlamıyla katılmalarını sağlayan fırsatlar yaratan pedagojik uygulamalar hakkındadır. Kargar, Tarmizi ve Bayat (2010), üniversite öğrencilerinin matematik kaygısı, matematiğe yönelik tutum ve matematiksel düşünme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada matematiksel düşünme ve matematik tutumu arasında pozitif bir ilişki, matematik kaygısı ile matematik tutumu arasında ise negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanı sıra olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin, olumsuz tutumları olan öğrencilere göre matematiksel düşünme, ders içeriğini anlamaya yönelik daha fazla çaba gösterdikleri daha fazla motive oldukları görülmüştür. Çalışmalarında matematiksel düşünmeyi matematiksel düşünme derecelendirme ölçeği ile belirlemişlerdir. Fernandez, Linares ve Valls (2013) çalışmalarını ilkökul öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma, öğrencilerin orantısız ve orantısız olmayan akıl yürütmeyi gerektiren problemler üzerinde çalışırken öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel düşünme biçimlerini fark etmeleri ile ilgilidir.

Uluslararası araştırmalarda matematiksel düşünmenin gündeme gelmesine paralel olarak Türkiye' de de matematiksel düşünme üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde matematiksel düşünme ile ilgili yapılmış çalışmalar (Bukova Güzel, 2008, Canbazoglu ve Artut, 2018; Coşkun, 2012, Tataroğlu Taşdan, Çelik ve Erduran, 2017) olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde ortaokul ve lise öğrenciler üzerinde yürütülen (Arslan ve Yıldız, 2010; Katrancı, 2019; Yeşildere, 2006; Yeşildere ve Türnüklü, 2008), matematik öğretmen adayları üzerinde (Artut ve Bal, 2017; Bukova Güzel, 2008; Coşkun, 2012; Ersoy ve Başer, 2013; Tataroğlu Taşdan, Çelik ve Erduran, 2017) ve sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülen (Artut ve Bal, 2017, Canbazoglu ve Artut, 2018) çalışmalar olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde Artut ve Bal (2017) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının düşünme becerileri Ersoy ve Başer (2013) tarafından geliştirilen matematiksel düşünme ölçeği ile incelenmiştir. Bu ölçek "üst düzey düşünme eğilimi", "akıl yürütme", "problem çözme" alt boyutlarını kapsamaktadır. Canbazoglu ve Artut, (2018) tarafından yapılan çalışma ise sınıf öğretmen adaylarının matematiksel düşünme becerileri matematiksel düşünmeyi ölçme problemleri ile incelenmiştir. Ancak

ulaşılabilen çalışmaları incelendiğinde matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmaların sınırlı sayıda (Ünveren Bilgiç ve Azak, 2019) olduğu görülmektedir.

Matematiksel düşünme düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmalar ile ilgili alan yazın incelendiğinde bazı çalışmaların (Ersoy ve Başer, 2013; Harel ve Sowder, 2005; Hernandez, 2002; Lincoln, 2008; Lipman, 2003; Liu ve Niess, 2006; Liu, 2003; Liu ve Niess, 2006; 1994; Umay, 1992) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmalarda matematiksel düşünme düzeyinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme ile ilgili çalışmalarının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra bu çalışmalarda matematik öğretmenlerine yönelik geçerliliği ve güvenilirliği sınanan bir ölçeğin olmadığı da görülmüştür. Yapılan açıklamalar doğrultusunda matematik öğretmenlerine yönelik matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda geliştirilen ölçeğin alan yazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın ilk amacı; matematik öğretmenlerine yönelik bir matematiksel düşünme ölçeği geliştirmektir. Araştırmanın ikinci amacı ise matematik öğretmenlerinin bazı değişkenlere (mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü) göre matematiksel düşünme becerilerini karşılaştırmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara çözüm aranmıştır.

A) Kapsam geçerliliği kapsamında;

1a. Matematiksel düşünme ölçeğini oluşturan maddeler konu alanı uzmanlarının görüşlerine göre matematiksel düşünmeyi temsil edebilmekte midir?

B) Yapı geçerliliği kapsamında;

1b. Matematiksel düşünme ölçeğinin yapısı basit ve kararlı mıdır?

C) Güvenirlik kapsamında;

1c. Matematiksel düşünme ölçeğinin Cronbach Alpha ve Guttman Split Half değerleri nedir?

1d. Matematiksel düşünme ölçeğinde yer alan her madde için madde-toplam puan korelasyonu nedir?

D) Ayırt edicilik için;

1e. Matematiksel düşünme ölçeği alt üst grup bireylerini ayırt edebilmekte midir?

E) Bazı değişkenler için;

1f. Matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme becerinin belirlemek amacıyla hem geçerli hem de güvenilir bir ölçek geliştirmek ve bu ölçek aracılığı ile matematik öğretmenlerinin düşünme becerilerini çeşitli değişkenler (mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü) açısından incelemek amacıyla yapılan nicel bir araştırmadır.

Evren ve Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni, Adana ilinde görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme araştırma durumuyla ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan sıra dışı olmayan ortalama, tipik durumun seçilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu kapsamda, ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ve geliştirilen ölçeğin sınanması sürecinde iki farklı çalışma grubu ile araştırma yürütülmüştür. Buna göre ilk çalışma grubu 2017-2018 öğretim döneminde Adana ilinin Aladağ, Ceyhan, İmamoğlu, Tufanbeyli, Karaisalı, Kozan, Pozantı, Sarıçam ve Yüreğir ilçelerinde görev yapan 504 matematik öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Ancak birinci çalışma grubu ölçeğin doldurulması sürecinde eksik bilgilerin olması ve uç değerlerin çıkarılma işlemelerinden dolayı 35 ölçek verileri örneklem dışında tutularak 469 veri seti üzerinden analizler değerlendirilmiştir. İkinci çalışma grubu ise 2018-2019 öğretim döneminde Adana ili Seyhan ve Çukurova ilçelerinde görev yapan 190

matematik öğretmeni araştırmada yer almıştır. Araştırmaya katılan birinci ve ikinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.
Matematik Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler		Birinci çalışma grubu		İkinci çalışma grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	308	65.7	136	71.6
	Erkek	161	34.3	54	28.4
	Toplam	469	100	190	100
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	155	33.0	-	-
	6-10 yıl	107	22.8	30	15.8
	11-15 yıl	94	20.0	23	12.1
	16-20 yıl	59	12.6	70	36.8
	21 ve üssü	54	11.5	67	35.3
	Toplam	469	100.0	190	100
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi	381	81.2	160	84.2
	Fen / Fen Edebiyat Fakültesi	88	18.8	30	15.8
	Toplam	469	100	190	100
Çalışılan bölge	Merkez	154	32.8	190	100
	İlçe	249	53.1	-	-
	Köy	66	14.1	-	-
	Toplam	469	100.0	190	100

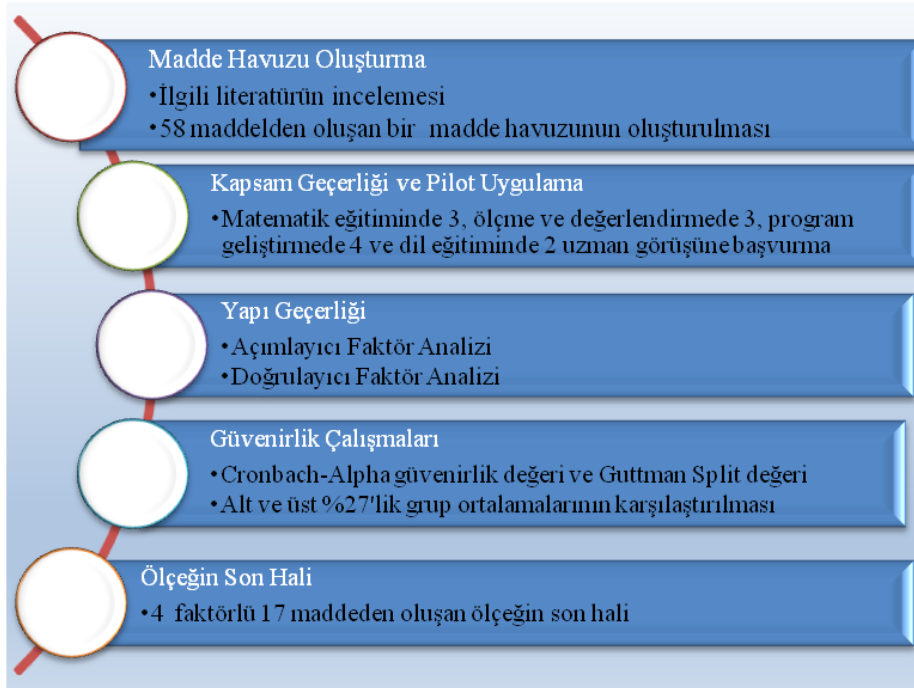
Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan birinci çalışma grubundaki matematik öğretmenlerinin %66’sı kadın, %34’ü erkektir. Mesleki kıdem olarak üçte biri 0-5 yıl kıdeme, dörtte biri 6-15 yıl kıdeme diğerleri ise 16 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir. Örneklem kapsamındaki öğretmenlerin çoğu (%81) eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler incelendiğinde, yaklaşık yarısının ilçelerde ve diğerlerinin ise merkez (%33) ve köylerde (%14) görev yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra ikinci çalışma grubundaki öğretmenlerin %72’i kadın, %28’i erkektir. Öğretmenlerin, %16’sının 6-10 yıl kıdeme, %12’inin 11-16 yıl kıdeme, %37’sinin 16-20 yıl kıdeme, %35’inin 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olduğu da görülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu (%84) eğitim fakültesi mezunudur. Çalıştıkları bölgeler incelendiğinde ise öğretmenlerin hepsinin merkez ilçelerde görev yaptıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde öncelikle matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilme süreci yer almakta daha sonra da geliştirilen ölçeğin ikinci çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özelliklerine (mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem) göre değişimleri incelenmiştir.

Matematiksel düşünme ölçeğinin hazırlanma süreci

Araştırmanın ilk bölümünü oluşturan matematiksel düşünme ölçeği aşağıdaki adımlar izlenerek hazırlanmıştır (Balci, 2001; Devellis, 2016). Bu kapsamda öncelikle madde havuzunun oluşturulması, kapsam geçerliği ve pilot uygulama, yapı geçerliği, güvenilirlik çalışmaları ve ölçeğin son halinin verilmesinden oluşan işlem basamakları Şekil 1’deki gibi özetlenmiştir.



Şekil 2: Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Şekil 1 incelendiğinde ölçme aracının hazırlanmasında madde havuzunun oluşturulması sürecinde alan yazın taranarak 58 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşmada ölçme aracının kapsam geçerliği sürecinde 12 uzman (Matematik eğitimi (3), ölçme değerlendirme (3), eğitimde program geliştirme (4) ve dil eğitimi (2)) görüşünden yararlanılarak pilot uygulama yapılmıştır. Üçüncü aşamada yapı geçerliği sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Dördüncü aşamada veri toplama aracının güvenirlilik çalışmalarında Cronbach Alpha, Guttman Split Half analizi ve %27'lik alt üst grup ortalamalarının karşılaştırılmıştır. Son aşamada ise 17 madde ve dört faktörden oluşan ölçeğe son şekli verilmiştir.

Madde Havuzunun Oluşturulması

Matematiksel düşünme ölçeğiyle ilgili maddelerin hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili alan yazında taraması yapılmıştır. Bu kapsamda matematiksel düşünmenin tanımı, matematiksel düşünmeyi oluşturan boyutlar incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar incelenmiş (Burton, 1984; Dreyfus,1991; Ersoy ve Başer, 2013; Fruendental, 1973; Harel ve Sowder, 2005; Hernandez, 2002; Lincoln, 2008; Lipman, 2003; Liu ve Niess, 2006; Liu, 2003; Liu ve Niess, 2006; Mason, Burton ve Stacey,2010; Polya, 1962, 1985; Schoenfeld, 1992; Tall, 1995; Umay, 1992) ve matematiksel düşünmenin hem süreç boyutu hem de kavramsal gelişim boyutlarını göz önüne alarak ilk taslak maddeler hazırlanmıştır. Bu süreçte ayrıca matematik eğitiminde lisansüstü eğitime devam eden beş matematik öğretmeniyle de görüşmeler yaparak matematiksel düşünme konusundaki görüşleri alınmıştır. Öğretmenlere sınıf ortamında hangi davranışların matematiksel düşünmeye kapsamında değerlendirdikleri, matematiksel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı ve matematiksel düşünmeyi oluşturan bileşenlerin neler olduğu ve matematiksel düşünmenin özellikleri konusunda görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda 58 maddelik bir madde havuzu hazırlanmıştır.

Kapsam Geçerliği

Madde havuzunun uzman görüşü çalışmaları:

Hazırlanan 58 maddelik taslak form uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliğine sahip olma durumu incelenmiştir. Kapsam geçerliği ölçme aracının ölçeceği özelliği başka özelliklere karıştırmadan ölçülebilmelidir (Balcı, 2001; Çepni, Baki, Demircioğlu ve Akyıldız, 2009). Bu kapsamda önce madde havuzundaki maddeler matematik eğitimi alanında 3, ölçme değerlendirme alanında 3, eğitimde program geliştirme alanında 4 ve dil eğitimi alanında 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Matematik, ölçme değerlendirme ve eğitimde program geliştirme alanındaki uzmanlar taslak formda yer alan her maddeyi ölçeğin amaca hizmet etme durumuna göre “uygun”, “düzeltmeli” ve “uygun değil” olarak değerlendirmişlerdir. Daha sonra dil uzmanları ise her bir maddenin dil yapısı, gramer yapısı ve anlaşılır olmasını incelemişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda üç madde de düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler şöyledir; “40. Kanıtlarla doğruya ulaşmaya çalışırım.” madde ile “41. İspat yaparak doğruya ulaşmaya çalışırım.” maddeleri aynı anlamda olduğundan bu maddelerden birinin çıkartılması istenmiştir. Bunun yanı sıra “22. Kuralların ve genellemelerin sorgulanmasını doğru bulmam.” ifadesinde uzman görüşleri doğrultusunda iki farklı anlamda olduğu ve ayrı ayrı madde biçiminde yazılması önerilmiştir. Bu nedenle 22. Madde “Kuralların sorgulanmasını doğru bulmam.” ve “Genellemelerin sorgulanmasını doğru bulmam.” biçimde düzenlenmiştir.

Pilot Uygulama

Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen 58 maddelik taslak form, üç farklı ortaokulda görev yapan 15 matematik öğretmenine uygulanarak dil ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmiştir. Ayrıca, taslak formun görünüş geçerliği açısından sayfa düzeni, yazı puntolarının büyüklüğü ve kullanışlı olması bakımından da incelenmiştir. Her madde beşli derecelendirmeye uygun olarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda elde edilen 58 maddelik ölçek formu, Adana iline bağlı tüm ilçelerde görev yapan matematik öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz sürecine geçmeden önce veriler numaralandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonra veri toplama aracında eksik bilgilerin olması ve uç nokta değerler Mahalanobis Distance ile belirlenmiş toplam 49 (35+14) form değerlendirme dışında tutulmuştur. İlk aşamada ölçeğin geliştirilmesi sürecinde birinci çalışma grubundan elde edilen 469 veri değerlendirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen veri setinin IBM SPSS 22.0 programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanarak yapı geçerliği, aynı programda Cronbach Alpha analizi ile Guttman Split Half değerleri toplanan verilerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekte yer alan ifadelerin aritmetik ortalama değerleri ve standart sapma değerleri ile madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş, bağımsız gruplar t-testi analiziyle de madde ayrıricılık güçleri hesaplanmıştır. Daha sonra da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan matematiksel düşünme ölçeği 2018-2019 bahar yarıyılında Adana ili Seyhan ve Çukurova İlçelerinde görev yapan 190 matematik öğretmenine uygulanmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden de IBM SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle puanların normalliğini belirlemek amacıyla çalışma grubunun 50’den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Grup büyüklüğünün, yapılan analizler sonucunda veri setinin normal dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin mezun oldukları okul türü gibi iki grubun karşılaştırılması durumunda bağımsız gruplar t-testi; mesleki kıdeme gibi üçten fazla grubun karşılaştığı durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Grupların karşılaştırılması sürecinde ise Scheffe testi yapılmıştır. Ancak, varyans analizine geçilmeden önce varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Bu süreçte tüm istatistiksel analizlerin çözümlenmesi sürecinde anlamlılık değeri için $p=.05$ ve $p=.01$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular iki bölüm halinde verilmiştir. İlk bölümde “Matematiksel Düşünme Ölçeği”nin geliştirilme sürecinde uygulanan geçerliliğine ve güvenilirliğe ilişkin bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde ise geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin mezun oldukları okul türü ve mesleki kıdeme göre değişimlerine ilişkin bulgular incelenmiştir.

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Matematiksel düşünme ölçeğinin yapı geçerliliğini oluşturmak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bilgi edinmek AFA, (Sharma, 2006) ve araştırmacının kuram doğrultusunda geliştirdiği bir hipotezi test etmeye yönelik DFA uygulanır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu bağlamda öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanarak faktör sayısı hakkında bilgi edinilmiş daha sonra da doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla da oluşan yapının uygunluğu sınımlanmıştır.

Matematiksel düşünme ölçeğinin açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Matematiksel düşünme ölçeğine uygulanan AFA için, öncelikle elde edilen verilerin hem faktör analizine uygunluğu hem de örneklem sayısının yeterliği açısından uygunluğu Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett Küresellik testi ile yapılmıştır (Büyüköztürk 2011). Uygulanan analiz sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

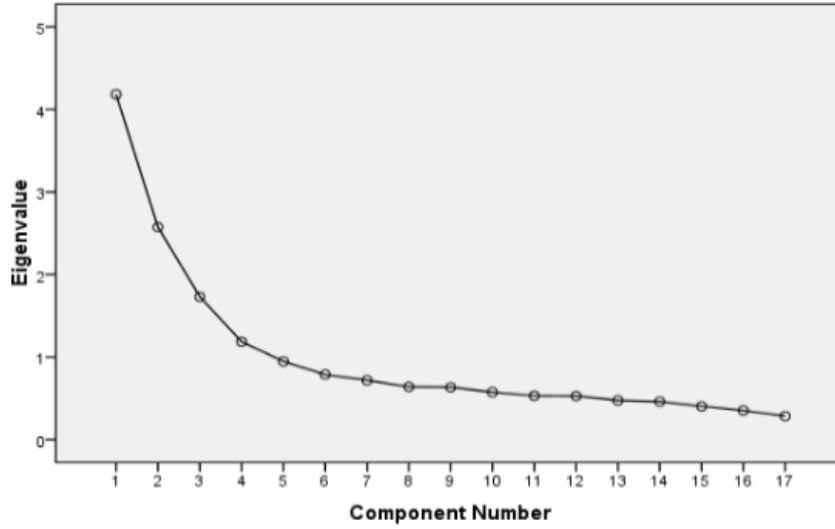
Tablo 2.
Kaiser-Meyer- Olkin ve Bartlett Küresellik Test Değerleri

Kaiser-Meyer- Olkin		0.81
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	2307.967
	p	.000

Tablo 2’de görüldüğü üzere KMO değeri .81 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda örneklem uygunluğunun AFA için “çok iyi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sharma, 1996). Ayrıca Bartlett küresellik testi sonucu $\chi^2=3997.751$ olarak hesaplanmış ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

Matematiksel düşünme ölçeğine AFA uygulanırken temel bileşenler analizinden (principal components analysis) varimax maksimum değişkenlik döndürme işlemi uygulanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu analize göre, 17 madde için özdeğeri 1’in üzerinde olan dört faktör elde edilmiştir. Bir faktörün öz değeri bir ve üzerinde olan faktörlerin yapısının kararlı olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2002, Köklü, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2001). Faktör sayısına karar verirken en sık kullanılan ölçütlerden olan yamaç birikinti grafiği (De Vellis, 2016) Şekil 2’de görülmektedir.

Scree Plot



Şekil 3. Yamaç ve Birikinti Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü gibi dördüncü faktörden sonra yamaç birikinti grafiği yatay şekil almaktadır. Bundan dolayı ölçek dört faktör altında toplandığı görülmektedir. Analiz sonucunda dört iterasyonda ulaşılan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Her faktöre ilişkin madde faktör yükleri, özdeğerleri, varyans değerleri Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3.

Matematiksel Düşünme Ölçeğine Ait Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Tümevarım ve Tümden Gelimli Düşünme	Problem çözmeye dayalı düşünme	Planlı Düşünme	Kurallı düşünme	\bar{X}	S
Madde 57	.79				4.21	.678
Madde 56	.74				4.12	.729
Madde 13	.67				4.31	.671
Madde 55	.65				4.10	.790
Madde 8	.64				4.36	.619
Madde 3	.58				4.57	.541
Madde 48		.79			1.99	1.130
Madde 44		.77			2.16	1.175
Madde 54		.71			2.10	1.121
Madde 9		.68			2.01	1.145
Madde 40		.64		.352	2.41	1.196
Madde 29			.78		4.30	.680
Madde 27			.77		4.39	.678
Madde 30			.72		3.94	.801
Madde 34				.79	3.48	.964
Madde 31				.76	3.57	1.035
Madde 37		.355		.65	2.85	1.030
Özdeğer	4.18	2.58	1.73	1.19		
Açıklanan Varyans	24.60	15.14	10.18	6.98		
Yüzdesi %						
Ranj	.54-.79	.64-.79	.72-.78	.65-.79		
Madde sayısı	6	5	3	3		

Not: .32 değerinin altındaki maddelerin faktör yükleri yazılmamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde, uygulanan analiz sonucunda 17 madde dört faktörden oluşan ölçeğin açıklanan toplam varyans yüzdesi %56.90’dır. Bu varyansın %24.60’ını tümevarım ve tümdengelimli

düşünme alt faktörü, %15.14'ü problem çözmeye dayalı düşünme alt faktörü, %10.18'ini planlı düşünme alt faktörü ve %6.98'ini kurallı düşünme alt faktörü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .54 ile .79 arasında değişmektedir. Aynı alt faktörü ölçen maddelerin belirlenmesinde; madde faktör yüklerinin tek bir değerde yer alması, yüksek yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca madde faktör yüklerinin en az .30 olması dikkate alınmıştır. (Seçer, 2013; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001). Matematiksel düşünme ölçeğini oluşturan maddelerin aritmetik ortalamalarının 1.99 ile 4.57 arasında değiştiği görülmektedir.

Matematiksel düşünme ölçeğine ait korelasyon değerleri aritmetik ortalama ile standart sapma değerleri Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4.

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Toplam Puan ve Alt Faktörlerine Ait Korelasyon Katsayıları, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MDÖ Alt Faktörleri	F1	F2	F3	F4	\bar{X}	S
Tümevarım ve tümden gelimli düşünme (F1)	-				4.28	.47
Problem çözmeye dayalı düşünme (F2)	.25**	1			2.14	.85
Planlı düşünme (F3)	.44**	.14**	1		4.21	.58
Kurallı düşünme (F4)	.18**	.15**	.31**	1	3.30	.78
Toplam	.48**	.57**	.51**	.60**	3.46	.35

N= 469, **p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde, matematiksel düşünme ölçeğinin toplam puanı ile alt faktör puanları arasında birbiriyle istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler (**p<0.01) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tümevarım ve tümdengelimli düşünme alt faktörü diğer alt faktörlerle sırasıyla .25, .44, .19 ve toplam puanlarda .48; problem çözmeye dayalı düşünme alt faktörü diğer alt faktörlerle sırasıyla .14, .15 ve toplam puanla da .57; planlı düşünme alt faktörü diğer alt faktörlerle sırasıyla .31 ve toplam puanla da .51; Kurallı düşünme alt faktörü toplam puan açısından da .60 değerinde pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Büyüköztürk'e (2011) göre korelasyon değeri .30'dan küçük ise düşük ilişki ve .30 ile .70 arasında ise orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna göre ölçeğin alt faktörleri kendi aralarında pozitif düşük ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı iken alt faktörlerle toplam puan arasında orta düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca alt faktörle ve toplam puanın aritmetik ortalamalarının 2.14 ile 4.28, standart sapmaların ise .35 ile .85 arasında değiştiği Tablo 4'de görülmektedir.

Matematiksel düşünme ölçeğinin alt faktörlerine isim verme sürecinde hem madde içerikleri ve hem de ilgili alan yazın dikkate alınmıştır. Buna göre faktörlerin isimleri "Tümevarım ve Tümdengelimli Düşünme", "Problem çözmeye dayalı düşünme", "Planlı düşünme", "Kurallı düşünme" olarak belirlenmiştir. İlk olarak birinci faktör hem tümdengelim hem de tümevarımsal düşünmeyi içeren altı maddeyi kapsadığından "tümevarım ve tümdengelimli düşünme" boyutu olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta yer alan örnek maddeler "Örneklerden yola çıkarak genel kurala ulaşırım.", "Bir matematiksel kurala uygun bir örnek belirleyebilirim." biçimindedir. İkinci faktör olarak beş maddeden oluşan ve problem çözmeye dayalı düşünme becerisini içeren ifadelerden oluştuğundan "problem çözmeye dayalı düşünme" boyutu olarak isimlendirilmiştir. Bu boyuta ilişkin örnek maddeler ise şöyledir; "Bir güçlük karşılaştığım zaman öncelikle onu anlamaya çalışırım.", "Karşılaştığım problemlerin üstesinden gelmeye çalışırım". Üçüncü faktör olarak planlı yaşamla ilişkin dört maddeden oluştuğundan "planlı düşünme" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde yer alan örnek maddeler ise "Yapacağım işleri önceden planlamayı severim.", "Yaptığım planları günlük hayatımda rahatlıkla uygularım." şeklindedir. Son faktör olarak da kurallara bağlı olmakla ilgili üç maddeden oluştuğundan "kurallı düşünme" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde yer alan örnek maddeler ise "Daha önceden belirlenen kurallara uymaya severim.", "Kurallara bağlı kalmak hayatımı kolaylaştırır." ve "Var olan kuralları olduğu gibi uygularım." şeklindedir.

Matematiksel düşünme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Matematiksel düşünme ölçeğine uygulanan AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. Analiz sürecinde elde edilen uyum indeks değerleri ve sınır değerleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5.*Matematiksel Düşünme Ölçek Modelinin Hesaplanan Değerleri Ve Sınır Değerleri*

Uyum İndeksleri	Hesaplanan Değer	Sınır Değerler	Kaynaklar
χ^2/df	1.53	$\leq 3 =$ mükemmel uyum	Hooper, Coughlan and Mullen (2008), Kline (2005)
RMSEA	.055	$\leq .08 =$ iyi uyum	Brown (2006), Hooper ve arkadaşları (2008),
SRMR	.078	$\leq .08 =$ iyi uyum	Brown (2006), Hu ve Bentler (1999), Kline (2011)
NNFI Non-Normed Fit Index)	.96	$\geq .95 =$ Mükemmel Uyum	Hu ve Bentler (1999), Kline (2005), Tabachnick ve Fidell (2001)
GFI Goodness of Fit Index)	.85	$<.90 =$ İyi uyum	Cole (1987), Hooper ve arkadaşları (2008),
CFI Comparative Fit Index	.97	$\geq .95 =$ mükemmel uyum	Brown (2006); Hu ve Bentler (1999), Kline, (2005), Tabachnick ve Fidell, (2001)
IFI	.97	$\geq .95 =$ Mükemmel uyum	Hu ve Bentler (1999),

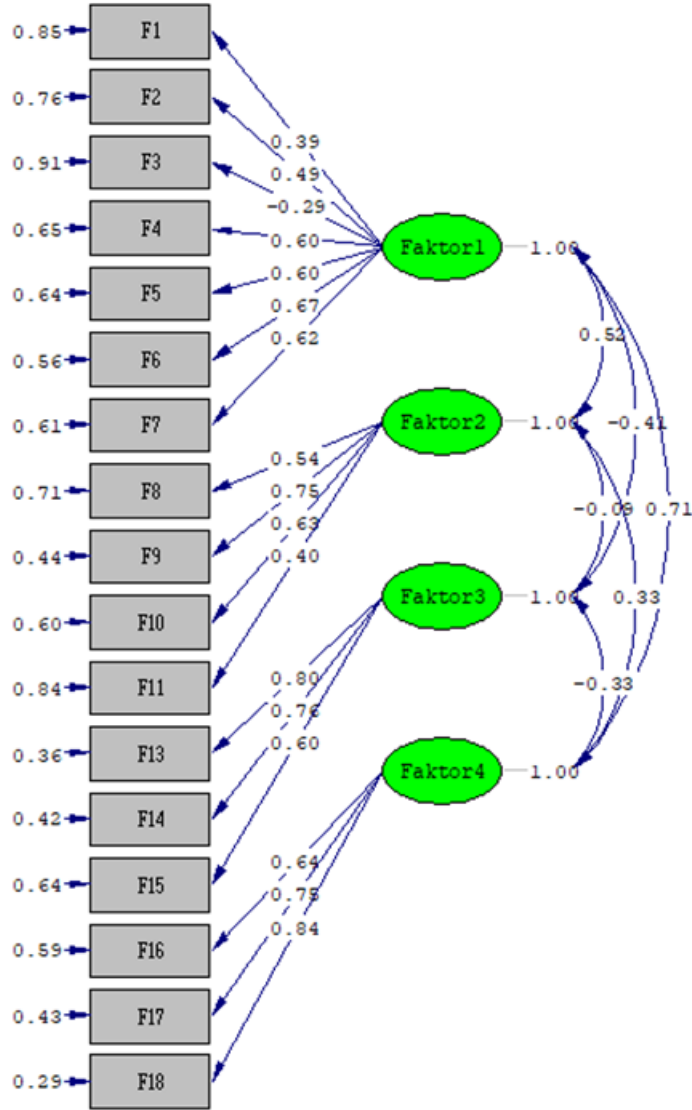
Tablo 5 incelendiğinde, uyum indeksleri $\chi^2/sd=1.53$; RMSEA=0.055; SRMR=0.078; GFI=0.85; CFI=0.97; IFI=.97 olarak belirlenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlara göre bu değerlerin iyi uyum ile mükemmel uyum arasında yer aldığı gözlenmektedir. Başka bir ifade ile dört faktörden oluşan matematiksel düşünme ölçeğinin faktör yapısını doğrular niteliktedir. DFA sonucunda dört faktörlü modele ilişkin t değerleri ise Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.*Matematiksel Düşünme Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen t-testi Sonuçlar*

Madde No	t	Madde No	t
Madde 57	3.69**	Madde 9	5.85**
Madde 56	4.71**	Madde 40	3.56**
Madde 13	3.71**	Madde 29	7.93**
Madde 55	5.92**	Madde 27	7.57**
Madde 8	6.01**	Madde 30	5.87**
Madde 3	6.78**	Madde 34	6.54**
Madde 48	6.24**	Madde 31	8.00**
Madde 44	4.92**	Madde 37	9.23**
Madde 54	6.90**		

*p<0.01

Tablo 6 incelendiğinde matematiksel düşünme ölçeğinin maddelerin t testi değerlerinin 3.56 ile 9.23 arasında değer almaktadır. Bu t değerlerinin 1.96'dan büyük ise .05 düzeyinde; 2.58'den büyük ise .01 düzeyinde anlamlıdır biçiminde yorumlanmaktadır (Kline, 2005; Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2014). Buna göre, yapılan analiz sonucunda tüm maddeler için t değerleri incelendiğinde anlamlılık düzeyinin .01 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, matematiksel düşünme ölçeğinin faktör yapısını doğrular niteliktedir. Önerilen matematiksel düşünme ölçeğinin standardize edilmiş değerleri Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 4. DFA Sonucunda Önerilen Modelin Standardize Edilmiş Değerleri

Şekil 3 incelendiğinde, önerilen modele ilişkin faktör yüklerinin .39 ile .84 arasındadır. Buna göre örtük ve gözlenen değişkenler arasında yer alan değerlerin .90'den küçük olduğu görülmektedir. Buna göre gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin uygun olduğu söylenebilir. (Çokluk vd., 2014).

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Matematiksel düşünme ölçeğinin güvenirliliği belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri ile Guttman Split Half testi hesaplanmıştır. Analizler sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Toplam Puanlarının ve Alt Faktör Puanlarının Cronbach Alpha ve Guttman Split Half Değerleri

Alt Faktörler	Cronbach Alpha	Guttman Split Half
Tümevarım ve tümden gelimli düşünme	.84	.75
Problem çözmeye dayalı düşünme	.86	.79
Planlı düşünme	.86	.83
Kurallı düşünme	.81	.81
Toplam Puan	.78	.75

Tablo 7’de görüldüğü gibi Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelendiğinde, tümevarım ve tümdengelimli düşünme alt faktöründe .84; problem çözmeye dayalı düşünme alt faktöründe .86; planlı düşünme alt faktöründe .86 ve kurallı düşünme alt faktöründe .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için iç tutarlık değeri .79’dur. Bunun yanı sıra ölçeğin tutarlılığını belirlemek amacıyla Guttman Split Half testi hesaplanmıştır. Buna göre tümevarım ve tümdengelimli düşünme alt faktörü için .74, problem çözmeye dayalı düşünme alt faktörü için .79; planlı düşünme alt faktörü için .83 ve kurallı düşünme alt faktörü için .81 ve ölçeğin tamamı için .75’dir. Buna göre elde edilen değerlerin .70’den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğu göstermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Tavşancıl , 2010; Özdamar, 1999). Ayrıca, matematiksel düşünme ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ve madde atıldığında Cronbach Alpha değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Madde Atıldığında Cronbach Alpha Değeri

Madde Sayısı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değeri	Madde Atıldığında Cronbach Alpha Değeri
Madde 1	.423	.767
Madde 2	.319	.773
Madde 3	.314	.773
Madde 4	.362	.771
Madde 5	.310	.773
Madde 6	.313	.774
Madde 7	.429	.772
Madde 8	.446	.771
Madde 9	.356	.778
Madde 10	.355	.779
Madde 11	.491	.767
Madde 12	.405	.767
Madde 13	.354	.770
Madde 14	.453	.764
Madde 15	.402	.768
Madde 16	.426	.767
Madde 17	.556	.757

Tablo 8’de görüldüğü gibi uygulanan madde analizi sonuçlarına göre madde toplam korelasyon katsayısının .31 ile .56 arasında değişmektedir. Bu değerlerin negatif olmaması ve en az .30 ve üzerinde bir değer alması beklenir (Büyüköztürk, 2002). Buna göre ölçeğin bu kriterleri karşıladığı söylenebilir. Ayrıca maddeler atıldığında elde edilen Cronbach Alpha değeri .76 ile .78 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değer .70 ve üzerinde olması test puanlarının güvenilirliği için yeterlidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Tavşancıl , 2010; Özdamar, 1999).

Matematiksel Düşünme Ölçeğine Ait Maddelerin Ayırt Edicilik Özellikler

Geliştirilen ölçme aracının istenilen davranışı sergileyip sergilemediğini ayırt etmesi beklenir (Can, 2013). Bu amaçla matematiksel düşünme ölçeğindeki maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır (Balci, 2001). 469 öğretmenden alınan verilerin toplam puanları sıralanarak üst ve alt %27'lik gruplar belirlenmiştir ve gruplara ait puanlara bağımsız gruplar t-testi hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9.*Matematiksel Düşünme Ölçeğine Ait Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	N	Alt grup		Üst grup		t
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Madde 1	126	3.88	.677	4.57	.586	8.66**
Madde 2	126	3.93	.706	4.43	.662	5.79**
Madde 3	126	4.10	.709	4.56	.626	5.55**
Madde 4	126	3.80	.877	4.43	.709	6.24**
Madde 5	126	4.13	.674	4.63	.533	6.43**
Madde 6	126	4.38	.578	4.76	.446	5.86**
Madde 7	126	1.59	.803	2.58	1.482	6.61**
Madde 8	126	1.70	.851	2.79	1.484	7.14**
Madde 9	126	1.74	.887	2.70	1.358	6.65**
Madde 10	126	1.67	.727	2.62	1.569	6.18**
Madde 11	126	1.82	.983	3.24	1.255	10.00**
Madde 12	126	3.94	.654	4.63	.603	8.71**
Madde 13	126	4.14	.734	4.69	.544	6.73**
Madde 14	126	3.51	.767	4.41	.719	9.67**
Madde 15	126	2.87	.842	3.87	1.027	8.51**
Madde 16	126	2.88	.917	4.03	1.073	9.15**
Madde 17	126	2.12	.806	3.52	1.010	12.21**

**p<0.01

Tablo 9'da görüldüğü gibi üst grubun aldığı puan ortalamaları ile alt grubun aldığı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p<.01$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre matematiksel düşünme ölçeğine ait maddelerin ayırt edici olduğu söylenebilir.

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Cevaplanması ve Puanlanması

Matematik öğretmenlerinin düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Dört faktörden oluşan ölçeğin toplam 17 maddesi vardır. Beşli likert tipindeki ölçekten alınabilecek puanlar 17 ile 85 ($17*5=85$) arasında değişmektedir. Matematiksel düşünme ölçeğinin yorumlanmasını kolaylaştırmak için toplam puan ya da alt faktörlerden alınan puanlar, toplam madde sayısına bölünebilir. Bu ölçekten elde edilen alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin ilgili boyuta yönelik algılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek, hem matematik öğretmenleri ve hem de öğretmen adaylarına uygulanabilmektedir.

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Matematiksel Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin matematiksel düşünme ölçeğinin alt faktörleri ve toplam puanları açısından mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farkı işaret edip etmediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucu Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Mezun Olunan Okul Türüne Göre Öğretmenlerin Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Alt Faktörlerine ve Toplam Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Alt Faktörleri	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Tümevarım ve Tümünden Gelimli Düşünme	Fen /Fen Edebiyat Fakültesi	30	4.31	.39	188	.823	.412
	Eğitim Fakültesi	160	4.24	.36			
Problem Çözmeye Dayalı Düşünme	Fen /Fen Edebiyat Fakültesi	30	2.32	.98	188	3.544	.000
	Eğitim Fakültesi	160	1.86	.56			
Planlı Düşünme	Fen /Fen Edebiyat Fakültesi	30	4.20	.55	188	.440	.660
	Eğitim Fakültesi	160	4.16	.45			
Kurallı Düşünme	Fen /Fen Edebiyat Fakültesi	30	3.21	.78	188	-.246	.806
	Eğitim Fakültesi	160	3.24	.64			
Toplam Puan	Fen /Fen Edebiyat Fakültesi	30	3.51	.23	188	4.159	.000
	Eğitim Fakültesi	160	3.35	.18			

Tablo 10 incelendiğinde, mezun olunan okul türüne göre problem çözmeye dayalı düşünme alt faktörü ile toplam puan arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (Sırasıyla $t[188-3.544]$, $p<.01$; ($t[188-4.159]$, $p<.01$)). Aritmetik ortalamalar açısından ise hem problem çözmeye dayalı düşünme alt faktörü hem de toplam puan için fark Fen/Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenler lehinedir (Sırasıyla $X_{Fen/Fen Edebiyat Fakültesi}=2.32$ ve $X_{Eğitim Fakültesi}=1.86$; $X_{Fen/Fen Edebiyat Fakültesi}=3.51$ Ve $X_{Eğitim Fakültesi}=3.35$). Buradan Fen/Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin problem çözmeye dayalı düşünmeye ve matematiksel düşünmeye yönelik algılarının eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Matematiksel Düşünme Düzeylerine İlişkin Bulguları

Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin matematiksel düşünme düzeyleri arasında farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile sınanmıştır. Bu sonuçlar Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11.

Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Alt Faktörlerine ve Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Değerleri

Matematiksel Düşünme Ölçeğinin Alt Faktörleri	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark Scheffe Analizi
Tümevarım ve Tümden Gelimli Düşünme	6-10 yıl	30	4.3556	.38589	3	1.215	.306	
	11-15 yıl	23	4.2319	.35083				
	16-20 yıl	70	4.2667	.37900				
	21 ve üstü	67	4.2040	.35983				
Problem Çözmeye Dayalı Düşünme	6-10 yıl	30	2.0133	.75919	3	.980	.403	
	11-15 yıl	23	1.8000	.74346				
	16-20 yıl	70	2.0114	.70104				
	21 ve üstü	67	1.8687	.54889				
Planlı Düşünme	6-10 yıl	30	4.2444	.48686	3	.566	.638	
	11-15 yıl	23	4.1159	.42174				
	16-20 yıl	70	4.1857	.51275				
	21 ve üstü	67	4.1244	.44885				
Kurallı düşünme	6-10 yıl	30	3.3667	.79919	3	2.160	.094	
	11-15 yıl	23	3.4493	.54688				
	16-20 yıl	70	3.2476	.68026				
	21 ve üstü	67	3.0995	.60027				
Toplam Puan	6-10 yıl	30	3.4725	.18310	3	6.185	.000	6-10 yıl, 16-20 yıl > 21 yıl ve üstü
	11-15 yıl	23	3.3581	.19341				
	16-20 yıl	70	3.4092	.21513				
	21 ve üstü	67	3.3082	.16290				

Tablo 11 incelendiğinde, mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin matematiksel düşüncelerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. ($F_{[2-6,185]}$, $p<.01$). Uygulanan Scheffe analizi sonuçlarına göre; 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler arasındaki fark 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdem yılına sahip öğretmenler lehinedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme becerilerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçek aracılığı ile matematik öğretmenlerinin düşünme becerilerini çeşitli değişkenlere açısından incelemek amacıyla yapılmıştır.

İlk aşamada ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle alan yazın taranarak 58 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur ve uzman görüşlerine sunularak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini oluşturmak amacıyla uygulanan AFA sonucunda toplam varyansın % 56,90 açıklanmaktadır. Ölçekte yer alan dört faktör; tümevarım ve tümdengelimli düşünme, problem çözmeye dayalı düşünme, planlı düşünme, kurallı düşünme olarak isimlendirilmiştir. Ölçeği oluşturan madde faktör yükleri .54 ile .79 arasında değişmektedir. Matematiksel düşünme ölçeğinin yapısının uygunluğunu test etmek için yapılan DFA sonucunda uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/sd=1.53$; RMSEA=0.055; SRMR=0.078; GFI=0.85; CFI=0.97; IFI=.97) elde edilen yapının iyi uyum değerleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematiksel düşünme ölçeğinin güvenilirliği için yapılan analizler (Cronbach Alpha ve Guttman Split Half) sonucunda elde edilen değerlerin .75 ve üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Tavşancıl, 2010; Özdamar, 1999). Diğer taraftan ölçeğin güvenilirliği kapsamında madde ayırt edicilik gücünü belirlemek için toplam puan üzerinden %27'lik üst grubun aldığı puan ile alt grubun aldığı puan arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.01$) ve ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak uygulanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci kısmını oluşturan bu bölümde ise ölçeğin geliştirildikten sonraki işlerliği matematik öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri bağlamında

sinanmıştır. Buna göre Fen/Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin problem çözmeye ve matematiksel düşünmeye yönelik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin öğrenim gördükleri programlardaki ders içeriklerinden kaynaklanabilir. Fen/Fen Edebiyat Fakültelerinin ders içerikleri, öğrencilerin soyut düşünebilmelerini geliştirmeye, teorem ve hipotezlerin oluşturulmasına ve bunların tümevarım, tümdengelim, gibi çeşitli üst düzey düşünebilme becerileriyle ispat edilmesine dayanmaktadır. Diğer taraftan Eğitim Fakültesi matematik öğretmenliği bölümlerinde ise dersler Fen/Fen Edebiyat Fakültelerindeki kadar yoğun alan bilgisine dayalı olmamasından kaynaklanabilir. Eğitim Fakültelerinde dersler üç ana kategoride işlenmektedir. Bu kategoriler; alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür ile ilgili dersleri de içermektedir. Bu sonucun bir diğer nedeni ise matematik ile ilgili daha pratik yapmanın ve matematiksel bilgileri ifade etmenin matematiksel düşünmeyi geliştiriyor olmasıdır (Mason, Burton ve Stacey, 1994; Schoenfeld, 1992).

Son olarak, araştırmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre matematiksel düşünme düzeyleri incelendiğinde ise yüksek kıdem seviyesine sahip (21 yıl ve üstü) öğretmenlerin düşük kıdem seviyesine sahip öğretmenlere göre matematiksel düşünme becerilerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürle (Korkmaz, DüNDAR ve Yaman, 2018) de kısmen benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni ülkemizde uzun yıllardır davranışçı yaklaşıma dayalı öğretim programının uygulanmasından kaynaklanmış olabilir. Bu yaklaşımda bireyin zihni yerine davranışıyla ilgilenilmiş, düşünme, sorgulama, eleştirme, neden sonuçlar üzerine yorum yapma gibi beceri göz ardı edilmiştir (Güneş, 2012).

Özetle, bu çalışmanın sonucunda matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme becerilerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek aracılığı ile matematik öğretmenlerinin düşünme becerilerini mezun olunan okul türü ve mesleki kıdeme göre farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçek sadece matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bununla birlikte hazırlanan ölçeğin farklı örneklem grupları (sınıf öğretmenleri ya da öğretmen adayları) göz önünde bulundurularak yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılması önerilebilir. Ayrıca çalışma kapsamında öğretmenlerin sadece mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından matematiksel düşünme becerine farklılaşma durumu incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin matematiksel düşünme becerisini sınıf içerisinde uygulayabilme durumları, çalıştıkları okul türüne (ortaokul, lise) göre farklılaşma olma durumu incelenebilir.

References

- Alkan, H. ve Bukova Güzel, E.(2005). Öğretmen adaylarında matematiksel düşünmenin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Arslan, S. ve Yıldız C. (2010). 11. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). 1731.
- Artut, P. D. ve Bal, A. P. (2017). Examining Teacher Candidates' Thinking Skills 6th International Eurasian Conference on Mathematical Sciences and Applications (IECMSA-2017, August 15-17, Budapest/Hungary). Retrieved July, 15, 2018 from <http://www.iecmsa.org/upload/dosya/IECMSA2017AbstractProceedingsBook.pdf>
- Ayllón, M., Gómez, I., & Ballesta-Claver, J. (2016). Mathematical thinking and creativity through mathematical problem posing and solving. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 169-218. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.89>
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (3.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brown. T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (1st ed.). NY: Guilford Publications Inc.
- Bukova Güzel, E. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının matematik öğretmen adaylarının matematiksel düşünme süreçlerine olan etkisi. *Education Sciences*, 3(4), 678-688.
- Burton, L. (1984). Mathematical thinking: The struggle for meaning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 15(1), 35-49.
- Büyüköztürk. Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 32.470-483.
- Büyüköztürk. Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbazoglu, B. & Artut; P. D. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi. Çukurova Uluslararası Multi disiplinler Çalışmalar Kongresi (13-16 Aralık 2018). ADANA, Tam Metin Kitabı, İksad Yayınevi.
- Cimbricz, S. K., Stoll, D.M., & Wilkens, C. P. (2015) Developing Mathematical Thinking in the 21st Century. *Educator's Voice*, VIII, 12-21. Retrieved April, 28 2019, from https://www.nysut.org/~media/files/nysut/resources/2015/april/2_edvoiceviii_ch2.pdf?la=en
- Cole. D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 55(4). 584-594.
- Coşkun, S. (2012). Üst Düzey Matematiksel Düşünme Süreçlerinin Sorgulayıcı Problem Çözme ve Öğrenme Modeline Göre Tasarlanmış Çalışma Yaprakları Yardımıyla İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Çepni, S., Baki, A., Ayas, A., Demircioğlu, G. ve Akyıldız S. (2009). *Ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çokluk. Ö., Şekercioğlu. G. ve Büyüköztürk. Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis. R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage publications.
- Devlin, K. (2012). Introduction to mathematical thinking. Palo Alto: Keith Devlin.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Çev. Juliet Sutherland, Cathy Maxam & The Online Distributed Proofreading Team. Project Gutenberg. EBook #37423. 14 Sep. 2011. Web. 5 July. 2019.
- Dreyfus, T. (1991). Advanced Mathematical Thinking Processes. In D. O. Tall (Ed.). *Advanced Mathematical Thinking*. USA: Kluwer Academic Publishers. 25-41.
- Ersoy, E. ve Başer, N. (2013). Matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1471-1486.
- Fernandez, C., Llinares, S. & Valls, J. (2013). Primary school teacher's noticing of students' mathematical thinking in problem solving. *The Mathematics Enthusiast*, 10, 441-468.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.

- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. The Netherlands:Riedel Publishing Company.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR*, XXXII (2012 Güz), 127-146.
- Harel, G. & Sowder, L. (2005). Advanced mathematical thinking at any age: Its nature and its development. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(1), 27-50.
- Hernandez, S. A. (2002). Team learning in a marketing principles course cooperative structures that facilitate active learning and higher level thinking. *Journal of Marketing Education*. 24(1), 73-85.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu. L. T. & Bentler. P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*. 6(1). 1-55.
- Hughes, W., & Lavery, J. (2015). *Critical Thinking: An introduction to the basic skills* (7th ed). Canada: Broadview Press.
- Isoda, M. & Katagiri, S.(2012). Mathematical thinking How to Develop it in the Classroom. *Monographs on Lesson Study for Teaching Mathematics and Sciences – Vol. 1*, Retrieved April, 24/2019, from <https://doi.org/10.1142/8163>.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal of Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202.
- Kargar, M., Tarmizi, R.A., & Bayat, S. (2010). Relationship between mathematical thinking, mathematics anxiety and mathematics attitudes among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8(1), 537-542.
- Katranç Y. (2019). Matematik ile ilgili düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 78- 89. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.311>
- Kline. R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford publications Inc.
- Korkmaz, S., DüNDAR, S. ve Yaman, H. (2016). Problem çözümede zihnin matematiksel alışkanlıkları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 35-61.
- Köklü. N. (2002). *Açıklamalı istatistik terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lim, C. S., & Hwa, T. Y. (2007). Promoting mathematical thinking in the Malaysian classroom: Issues and challenges. Centre for Research on International Cooperation in Educational Development (CRICED), University of Tsukuba. Retrieved May 16, 2018, from http://www.criced.tsukuba.ac.jp/math/apec/apec2007/paper_pdf/Lim%20Chap%20Sam.pdf
- Lincoln, M.E. (2008) (2008) Thinking through ICT : What do middle years teachers think really matters? In: AARE 2008 International Education Conference: Changing Climates: Education for Sustainable Futures, 30th November - 4th December 2008, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland. Retrieved May 16, 2018, from <https://eprints.qut.edu.au/29054/1/29054.pdf>
- Lipman, M. (2003) *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Liu, P. H. & Niess, M. (2006). An exploratory study of college students' views of mathematical thinking in a historical approach calculus course. *Mathematical Thinking and Learning*, 8(4), 373–406.
- Liu, P. H. (2003). Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching?. *The Mathematics Teacher*, 96(6), 416.
- Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically* (Second Edition). London: Pearson Education Limited.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *İlkokul matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-I*. Eskişehir: Kaan kitapevi
- Polya, G. (1985). *How to solve it*. USA: Princeton University Press.
- Polya, G., (1962). *Mathematical Discovery: On understanding, learning, and teaching problem solving*, New York: Wiley.
- Punch, K. P. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to Thinking Mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense-Making in Mathematics. In D. Grouws (Ed), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, pp.334 – 370, New York: MacMillan. Burton, 1984;
- Sharma. S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Stacey, K. (2006). What is mathematical thinking and why is it important. Progress report of the APEC project: collaborative studies on innovations for teaching and learning mathematics in different cultures (II)—Lesson study focusing on mathematical thinking. Retrieved May 16, 2018, from http://www.criced.tsukuba.ac.jp/math/apec/apec2007/paper_pdf/Kaye%20Stacey.pdf
- Steinberg, R., Empson, S., & Carpenter, T. (2004). Inquiry into children's mathematical thinking as a means to teacher change. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 237–267.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed). Needham MA: Allyn & Bacon
- Tall, D. O. (1995). Cognitive growth in elementary and advanced mathematical thinking, in D. Carraher and L. Miera (eds.), Proceedings of XIX International Conference for the Psychology of Mathematics Education, Recife, Brazil. Vol. 1, pp. 61–75. Retrieved July 16, 2018, from <https://digilander.libero.it/leo723/materiali/algebra/dot1995b-pme-plenary.pdf>
- Tataroğlu Taşdan, B. Çelik, A. ve Erduran, A. (2017). Matematik öğretmenlerinin matematiksel düşünmeyi destekleme bağlamındaki pedagojik alan bilgileri nasıl geliştirilebilir?. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(2), 40-55.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Umay, U. (1992). *Matematiksel düşünmede süreci ve sonucu yoklayan testler arasında bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ünveren Bilgiç, E. N. ve Azak, A. Z. (2019). Mathematics teachers' view on mathematical thinking. *Journal of Computer and Education Research*, 7(3), 109-119.
- Yeşildere, S. (2006). Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yeşildere, S. ve Türnüklü, E. (2008). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 181-213.



The Views of The Quality Ambassadors on Quality Management in Higher Education and the Technological Barriers Encountered

Nazire Burçin HAMUTOĞLU^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-0941-9070)

Uğur BAŞARMAK^b (ORCID ID - 0000-0002-2762-1806)

Gözde SEZEN-GÜLTEKİN^c (ORCID ID - 0000-0002-2179-4466)

Muzaffer ELMAS^d (ORCID ID - 0000-0003-3202-6689)

^aEskişehir Teknik Üniversitesi, Öğrenme ve Öğretme Gelişimi Birimi, Eskişehir/Türkiye

^bKırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Kırşehir/Türkiye

^cSakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Sakarya/Türkiye

^dTürkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kalite Kurulu, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.596963

Article history:

Received 25.07.2019

Revised 27.11.2019

Accepted 23.03.2020

Keywords:

Quality,
Quality ambassadors,
Quality process,
External and internal technology
barriers,
Higher education.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the views of quality ambassadors about general structure of quality processes in higher education and technology barriers in depth. For this purpose, the study was carried out based on the case study criteria sampling method which is one of the qualitative research method and therefore the study group consisted of eight participants who were working at a state university in Turkey and involved actively in the quality processes. A semi-structured interview form created by the researchers to collect data. Descriptive analysis was used in the analysis of data. It was found that there were some findings about the advantages of quality processes in higher education such as creation of standardization, inclusion of students in the process, elimination of arbitrariness, and ease of gaining professional skills, while there were the views on the disadvantages of quality processes in higher education, work load, formality of process, failure to meet different demands from students, the difficulty of creating new activity plans. Besides, among the views on the necessity of quality processes in higher education there were such findings as standardization, including students in the process, performance measurement, and communication with stakeholders. Finally, the external (infrastructure problems, resource constraints, vision) and the internal (individual deficiencies, beliefs) technology barriers were identified among the views on technological barriers in achieving goals and objectives in higher education during quality processes.

Kalite Elçilerinin Yükseköğretimde Kalite Yönetimine ve Teknoloji Engellerine İlişkin Görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.596963

Makale Geçmişi:

Geliş 25.07.2019

Düzeltilme 27.11.2019

Kabul 23.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Kalite,

Öz

Bu çalışmada kalite elçilerinin yükseköğretim kalite süreçlerinin genel yapısına ve bu süreçte ortaya çıkan teknoloji engellerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kapsamında yürütülen bu çalışma kriter örnekleme türüne uygun olarak, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde kalite süreçlerinde aktif rol oynayan 8 katılımcının görüşlerine başvurularak tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları arasında,

* Author: nbhamutoglu@eskisehir.edu.tr

Kalite elçileri,
Kalite süreci,
Dışsal ve içsel teknoloji engelleri,
Yükseköğretim.

standartlaşmanın oluşturulması, öğrencilerin sürece dahil edilmesi, keyfiliğin ortadan kaldırılması, profesyonel becerilerinin kazandırılmasında kolaylık sağlaması gibi yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin bulgular yer almakta iken, yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler arasında da iş yükü, sürecin formalite olarak kalması, öğrencilerden gelen farklı taleplerin karşılanamaması, etkinlik planı oluşturmada yeni üniversitelerin zorluk yaşamaları gibi bulgular yer almaktadır. Öte yandan, yükseköğretimde kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşler arasında standartlaşmanın getirilmesi, öğrencilerin sürece dahil edilmesi, performans ölçümü, paydaşlarla iletişim gibi bulgular yer almaktadır. Son olarak, kalite sürecinde yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engellere ilişkin görüşler arasında dışsal (altyapı sorunları, kaynak kısıtlılığı, vizyon) ve içsel teknoloji engelleri (bireysel eksiklikler, inanç) tespit edilmiştir.

Introduction

There has been an expectation that opening new universities in each province in Turkey, would contribute to the country's scientific, economic and technological development. However, although such an initiative meant an increase in the number of universities, the quality of academic activities should not be undermined. Universities are institutions of higher education aiming to educate individuals who find solutions to social needs, improve themselves constantly, and can adapt to the advancing technology. Institutions of higher education have gained even more significance with the increased importance of information (Gencel, 2001), started to manage the change in the age of information and change the current habits (Elmas, 2012), and taken up the role of responding to all sorts of economic, political and social changes (Daniel, 2015). Hence, there are great opportunities and responsibilities for institutions of higher education in how young people preparing for the future are educated effectively and accommodate themselves to all kinds of developments (Belenli et al., 2011; Tepe & Adıgüzel, 2017). Institutions of higher education which produce and disseminate information should therefore attach importance to quality studies so that they can compete with the rest of the world and render better services (Bektaş & Aytekin, 2013; Saydan, 2008).

Quality studies are now becoming increasingly important in the field of education as in all sectors (Serin & Aytekin, 2009). Quality movement starts and ends with education (Özdemir, 2005) and requires a long-term study (Ünal, 1999). The aspect of quality, which will be shaped in accordance with the expectations of undergraduates, makes great contributions to the development of country and universities (Ayaz & Arakaya, 2019; Yenen & Gözlu, 2010). There are steps of input, process, and output for institutions of higher education just like goods-producing businesses (Serin & Aytekin, 2009). In achieving the quality of education, a quality cycle needs to be created for process and outputs along with inputs (Hesapçioğlu, 2006), quality improvement procedures should be performed in all stages of educational and research processes (Aktan, 2007; Yıldız & Ardiç, 1999), and enhancing the quality in all stages should be a priority objective (Ergüder, Şahin, Terzioğlu & Vardar, 2006).

Institutions of higher education produce three different kinds of services including education, research and community service (Bengisu, 2007; CoHE, 2007), and universities are in competition with each other for these services (Özer, 2012). According to Çavdar (2009), each service produced should have different quality characteristics. When improving the quality of products and services, satisfaction of institution personnel and students need to be taken into consideration (Özdemir, 2005). Quality of a given service manifests itself in every stage from lighting in the library to the short wait in the cafeteria queue (Hergüner, 1998). With quality processes, weaknesses and strengths of universities are presented, opportunities and threats are addressed, and studies are carried out to enhance the quality (Özden, 1998). Service to be rendered by individuals who have been trained with a quality service mindset will certainly be the reflection of quality (Bayrak, 2007; Hacifazlıoğlu, 2006). Attention to quality standards in project studies makes universities preferable (Uysal & Kuzu, 2011). With the transformation of quality service mindset in the changing and developing world, it is thought that access to technology, technological integration in learning-teaching and administrative operation undoubtedly have a role in the quality service mindset.

Importance of technology in the management of quality processes and educational processes in higher education

Higher education institutions have entered a period of change to keep up with the changes at the international level. One of the most important indicators of this change process is quality (Özer, 2012). The quality of education determines the formation and rise of human capital (Castelló-Climent & Hidalgo-Cabrillana, 2012). Countries that are interactive with higher education have created quality assurance systems for higher education institutions to reach quality (Gür, Özoğlu & Göz, 2015). Quality assurance involves a systematic review of training processes to improve the quality and efficiency of educational institutions (European Commission, 2018). Higher education quality standards should be updated according to education and management areas, otherwise quality assurance practices will be adversely affected (Kaya & Selvitopu, 2017). Quality studies carried out to facilitate change in higher education institutions are an important factor in ensuring trust, harmony and competition (Kondakçı, 2003). Quality indicators in higher education are associated with instructional-administrative environments and physical-technological environments (Stukalina, 2010).

The most important indicator of a country's welfare and strength at international scale is science and technology (Ergüder et al., 2006). Technology is the most important one of a university's current resources (Armstrong, 2016). Higher education is the central institution where technology needs to be successfully implemented in the educational process (Englund, Olofsson & Price, 2017). Therefore, institutions of higher education need to utilize technology to perform a more efficient and easier education meeting the expectations (Han & Yolcu, 2017), adapt to the advancing technology across the entire institution, and institution personnel should be aware of technology's contributions to themselves (Taşkıran, 2017). Given the presence of technology in several aspects of our lives, use of technology has become inevitable in educational institutions, and technology enabled increased access to information for institutions' personnel and students (Arkorful & Abaidoo, 2015). As pioneers in the creation of technology, universities should constantly look for performance and quality (Tezürücü & Bursalıoğlu, 2013). Current technologies used in educational settings have a great impact in terms of quality in the educational and instructional processes and adaptation to the era (Ünal, 1999; Rogers, 2000). Nevertheless, it is stated that it may be ineffective and dangerous to integrate a technology which is not up to date into the learning process in an absurd manner (Becker, Cummins, Davis, Freeman, Hall & Ananthanarayanan, 2017). At the end of the day, an effective, functional and quality feedback could not be achieved when educational methods do not respond to needs. Quality applications maintained in the institutions of higher education are thought to be effective in overcoming this problem.

Problems that will occur with the improvement of technology will have the greatest impact on educational institutions (Tepe & Adıgüzel, 2017). To get the most out of the application of new technologies in education, quality processes are of paramount importance as well as avoiding problems in the use of the said technologies. Thus, it would not be possible to speak enough of quality without eliminating the technology barriers that pose problem. Quality should assume an important role in the solution of possible problems (Gencil, 2001).

Technology directly affects the development of rapidly changing environment in every walk of life and brings along several innovations while coping with elements such as education and economics (Dotong, De Castro, Dolot & Prenda, 2016). Kılıçer (2008) emphasises that integrated technological advancements into education enables individuals' development of innovation skills as well as acceptance of new applications. Without doubt, adoption of technological innovations by individuals is very important in overcoming internal and external technology barriers and in the integration of technology (Hamutoglu & Basarmak, 2020). Moreover, it is stated in the literature that barriers encountered in institutions of higher education are very important in quality processes; Türkay (2016) explored in the study addressing the significance levels of barriers in terms of quality that the headings of trust, workload and accumulation, and technological systems are prominent. Gündüz and Hamedoğlu (2011) stated that vision, budget, leadership, development and motivation are among administrative

barriers to the implementation of total quality management. According to Josefsson, Baltatziz, Bälter, Enoksson, Hedin and Riese (2018), the most important technology barriers include lack of budget and insufficiency of central decisions. Another study observed technological finance, telecommunication infrastructure, hardware needs and the Internet to be technology barriers (Falowo, 2007). The Internet indeed is of vital importance for economic development (Becker et al., 2017). Universities manifest their development levels with the importance they attach to education, research and development, and the budget they allocated for them (Yenen & Gözlü, 2003). It is stated that improvements and solution to structural problems in higher education would increase the quality (Özer, Gür & Küçükcan, 2011). Institutions of higher educations can enhance their financial competitiveness through their top-level performance (Kondakçı, 2003) and improve their technological infrastructures with more financial contribution (Endozo, 2019). Indeed, lack of a current technological infrastructure would prevent successful results (Tekeli, 2012).

Technological structures determine the national competitiveness (Gardner, 2003). Emergence of new technologies lead to increased effectiveness and productivity (Töremen, 2002), and new developments in technology have great potential in improving the quality of learning (Jaramillo, 2017). The presence of technology in educational environments increases the quality standards and provides perfection in the instructional setting (Schneckenberg, 2009). However, limitations about technical support and hardware-software development frustrate the quality of services (Rogers, 2000). In European universities, the lack of interest of academic personnel in technology slows down the development of learning technologies. The involvement of educationalists in technology creates barriers in innovation (Schneckenberg, 2009). Institutions of higher education that desire to increase the quality of instruction need to be aware of such barriers (Bidabadi, Isfahani, Rouhollahi & Khalili, 2016). In this case, apart from the fact that the problems of quality and technology in higher education may affect the quality of higher education, and in general, its competitiveness, great responsibilities fall to quality ambassadors. Quality ambassadors are assigned by institutional units, assist quality improvement studies through academic assessment and ensure the dissemination of the assessments and studies throughout the units (SAUDEK, 2019). Accordingly, this study aimed to obtain the views of quality ambassador who form the quality commission within the body of a university on the general structure of quality processes in higher education and on the technology barriers occurring along this process. To this end, answers were sought for the questions below:

- (1) What are the positive views on the quality processes in higher education?
- (2) What are the negative views on the quality processes in higher education?
- (3) What are the views on the necessity of quality processes in higher education?
- (4) What are the technology barriers experienced in achieving the objectives of quality processes in higher education?

Purpose and importance of the study

Regarding the quality practices of the institutions of higher education in developed countries, they seem to significantly utilize technology. It is observed in relevant studies that practices in the quality processes of these institutions are addressed on national level and in association with the institutional culture (Hartwig, 2002; Mayer-Lantermann, 2014; National Qualifications Authority of Ireland, 2009; Swiss Agency of Accreditation & Quality Assurance, 2018; Vinther-Jorgensen, Dragojevic, Nokkala & Blum, 2018; Quality & Qualifications Ireland, 2017). The studies also point at barriers experienced by the institutions. Accordingly, administrative barriers (Akçatepe, 2013; Gündüz & Hamedoğlu, 2011), academic-oriented barriers, economical and physical barriers, barriers stemming from the higher education policy, barriers stemming from the national education policy, ideological barriers, program-oriented barriers and social barriers (Akçatepe, 2013), barriers caused by trust, workload and accumulation, and by technological system (Türkay, 2016), and barriers caused by indifference to technology (Schneckenberg, 2009) seem to be playing a key role in quality mindset. Josefsson et al. (2018) includes lack of budget and insufficiency of central decisions while Falowo (2007) includes

technological finances, infrastructure of telecommunication, hardware needs and the internet among technology barriers. Nevertheless, it is observed that previous studies did not address negative/positive aspects and the necessity of quality processes for the institutions of higher education and the importance of technology barrier in the quality processes for these institutions. Based on the practices with respect to the quality practices in the relevant national and international literature, this study aimed to explore the views of quality ambassadors working in an institution of higher education in Turkey on the importance of quality practices in such institutions for higher education and to find out about the perceived technology barriers. It is thought that discussion of the findings achieved in the study in comparison with the international literature and recommendations that will provide the quality mindset with technological competency will contribute to the literature.

Method

This study was performed as a case study which is a qualitative research method. The views of faculty members serving as quality ambassadors who play an active role in quality processes were referred to in the study. The method that was taken as basis in this study examining the quality ambassadors' views on the general structure of quality processes in higher education and on the technology barriers occurring during these processes in depth, as argued by Yıldırım and Şimşek (2003), is used for investigating the cases which do not appear to be different but which we cannot achieve a deep comprehension of. Indeed, it was observed in this study that there were perceived technology barriers in the institutions of higher education, but the study was performed with this method as the reflection of these barriers on the quality processes could not be comprehended. In this context, an embedded case study design was employed. In this pattern, each case considered within the scope of the research can be studied by dividing it into sub-units (Yıldırım & Şimşek, 2003). For this reason, in this study, the quality processes in higher education are considered as the situation and the quality ambassadors whose opinions are taken from these processes are considered as analysis units.

Study Group

The study group was formed with criterion sampling of purposive sampling methods. The purposive sampling method allows for the in-depth investigation of cases which are thought to possess rich information, and the main understanding in criterion sampling is to study cases involving a series of criteria that have been previously identified (Patton, 1997). Accordingly, the participants were selected for the study group according to whether actively participating in the quality processes in higher education based on the criteria of exclusion and inclusion. So, seven male and one female quality ambassadors working in different faculties of a state university in Turkey and having an active part in quality processes were included in the study. One of the participants is the chairman of the student council who studies in the Department of Guidance and Psychological Counseling and is 23 years old. Two of other participants are Professors, 52 years old and one of them works in the Department of Educational Administration and the other serves in the Department of Medical Microbiology. One of the two Associate Professor participants is 40 years old and works in the Department of Traditional Turkish Handicrafts and the other one is 45 years old and works in the Department of Educational Administration. Finally, three participants who are faculty members holding PhDs are 35, 38 and 40 years old and working in the Departments of Curriculum and Instruction, Mathematics Education and Preschool Education, respectively.

Data Collection Instrument

In the data collection, the research questions prepared by the researchers on the theoretical basis were used. Accordingly, the findings which were thematized as "input, process, and output" in accordance with the research question "What are the qualities that a higher education institution should have in quality processes?" in the study performed by Udam and Heidmets (2013) and which were obtained to identify what might be the barriers perceived in each theme were useful in the preparation of the data collection instrument. In addition, the question "What are the barriers to achieving the objectives of higher education according to academic views?" asked by Akçatepe (2013)

was effective in deciding the questions in the semi-structured interview form created by the researchers.

Expert opinion was consulted for content and face validity of the interview form. The content and face validity of the interview form was achieved with the opinions of experts from the Departments of Computer Education and Instructional Technologies (2), Educational Sciences (1), Assessment and Evaluation (1), and Turkish Education (1). The content validity was tested to see whether the questions in the interview form reflect the subject entirely, and the face validity was tested for its linguistic coherence and understandability with faculty members of other departments other than the experts. As a result, the final interview form included the following four questions: “What are your views on the positive aspects of quality processes in higher education?”, “What are your views on the negative aspects of quality processes in higher education?”, “What are your views on the necessity of quality management processes in higher education?”, and “What are the technology barriers in achieving the goals and objectives in higher education?”. The descriptive demographics of the participants regarding their “ages”, “department of service,” and “title” were included in the study.

The data collection was a two-stage process. In the first stage, the participants were informed of the subject, and appointments were made for those willing to participate in the study. In the second stage, interviews were performed face-to-face with the volunteered participants on the agreed days and hours. The positive statements of the participants were voice-recorded during the interview, and each interview took about 12-13 minutes on average. The longest interview was about 17 minutes while the shortest one was approximately 10 minutes.

Validity and Reliability

The validity and reliability of the study was achieved based on the criteria of being credible, transferable, reliable and acknowledgeable. Researchers working in different disciplines became coders to reduce prejudices for the study to be credible and acknowledgeable. On the other hand, the criterion of being transferable was achieved through the use of participant demographics through inclusion/exclusion criteria in the performance of the study according to the purposive sampling method. Consequently, voluntary participation and participants’ statements via voice record in the data collection and the fact that the data were evaluated by two different researchers and that the Cohen’s kappa (κ) of the data was calculated served the study in terms of reliability.

Cohen’s Kappa (κ) Coefficient

Suggested by Cohen (1960), the kappa coefficient is a statistic used to present the inter-rater reliability. Assuming that the inter-rater agreement is determined at nominal level, Cohen κ , takes up a value between +1 and -1 (Cohen, 1960). κ being +1 refers to perfect agreement between the two coders; when it is -1, it means that the two coders have made two completely contrast assessments (Dawson & Trap, 2004; Sim & Wright, 2005). Moreover, κ being 0 refers to the fact that the agreement between the two coders is aleatory. Cohen κ coefficient is calculated with the formula given below:

$$\kappa=(P_a-P_e)/(1-P_e)$$

where P_a and P_e represent the actual observed agreement (agreement amongst raters) and the chance agreement respectively (Sim & Wright, 2005).

According to Landis and Koch’s (1977) classification, κ coefficient refers to slight agreement if between .00 and .20, fair agreement if between .21 and .40, moderate agreement if between .41 and .60, substantial agreement if between .61 and .80, and almost perfect agreement if between .81–1.00. So, the inter-rater reliability can be said to show substantial agreement in this study ($\kappa=.74$, $p<.00$).

Data Analysis

The data obtained in the study were subjected to the descriptive analysis of qualitative research methods. This method is based on the summarization and interpretation of the data according to pre-specified categories (Yıldırım & Şimşek, 2003). The theoretical basis utilized in the preparation of the

research questions was effective in deciding the categories. The findings were openly and systematically described, and positive aspects of the quality processes in higher education were reported under the categories “bringing standardization, inclusion of students in the process and other”, negative aspects of the quality processes in higher education under the categories “workload and other”, views on the necessity of quality processes in higher education under the categories “introducing standardization, inclusion of students in the process, and other”, and quality ambassadors’ views on technology barriers in the quality processes in higher education under the categories “external and internal barriers”.

Findings

The findings of the data analysis are presented under the relevant research questions. Findings regarding the research question “What are the positive views on the quality processes in higher education?” and “What are the negative views on the quality processes in higher education?” are given in Table 1 and Table 2.

Table 1.
Positive aspects of quality processes in higher education

Categories	Codes	Participant Views
Bringing standardization (f=6)	Standardization of procedures, unity in documentation, setting standards for studies (f=2), setting a single standard, introducing standardization	<p>P1: “...our fellow academics pulling themselves together and working in a programmed way...”</p> <p>P2: “...It sets a standard for performing procedures, correspondences, other actions in accordance with certain criteria and principles and for achieving and measuring the control...”</p>
Inclusion of students in the process (f=3)	Considering the student opinions (f=2), giving value to student opinions	<p>P3: “...Students participate in the quality meetings held by the rector’s office for the whole university; for example, students are also included in the process if a decision is to be made about graduation. ... We state our demands in the suggestion boxes. ...”</p>

Other (f=8)	Elimination of the arbitration, facilitation of providing professional skills, ensuring discipline, improvement of achievement, helping with the questioning of pros and cons of the institution, not being subject to only one person, collection of information in a single place, increasing the preferability of the institution by foreign students	P4: "...We gather the student requests within the scope of quality processes. ... We evaluate ourselves according to the student requests. ..."
		P2: "... Indefinite description of academic autonomy causes that there is no standard content. Quality processes eliminate such situation to create standards. ...With the quality processes, arbitrary practices are disposed of. ..."
		P4: "... It has been good because information is gathered in a single place..."

The quality ambassadors were asked to provide views on what might be the positive aspects of quality processes in higher education. According to Table 1, the quality processes in higher education have positive aspects such as setting standards (f=6), inclusion of students in the process (f=3) and other aspects (f=8). To take a detailed look at the categories, the views stated by the participants included standardization of procedures, creating unity in documentation (f=2), setting standards for studies (f=2), setting a single standard, introducing standardization in regard to bringing standardization (f=6); considering the student opinions (f=2), giving value to student opinions; and others including elimination of the arbitration, facilitation of providing professional skills, ensuring discipline, improvement of achievement, helping with the questioning of pros and cons of the institution, not being subject to only one person, collection of information in a single place, increasing the preferability of the institution by foreign students (f=8). One can accordingly say that the quality processes have positive aspects in regard to standardization, inclusion of students in the processes as well as other aspects.

Table 2.
Negative aspects of quality processes in higher education

Categories	Codes	Participant Views
Workload (f=3)	Bringing extra workload (f=2), filing and paperwork	P5: "...yes, it is a bit of workload for the teachers, there are complaints in this sense..." P6: "...Redefinition of courses by teacher qualifications individually creates workload

and paperwork...”

Other (f=5)	Process remaining as a formality, lack of standardization at the beginning of the process, failure to meet different demands of students, new universities having difficulty with activity planning, allocating more time for documents than the practice itself	<p>P7: “...There may be difficulty creating activity plans in new universities...”</p> <p>P3: “...It has increased the workload in terms of paperwork... There may sometimes be nuisances in practice due to paperwork. I mean, the time spent for that could be spent for the practice...”</p>
-------------	--	---

The quality ambassadors were asked to provide views on what might be the negative aspects of quality processes in higher education. According to Table 2, quality processes have negative aspects as they cause workload (f=3) and other factors (f=5). To take a close look at the categories, the negative aspects of quality processes stated by the participants included bringing extra workload (f=2), filing and paperwork in regard to workload (f=3), and other factors including process remaining as a formality, lack of standardization at the beginning of the process, failure to meet different demands of students, new universities having difficulty with activity planning, allocating more time for documents than the practice itself (f=5). It is accordingly possible to argue that there are negative aspects of quality processes in regard to bringing workload and other aspects.

Findings regarding the research question “What are the views on the necessity of quality processes in higher education?” are shown in in Table 3.

Table 3.
Views on the necessity of quality processes in higher education

Categories	Codes	Participant Views
Introducing standardization (f=4)	Standardization in education-instruction, ensuring standardization (f=3)	<p>P8: “...Things in education-instruction are done in accordance with standards. ...Everyone does the same thing in a standardized way without saying ‘you did it that way, I did it this way’...”</p> <p>P4: “...as I said, a certain order was achieved in terms of forms...”</p>
Inclusion of students in the process (f=4)	Activating the student quality, attaching importance to student satisfaction, considering student requests, ensuring that the process is seen from student’s perspective	<p>P5: “...Including the student quality in the process with student satisfaction surveys. ...”</p> <p>P3: “...Ensuring that this process is evaluated from the perspective of students...”</p>

Other (f=6)	Ensuring that the system is corrected from top to toe, enabling intra-university and inter-university comparisons, allowing for performance assessment, enabling communication with stakeholders, ensuring not radical but constant improvement, allowing for instant correction	<p>P5: "... Comparison can be made between universities by practices in previous years. ..."</p> <p>P3: "... Being able to see this process from student's perspective and to make corrections right away. ..."</p>
-------------	--	---

The quality ambassadors were asked to provide views on why the quality processes might be necessary in higher education. According to Table 3, the quality processes in higher education are needed for introducing standardization (f=4), inclusion of students in the process (f=4) and other aspects (f=6). In this sense, the participant views included standardization in education-instruction, ensuring standardization (f=3) in regard to introducing standardization (f=4), activating the student quality, attaching importance to student satisfaction, considering student requests, ensuring that the process is seen from student's perspective in regard to inclusion of students in the process (f=4), and other aspects including ensuring that the system is corrected from top to toe, enabling intra-university and inter-university comparisons, allowing for performance assessment, enabling communication with stakeholders, ensuring not radical but constant improvement, allowing for instant correction (f=6). Accordingly, it can be argued that quality processes are deemed necessary in higher education in terms of introducing standardization, inclusion of students in the process and other aspects. Indeed, this result seems to be similar to the positive aspects of quality processes in higher education. One can accordingly say that quality processes have positive aspects in terms of introducing standardization and inclusion of students in the process, which is why they are necessary in higher education. Some of the participant views can be exemplified as follows.

The findings regarding the research question "What are the technology barriers experienced in achieving the objectives of quality processes in higher education?" are presented in Table 4.

Table 4.
Technology barriers experienced in achieving the objectives of quality processes in higher education

Categories	Codes	Participant Views
External barriers (f=23)	Infrastructural problems (f=7) Lack of infrastructure (f=4), power and internet cuts, internet speed, systemic errors	<p>P2: "... Projects require a certain infrastructure, and this infrastructure needs to be financially backed..."</p> <p>P3: "... For example, although a room with mirror, camera, and sound system is needed in the activity, we cannot perform the activity due to lack of infrastructure..."</p>

	Resource constraint (f=10)	Lack of required equipment, lack of support from SRP, failure to receive professional assistance from superiors, failure to receive financial support from superiors, limited facilities, lack of additional budget, failure to provide required hardware, lack of budget, insufficiency of physical space, financial problems	<p>P6: "...For instance, we need 30 tablets, but SRP poses a barrier of financial resource on the account of lack of budget..."</p> <p>P8: "... Technological barriers slow down the process, for example lack of electricity and internet..."</p>
	Other (f=6)	Handling things amateurly, universities being new, location of university, generation gap, studies not being put into practice, lack of vision	<p>P1: "...Inconvenient location of the university prevents qualified academics from coming..."</p> <p>P5: "... Younger generation can very easily use the technology..."</p>
Internal barriers (f=2)	Individual deficiencies (f=2)	Increasing belief toward technology, individual use of technology falling insufficient	<p>P2: "... How our friends in the university put their hearts and souls in a project of quality in terms of faith, belief, and commitment... Increased number of our teachers... But attitudes need to be further improved..."</p> <p>P6: "...lack of individual technological competency..."</p>

The quality ambassadors were asked to provide views on the technology barriers experienced in achieving the goals and objectives of quality processes in higher education. According to Table 4, it is observed that external (f=23) and internal (f=2) barriers prevent goals and objects of quality processes in higher education from being achieved. Regarding the categories, the barriers stated by the participants included lack of infrastructure (f=4), power and internet cuts, internet speed, systemic errors in regard to infrastructural problems (f=7), lack of required equipment, lack of support from BAP, failure to receive professional assistance from superiors, failure to receive financial support from superiors, limited facilities, lack of additional budget, failure to provide required hardware, lack of budget, insufficiency of physical space, financial problems in regard to resource constraint (f=10), and other barriers including handling things amateurly, universities being new, location of university, generation gap, studies not being put into practice, and lack of vision. One can accordingly say that external factors were the most expressed technology barriers experienced in achieving the goals and objectives of quality processes in higher education and internal barriers were rather fewer. It can be therefore concluded that external barriers are mainly thought of when it comes to technology barriers. Some of the participant views can be exemplified as follows.

Discussion & Conclusion

In this study, views of the individuals playing an active role in quality processes on the general structure of higher education and the perceived technology barriers were examined in depth. Accordingly, the positive aspects of quality processes in higher education were reported to include *setting standards, inclusion of students in the process, elimination of the arbitration, facilitation of*

providing professional skills while the negative aspects included *workload, process remaining as a formality, failure to meet different demands of students, and new universities having difficulty with activity planning*. In addition, the views on the necessity of quality processes in higher education included *introducing standardization, inclusion of students in the process, performance assessment, communication with stakeholders* whereas the views on the technology barrier in achieving the goals and objectives of quality processes in higher education included *external (i.e. infrastructural problems, resource constraint, lack of vision) and internal (i.e. individual deficiencies, belief) technology barriers*.

Positive aspects of quality processes in higher education

Regarding the finding “bringing standardization” on the positive aspects of quality processes in higher education, this finding is internationally recognized and is among the educational policies of countries such as Norway, Switzerland, and Australia which are top countries in terms of educational parameter (Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç & Elmas, 2020). It can be argued that the quality approaches exercised by institutions of higher education to achieve a national consistency under a single roof have enabled the introduction of a national standard. Moreover, the finding “inclusion of students in the process” is realized in quality processes performed in several countries. It is deemed important to find a common ground with students, to review the processes from their perspectives and to carry out studies for improving the system by identifying problems and failing points. Indeed, Ayaz and Arakaya (2019) emphasize the necessity of a system in which several players such as administrator, education, administrative staff, and student act together and state that students’ expectations of service are concentrated around the aspects of reliability, eagerness and trust. Because it is stipulated that student satisfaction is taken into consideration in physical and social areas (e.g. student offices, cafeteria, administrative office, canteen) as well as courses by institutions of higher education which aim to receive the ISO 9000 Quality Assurance Certificate (Bektaş & Akman, 2013). It is significant that consistency of studies for joining the international platforms through national standardization brings along the result “elimination of arbitration”. It is thought that this situation, as highlighted by Rhodes (1996), is closely related to professional administrative techniques, clearly defined standards and performance criteria, result-orientedness, accountability and proximity as well as transformation of universities’ administrative systems (as cited in Ulutürk, 2015). In fact, there are certain adversities caused by the different administrative mentalities of higher education institutions, which lead to discrimination. Arguing that there should be a standard system in which all stakeholders participate for performance assessment, Yılmaz and Yenihan (2016) emphasize that standardization is a positive action for institutions of higher education and their employees, it should be performed under equal conditions for everyone and without discriminating anyone, and while doing so, quality should not be compromised. The understanding that institution staff is supported and serve a shared goal without discrimination and unequal opportunities through a quality mindset standardized at national scale becomes increasingly important. Consequently, it is possible to say that “facilitation of providing professional skills”, which is another finding of the study, can be addressed within nations’ mentality of creating shared gains in terms of knowledge, skills, qualification and practice.

Negative aspects of quality processes in higher education

It is observed that quality processes involving the aforementioned opportunities bring about certain negative aspects for institutions of higher education. Indeed, the findings show that quality processes cause a certain amount of “workload”. Accordingly, this finding seems to be associated with system’s general structure and could be explained with the fact that it cannot gain function on the basis of a given culture. Studies performed on the practices of countries such as Norway (Vinther-Jorgensen, Dragojevic, Nokkala & Blum, 2018), Switzerland (Swiss Agency of Accreditation & Quality Assurance, 2018), Ireland (Quality & Qualifications Ireland, 2017; National Qualifications Authority of Ireland, 2009) and Germany (Hartwig, 2002; Mayer-Lantermann, 2014) in quality processes indicate that relevant activities come from a certain culture within the system. It is seen that quality studies, which have accelerated with the Bologna Process in other countries, have gained importance with the Regulation on Higher Education Quality Assurance which entered into force in our country in 2015, and consequently,

the Higher Education Quality Council (THEQC) was established (THEQC, 2015). Studies conducted by the council aim to meet international standards (development of quality assurance systems, improvement of current systems, assessment of institutions' education-instruction, research and administration activities, a systematic approach, etc.) (THEQC, 2015). Lack of a rich background in these activities arguably creates "workload" for the employees. Similarly, it is feasibly significant that activities performed despite the lack of a well-set system and culture is thought as a "formality". A quality process requires a certain culture and system; these two involve several dynamics and feed each other (Akbaşak, 1996; Komili, 1994; Uğurlu, 2016). Otherwise, what happens during the process may lead to conflict between institution personnel and administrators (Yumak, 1994), and as for the finding "difficulty with activity planning" achieved in the study, such situation may result in adversities.

Necessity of quality processes in higher education

Quality processes in higher education have become more systematic, accessible and open to daily applications (Dolček-Alduk, Sigmund & Lončar-Vicković, 2008). Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç and Elmas (2020) report that countries manage quality processes for different purposes, that national learning outputs of the top five countries according to the educational parameter of human development index reports in terms of knowledge, skills, qualifications and practices are associated with European Qualifications Framework (EQF), and that these countries introduced a standard. The finding "introducing standardization" in the study seems to be supported on international level. It can also be argued that the finding "inclusion of students in the process" in the study coincides with the protection of student rights and the achievement of transparency in different countries (e.g. Australia (Federal Register of Legislation, 2011). The quality mindset of Ireland seemingly coincides with the finding "communication with stakeholders" achieved in the study, supporting the views on the necessity of quality processes. Given that Ireland finds a common ground for the expectations of all stakeholders and students in higher education and ensures that budget is planned in accordance with this purpose, it can be said that the country supports communication with stakeholders from the financial aspect (Government of Ireland, 1999).

Considering that countries increasing access to higher education have established quality systems to ensure and enhance the quality of higher education institutions (Gümüş, 2015), the necessity of quality processes in higher education is seemingly very important. In addition, other than the necessity of quality processes, their continuity should be achieved according to Reisberg (2011) who argues that a quality process should be constant so that quality is established within the institutional culture and Şeremet (2015) who emphasizes that the main objective in higher education is to improve the quality of education and instruction.

External technology barriers in achieving the goals and objectives of quality processes in higher education

Technology has an undoubtedly great role for institutions to achieve their goals; any barrier occurring during the process hinders it. Indeed, it is not possible to ignore the investment made by institutions in the technological infrastructure during the quality processes. Factors such as performance of administrative works with a document management system, storage of previous operations in a cloud system, and facilities for faculty members such as personal websites, e-mail addresses and limitless storage are the channels through which an institution in a quality system integrates the technology into the process. Although it is understood from the results that required investment is made in the infrastructure, it is thought that it rather remains at the administrative level and could not be integrated into the process. In fact, while Gündüz and Hamedoğlu (2011) stated that vision, budget, leadership, development and motivation are among the administrative barriers, one can think that these barriers are indirectly associated with the results of this study and caused by the failure to integrate technology into the process of quality practices. As stated by Bengisu (2007) and Council of Higher Education (2007), it is important to integrate technology into the process and stop it from being a barrier anymore in bringing function to the areas of education, research and community service. Indeed, integration is a concept utilized not only in the educational-instructional process but in the administrative process.

Özdemir (2005) argues that service mindset of higher education institutions needs to consider the satisfaction of institution personnel and students. Accordingly, one should remember that technology barriers experienced by institution personnel and students will affect quality mindset adversely. Thus, it is apparently significant that infrastructural problems such as the internet, power are addressed within the framework of approach to quality. Moreover, assume that electronic library services of a given institution fall insufficient due to limitations caused by the internet or budget. One can argue that dissatisfaction which could arise from lack of resource experienced either by academic personnel or students may be associated with technology barriers. This result is arguably in parallel with the findings achieved in the study of Yılmaz (2003) who argues that technology-oriented infrastructural problems hinder the implementation of total quality approach. It is indeed thought that minimizing the technology problems due to infrastructure will play a key role in increasing the total quality. Furthermore, limited support provided by “Scientific Research Projects (SRP) Support Unit”, which is considered an important unit for higher education institution, to faculty members was counted among the technology barriers; this is a service rendered by higher education institutions within the scope of research. This finding coincides with the results of the study conducted by Josefsson et al. (2018); in fact, lack of budget and insufficiency of central decisions are considered among the most important technology barriers, and financial source can be associated with external technology barriers. These barriers addressed within the framework of quality approach are expected to be solved as soon as possible and to assist the quality processes. Failure to provide required equipment, which was stated as a resource constraint in the study, can be handled under the heading of external technology barriers. It is also possible to explain the external technology barriers in the study with the fact that the university has recently opened and been improving itself. It is evident that when budget allocated for the development of the university is spent for construction and purchase of inventory such as desk, chair, armchair, computers, it will cause certain shortcomings; in fact, adaptations and applications that will reflect the culture of location through income from production-focused and branding activities and social areas and attempts to revive the revolving fund will be effective in achieving and maintaining the quality. It is thought that these attempts may contribute to the development of current vision. Indeed, vision is an important concept that addressed within the framework of quality approaches through the expression of an institution’s strongest features open to development, and it is thought to be in line with the statement of Thomas D. Balloy “We cannot solve today’s problem with yesterday’s method for a future purpose” (as cited in Alkan, 2011:10). The visionary administrative mindset of an institution contributes to the fact that its aspects open to improvement are seen and constantly improved, supports the development on institution personnel through strategic planning on global level and enables the institution to become a ring of the quality chain via the sense of belonging. It can be therefore argued that internal barriers will be minimized in an administrative mentality in which external barriers are eliminated; in fact, Hamutoğlu and Başarmak (2020) state that external technology barriers have an important impact on internal technology barriers.

Internal technology barriers in achieving the goals and objectives of quality processes in higher education

Although one think of external factors such as infrastructure, time, vision, and money when it comes to technology barriers, technology barriers caused by individual deficiencies are deemed important in achieving the goals and objectives in quality processes. Indeed, it can be argued that individual-oriented barriers such as belief, attitude, self-efficacy in regard to technology are addressed under internal technology barriers and have a negative impact on the process. Barriers emphasized in the study of Türkay (2016) such as trust, workload and accumulation, technological system are arguably related to internal technology barriers as far as quality is concerned. It is in fact stated that the concept of trust is associated with internal factors such as attitude, satisfaction, belonging, and belief (Çelik & Gencer, 2019). Bozkurt (2015) addresses internal barriers as individual barriers, associates them with low satisfaction, insecurity, inexperience and highlights these internal barriers under the importance of innovation in quality processes. Schneckenberg (2009) states that indifference of academic personnel in European universities to technology slows down the advancement of learning technologies; it can

therefore be argued how educators' being in close quarters with technology brings along the barriers to innovation can be explained with the resistance developed by individuals to innovation. Rogers (1962) explains in his theory of diffusion of innovations that when one meets a new technology, certain internal processes (attitude, belief, self-efficacy, persuasion, etc.) come into play toward the acceptance of that technology. Indeed, participants' technological competencies are arguably important in this result. One can say that factors such as developing attitudes and increasing the self-efficacy belief are significant in overcoming the internal technology barriers experienced in the educational-instructional processes. Individuals playing an active role in quality processes are expected to have an advanced technological competency and self-efficacy belief so that this belief can reflect from the administrative vision on the personnel's belief, becoming a mission. It is considered important that field experts of computer education and instructional technologies working actively in the institutions utilize the latest pedagogical approaches to develop methods that will integrate technology into educational-instructional processes. It is evident that enabling institution personnel to become competent individuals in using the technology through relevant practices and improving the factors such as self-efficacy belief and attitude as well as the ability to use technology properly and effectively should contribute to the achievement of objectives in the quality processes.

Recommendations

Recommendations regarding the research results

1. It is recommended that this study, which achieved findings on the positive aspects of quality processes in higher education, the negative aspects of quality processes in higher education, the necessity of quality processes in higher education, and the technology barriers in achieving goals and objectives in higher education based on the qualitative study method, needs to be reinforced with future quantitative studies. In this way, the results regarding the quality which can be generalized on the national level can contribute to the national and international literature.

2. It is suggested that the findings obtained in this study be compared with the top countries according to the international development index standards. In this way, identifying the strengths and weaknesses in meeting the international standards in quality processes in higher education at national scale can be possible through short- and long-term activity planning of improvements.

Recommendations for future studies

1. It could be proposed to carry out studies for preserving the positive aspects of quality processes in higher education and expanding these aspects. To this end, a planned and programmed action can be taken by following administrative processes in the order of decision making, planning, organization, communication, influence, coordination and assessment.

2. It is suggested that studies be performed to reduce workload and eliminate other adversities by minimizing the bureaucracy in the first place and enabling the quality to be achieved not only in paperwork but also at qualitative level in quality processes of higher education.

3. Studies can conduct needs analyses about quality in higher education to show the necessity of quality processes, and actions can be taken to disseminate this necessity. For this purpose, strategic administrative steps can be followed to explore strengths, weaknesses and opportunities of a given higher education institution, and what gains the quality will bring and how important the quality is can be determined in these steps.

4. It is recommended to eliminate internal and external technology barriers to achieve the goals and objectives of quality processes in higher education. To this end, types of external barriers including infrastructural problems and resource constraint can be identified, and a budget can be allocated and effectively used for the use of technology in higher education to eliminate these barriers. In addition, types of internal barriers including individual deficiencies can be identified, and staff and administrators can be education in subjects such as increasing the technological literacy, lifelong learning, technological leadership, change management to eliminate these barriers. Processes of decision-making, planning,

organization, communication, influence, coordination and assessment can be utilized for the elimination of all these internal and external barriers. In this way, studies will have focused on both sides of staff and administrators for the identification and elimination of the barriers.

Limitations

1. This study is limited to the participants who played a key role in quality processes as quality ambassadors and chairman of student council in a state university in Turkey in the academic year of 2018-2019.

2. The data achieved in the study are limited to the data obtained with the interview form which was prepared by the researchers.

3. The research questions asked in the study are limited only to positive and negative aspects, necessities and technology barriers in regard to quality processes in higher education.

4. One-on-one interviews were performed in the study due to limitation of time and workload. However, it is thought that different or similar findings to be achieved in focus group interviews in future studies will provide data diversification for the study and reinforce the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Son dönemlerde Türkiye'nin her iline üniversite açılmasıyla birlikte her bir üniversitenin, ülkenin bilimsel, ekonomik ve teknoloji gelişimine katkı sağlayacağı beklentisi doğmuştur. Ancak bu denli yoğun bir açılım her ne kadar nicelik açısından bir artışı beraberinde getirmiş olsa da niteliğin de göz önünde bulundurulması gerekliliği önem arz etmektedir. Üniversiteler, toplumsal ihtiyaçlara çözümler bulan, kendini sürekli yenileyen ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan yükseköğretim kurumlarıdır. Bilginin öneminin artmasıyla birlikte yükseköğretim kurumları daha fazla önem kazanmaya başlamış olup (Gencel, 2001), bilgi çağında değişimi yöneten ve mevcut alışkanlıkları değiştirerek (Elmas, 2012); her türlü ekonomik, politik ve sosyal değişimlere cevap verme rolü üstlenmişlerdir (Daniel, 2015). Bu sebeple, geleceğe hazırlanan gençlerin etkili bir şekilde eğitilmesinde ve her türlü gelişime uyum sağlamalarında yükseköğretim kurumlarına büyük fırsatlar ve sorumluluklar düşmektedir (Belenli vd., 2011; Tepe ve Adıgüzel, 2017). Bu yüzden bilgiyi üreten ve yayan yükseköğretim kurumlarının dünya ile rekabet edebilir düzeye gelmesi ve daha iyi hizmet sunması için kalite çalışmalarına önem vermesi gerekmektedir (Bektaş ve Aytekin, 2013; Saydan, 2008).

Kalite çalışmaları her sektörde olduğu gibi eğitim alanında da önemi artan bir unsur haline gelmektedir (Serin ve Aytekin, 2009). Kalite hareketi eğitimle başlamakta ve eğitimle sonlanmakta olup (Özdemir, 2005); uzun vadeli bir çalışma gerektirmektedir (Ünal, 1999). Üniversite öğrencilerinin beklentileri doğrultusunda şekillendirilecek olan kalite boyutu, ülkenin ve üniversitelerin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır (Ayaz ve Arakaya, 2019; Yenen ve Gözlü, 2010). Yükseköğretim kurumlarının, mal üreten işletmeler gibi girdi, süreç ve çıktı basamakları söz konusudur (Serin ve Aytekin, 2009). Eğitimde de kalitenin sağlanmasında girdiler ile beraber süreç ve çıktılar için bir kalite çevrimi oluşturulmalı (Hesapçioğlu, 2006), eğitim ve araştırma süreçlerinin tüm aşamalarında kalite geliştirme işlemleri gerçekleştirilmeli (Aktan, 2007; Yıldız ve Ardıç, 1999) ve tüm aşamalarda kalitenin yükseltilmesi öncelikli bir hedef olmalıdır (Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar, 2006).

Yükseköğretim kurumları, eğitim, araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç farklı hizmet üretmekte olup (Bengisu, 2007; YÖK, 2007) üretilen bu hizmet etkinliklerinde üniversitelerin birbirleriyle rekabet halinde olduğu belirtilmektedir (Özer, 2012). Çavdar'a (2009) göre üretilen her hizmet için farklı kalite özellikleri olmalıdır. Ürün ve hizmetlerin kalitesini geliştirirken kurum çalışanlarının ve öğrencilerin memnuniyet durumu da göz önünde bulundurulmalıdır (Özdemir, 2005). Bir hizmetin kalitesi kütüphanedeki aydınlatmaya, yemek kuyruğunda az beklemeye kadar tüm aşamalarda kendini göstermektedir (Hergüner, 1998). Kalite süreciyle, üniversitelerin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konular, fırsatlar ve tehlikeler ele alınır ve kaliteyi artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilir (Özden, 1998). Kaliteli bir hizmet anlayışı ile yetiştirilen bireylerin ortaya koydukları hizmette elbette bir kalite yansıması olacaktır (Bayrak, 2007; Hacıfazlıoğlu, 2006). Proje çalışmalarında da kalite standartlarının dikkate alınması onu tercih edilebilir hale getirir (Uysal ve Kuzu, 2011). Değişen ve gelişen dünyada şüphesiz ki kaliteli hizmet anlayışının da dönüşüme uğramasıyla teknolojiye erişim, teknolojinin öğrenme-öğretme ve idari açıdan işleyiş sürecine entegrasyonunun da kaliteli hizmet anlayışı üzerinde rolü olduğu düşünülmektedir.

Yükseköğretimde kalite yönetim sürecinde teknolojinin önemi

Yükseköğretim kurumları uluslararası düzeydeki değişimlere ayak uydurmak için bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim sürecinin en önemli göstergelerinden birisi de kalitedir (Özer, 2012). Eğitim kalitesi insan sermayesinin oluşumunu ve yükselmesini belirler (Castelló-Climent ve Hidalgo-Cabrillana, 2012). Yükseköğretim ile etkileşimli olan ülkeler, yükseköğretim kurumlarının kaliteye erişmesi adına kalite güvence sistemlerini oluşturmuşlardır (Gür, Özoğlu ve Bakış, 2015). Kalite güvencesi, eğitim kurumlarının kalite ve verimliliklerini iyileştirmek için eğitim süreçlerinin sistematik gözden geçirilmesini içermektedir

(European Commission, 2018). Yükseköğretim kalite standartlarının, eğitim ve yönetim alanlarına göre güncellenmesi gerekmektedir aksi takdirde kalite güvence uygulamaları olumsuz yönde etkilenecektir (Kaya ve Selvitopu, 2017). Yükseköğretim kurumlarında değişimi kolaylaştırmak için gerçekleştirilen kalite çalışmaları, güven, uyum ve rekabetin sağlanmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Kondakçı, 2003). Yükseköğretimde kalite göstergeleri öğretimsel-yönetimsel ortamlar ve fiziksel-teknolojik ortamlar ile ilişkilidir (Stukalina, 2010).

Bir ülkenin refah gücünü ve uluslararası düzeyde gücünü gösteren en önemli gösterge bilim ve teknolojidir (Ergüder vd., 2006). Teknoloji, bir üniversitenin mevcut kaynaklardan en önemli olanıdır (Armstrong, 2016). Yükseköğretim, eğitim sürecinde teknolojinin başarılı bir şekilde uygulanması gereken merkezi kurumdur (Englund, Olofsson ve Price, 2017). Bu yüzden, yükseköğretim kurumlarında daha etkin ve daha kolay eğitim gerçekleştirmek ve beklentileri karşılamak için teknolojiden faydalanmak (Han ve Yolcu, 2017) ve kurumun tamamını kapsayan bir yaklaşım ile gelişen teknolojiye ayak uydurulması ve kurum çalışanlarının teknolojinin kendilerine sağlayacağı katkıların bilincinde olması gerekmektedir (Taşkıran, 2017). Hayatımızın pek çok alanında teknolojinin var olduğu düşünüldüğünde eğitim kurumlarında da teknolojinin kullanımı kaçınılmaz hale gelmiştir ve teknoloji sayesinde kurum çalışanlarının ve öğrencilerin bilgiye olan erişimi hızla artmaktadır (Arkorful ve Abaidoo, 2015). Teknoloji oluşumunda öncü durumda olan üniversitelerin, performans ve kalite arayışları sürekli olmalıdır (Tezsürücü ve Bursalıoğlu, 2013). Eğitim ortamında kullanılan mevcut teknolojilerin eğitim ve öğretim sürecinde ve çağa uygunluğunda kalite açısından büyük bir etkisi bulunmaktadır (Ünal, 1999; Rogers, 2000). Ancak çağa uygun olmayan teknolojinin de öğrenme sürecine anlamsız bir şekilde entegre edilmesinin etkisiz ve tehlikeli olabileceği belirtilmektedir (Becker, Cummins, Davis, Freeman, Hall ve Ananthanarayanan, 2017). Nihayetinde eğitim yönetiminde izlenen yöntemlerin ihtiyaçlara cevap vermemesi durumunda etkili, işlevsel ve kaliteli bir geri bildirim sağlanamayacaktır. Bu sorunun üstesinden gelmede yükseköğretim kurumlarında sürdürülen kalite uygulamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkacak sorunlar en çok eğitim kurumlarını etkileyecektir (Tepe ve Adıgüzel, 2017). Nihayetinde modern yaklaşımlara dayalı olarak yeni tekniklerin uygulanmasıyla birlikte etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için kaliteli bir sistemle hareket edilmesi ve teknolojide herhangi bir sorunla karşılaşmaması beklenir. Bu nedenle, sorun oluşturan teknolojik engelleri çözmeden kaliteden yeterince bahsetmek mümkün olmayacaktır. Ortaya çıkan sorunların çözümünde kalite önemli bir rol üstlenecektir (Gencel, 2001).

Teknoloji yaşamın her alanında hızlı değişen çevrenin gelişimini doğrudan etkilemekte ve eğitim, ekonomi gibi unsurlar ile başa çıkarken beraberinde birçok yenilikler getirmektedir (Dotong, De Castro, Dolot ve Prenda, 2016). Kılıçer (2008) teknolojinin beraberinde getirdiği yeniliklerin eğitim ortamlarında kullanılmasının bireylerin yenilik becerisi kazanmasına ve mevcut yenilikleri benimsemesi üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Teknolojik yeniliklerin bireyler tarafından benimsenmesi karşılaşılan içsel ve dışsal engellerin üstesinden gelmede ve teknolojinin entegrasyonunda şüphesiz ki çok önemlidir (Hamutoglu ve Basarmak, 2020). Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarında karşılaşılan engellerin kalite süreçlerinde oldukça önemli olduğu alanyazında belirtilmektedir ki Türkiye (2016) engellerin kalite açısından önem düzeylerinin ele aldığı çalışmada güven, iş yükü ve birikme, teknolojik sistem başlıklarının ön plana çıktığını ortaya koymuştur. Gündüz ve Hamedoğlu (2011) toplam kalite yönetiminin uygulanmasında vizyon, bütçe, liderlik, geliştirme ve güdülenmenin karşılaşılan yönetsel engeller arasında olduğunu ifade etmiştir. Josefsson, Baltatziz, Bälter, Enoksson, Hedin ve Riese'ye (2018) göre teknolojik olarak görülen en önemli engeller arasında bütçe ve merkezi kararların yetersizliği yer almaktadır. Diğer bir çalışmada teknolojik engeller; teknolojik finans, telekomünikasyon altyapı, donanımsal ihtiyaç ve internettir (Falowo, 2007). Burada internet, ekonomik gelişme için hayati bir öneme sahiptir (Becker vd., 2017). Üniversiteler, eğitim, araştırma ve geliştirmeye verdikleri önemle ve ayırdıkları bütçeyle gelişmişlik düzeylerini ortaya koyarlar (Yenen ve Gözlü, 2003). Yükseköğretimde gerçekleştirilen iyileştirmeler ve yapısal sorunların çözümünün kaliteyi arttıracakları belirtilmektedir (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011). Yükseköğretim kurumları ortaya koydukları üst düzey performans ile finansal rekabet gücünü artırabilir (Kondakçı, 2003) ve daha fazla finansal katkı ile üniversitelerin teknolojik alt

yapısı iyileştirebilir (Endozo, 2019). Çünkü mevcut teknolojik alt yapı eksikliği, başarılı sonuçlar alınmasını engelleyecektir (Tekeli, 2012).

Teknolojik altyapılar ulusal rekabet gücünü belirler (Gardnier, 2003). Yeni teknolojilerin ortaya çıkışı, etkililik ve üretkenliğin artmasına yol açar (Töremen, 2002) ve teknolojideki yeni gelişmeler öğrenmenin kalitesini artırmada büyük potansiyele sahiptir (Jaramillo, 2017). Eğitim ortamlarında teknolojinin var olması kalite standartlarını yükseltir ve öğretim ortamında mükemmelliği sağlar (Schneckenberg, 2009). Ancak teknik destek ve donanım-yazılım geliştirmeye ilişkin sınırlılıklar hizmetlerin kalitesini engeller (Rogers, 2000). Avrupa üniversitelerinde akademik personelin teknolojiye olan ilgisizliği öğrenme teknolojilerinin yavaş ilerlemesine neden olmaktadır ancak eğitimcilerin teknoloji ile iç içe olmaları beraberinde inovasyon engellerini getirmektedir (Schneckenberg, 2009). Öğretim kalitesini artırmak isteyen yükseköğretim kurumlarının bu engellerin farkında olması gerekmektedir (Bidabadi, Isfahani, Rouhollahi ve Khalili, 2016). Bu durumda, yükseköğretimde kalite ve teknoloji açısından yaşanan sorunların yükseköğretimin kalitesini ve bütününde rekabetini etkileyeceği söylenebileceği gibi kalite elçilerine de büyük sorumluluklar düşmektedir. Kalite elçileri, kurumsal birimler tarafından atanır ve akademik değerlendirme ile kalite geliştirme çalışmalarına destek verir, bu değerlendirme ve çalışmaların birimlerde yayılımını sağlar (SAUDEK, 2019). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışma, üniversite bünyesinde kalite komisyonunu oluşturan kalite elçilerinin yükseköğretimde kalite süreçlerinin genel yapısına ve bu süreçte karşılaşılan teknoloji engellerine ilişkin görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- (1) Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin görüşler nelerdir?
- (2) Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler nelerdir?
- (3) Yükseköğretimdeki kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşler nelerdir?
- (4) Yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engeller nelerdir?

Çalışmanın amacı ve önemi

Dünyada gelişmiş ülkelerin yükseköğretim kurumlarının kalite uygulamalarına bakıldığında teknolojiden önemli ölçüde faydalandığı görülmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmalarda yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerindeki uygulamaların ulusal düzeyde ve kurum kültürü temelinde ele alındığı görülmektedir (Hartwig, 2002; Mayer-Lantermann, 2014; National Qualifications Authority of Ireland, 2009; Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance, 2018; Vinther-Jorgensen, Dragojevic, Nokkala ve Blum, 2018; Quality and Qualifications Ireland, 2017). Bununla birlikte yapılan çalışmalarda kurumların karşılaştıkları engeller de ifade edilmektedir. Buna göre yönetsel engeller (Akçatepe, 2013; Gündüz ve Hamedoğlu, 2011), akademisyen kaynaklı engeller, ekonomik ve fiziksel engeller, yükseköğretim politikası kaynaklı engeller, ulusal eğitim politikası kaynaklı engeller, ideolojik engeller, program kaynaklı engeller ve toplumsal engeller (Akçatepe, 2013); güven, iş yükü ve birikme ile teknolojik sistemden kaynaklı engeller (Türkay, 2016), teknolojiye olan ilgisizlikten kaynaklı engeller (Schneckenberg, 2009) kalite anlayışında önemli rol oynadığı görülmektedir. Josefsson vd. (2018) çalışmasında bütçenin ve merkezi kararların yetersizliğini; Falowo (2007) ise teknolojik finans, telekomünikasyon altyapı, donanımsal ihtiyaç ve interneti teknolojik engeller arasında olduğunu ifade etmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda kalite süreçlerinin yükseköğretim kurumları açısından olumlu/olumsuz yönleri ve gerekliliği ile kalite süreçlerinde yaşanan teknolojik engellerin yükseköğretim kurumları açısından öneminin ele alınmadığı görülmektedir. Söz konusu ulusal ve uluslararası alanyazında kalite uygulamaları ile ilgili yer alan uygulamalardan yola çıkılarak, bu çalışmada Türkiye’de bir yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan kalite elçilerinin yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen kalite uygulamalarının yükseköğretimdeki önemine ilişkin görüşlerinin ve algılanan teknoloji engellerinin neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen bulguların uluslararası alanyazın ile karşılaştırılmalı olarak tartışılması ve kalite anlayışına teknoloji anlamında yetkinlik kazandıracak önerilerin getirilmesi ile alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına örnektir. Çalışma kapsamında kalite süreçlerinde aktif rol oynayan kalite elçisi olan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Kalite elçilerinin yükseköğretimde kalite süreçlerinin genel yapısına ve bu süreçte ortaya çıkan teknoloji engellerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelendiği bu çalışmada temele alınan yöntem; Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre gerçekte farklı görünmeyen ancak hakkında derinlemesine bir kavrayış geliştiremediğimiz durumları incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Nitekim bu çalışmada da yükseköğretim kurumlarında algılanan teknoloji engellerinin olduğu gözlemlenmiş, ancak bu engelin kalite süreçlerine yansımaları ile ilgili bir kavrayış geliştirilemediğinden çalışma esas alınan yöntem ile yürütülmüştür. Bu kapsamda, iç içe geçmiş çoklu durum deseni tercih edilmiştir. Bu desende, araştırma kapsamında ele alınan her bir durum, kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu sebeple bu çalışmada, yükseköğretimde kalite süreçleri durum olarak ve bu süreçlere ilişkin görüşleri alınan kalite elçileri ise birer analiz birimi olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine imkan verirken; ölçüt örneklemede ise temel anlayış daha önce belirlenmiş bir dizi ölçütü bir arada barındıran durumların çalışılmasıdır (Patton, 1997). Buna göre katılımcılar çalışma grubuna dışlama ve dahil etme kriterleri esasında yükseköğretimde aktif olarak kalite süreçlerinde yer alma durumları dikkate alınarak seçilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubu Türkiye'de bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde görev yapmakta olan ve kalite süreçlerinde aktif rol alan 7 erkek ve 1 kadın kalite elçisinden oluşmaktadır. Katılımcılardan birisi öğrenci konseyi başkanı olup Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında öğrenim görmektedir ve 23 yaşındadır. Çalışma grubunu oluşturan diğer katılımcıların 2'si Profesör Doktor ünvanına sahiptir ve her ikisi de 52 yaşında olup birisi Eğitim Yönetimi diğeri ise Tıbbi Mikrobiyoloji anabilim dalında görev yapmaktadır, Bununla birlikte Doçent Doktor ünvanına sahip olan 2 katılımcının birisi 40 yaşında olup Geleneksel Türk El Sanatları anabilim dalında diğeri ise 45 yaşında olup Eğitim Yönetimi anabilim dalında görev yapmaktadır. Son olarak, Doktor Öğretim Üyesi ünvanına sahip 3 katılımcının yaşları 35, 38 ve 40 olarak değişmektedir ve sırasıyla Eğitim Programları ve Öğretim, Matematik Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında kuramsal temele dayalı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan araştırma soruları kullanılmıştır. Buna göre Udam ve Heidmets (2013)'ün çalışmasında "Kalite süreçlerinde bir yükseköğretim kurumunun sahip olması gereken nitelikler nelerdir?" araştırma problemi doğrultusunda elde edilen, "girdi, süreç ve çıktı" olarak temalandırılan ve her bir temada algılanan engellerin neler olabileceğini belirlemek amacıyla elde edilen bulgular, veri toplama aracının hazırlanmasında faydalı olmuştur. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak soruların belirlenmesinde Akçatepe'nin (2013) "Akademisyen görüşlerine göre, yükseköğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesinin önündeki engeller nelerdir?" sorusu etkili olmuştur.

Elde edilen görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (2), Eğitim Bilimleri (1), Ölçme ve Değerlendirme (1) ile Türkçe Eğitimi (1) alanındaki uzmanların görüşleri ile elde edilen formun kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların konuyu bütünüyle yansıtmada durumunu belirlemek amacıyla kapsam geçerliğine; dilsel açıdan uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla ise alan uzmanlarının dışında farklı branşlardaki öğretim üyeleri ile görünüş geçerliği test edilmiştir. Buna göre elde edilen görüşme formu "yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleriniz", "yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleriniz?", "yükseköğretimdeki kalite yönetim süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz?", "yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engeller nelerdir?" olmak üzere toplam 4 sorudan

oluşmaktadır. Ayrıca çalışmada katılımcıların “yaşına” “görev yaptıkları birime” ve “unvanına” ilişkin tanımlayıcı demografik bilgiler de yer almaktadır.

Veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada katılımcılar konu hakkında bilgilendirilmiş olup; çalışmaya katılıp katılmayacaklarına ilişkin görüşleri esasında randevu alınmıştır. İkinci aşamada ise, çalışmaya gönüllü katılım sağlayacak katılımcılar ile belirlenen gün ve saatte görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların olumlu beyanı ile ses kaydı alınmış olup; görüşmeler ortalama yaklaşık 12-13 dakika sürmüştür. En uzun süren görüşme yaklaşık 17 dakika olup, en kısa süren görüşme ise yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliği ve güvenirliliği inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kriterleri esasında sağlanmıştır. Elde edilen verilerin farklı disiplinlerde çalışan araştırmacılar tarafından analiz edilmesi ile inandırıcılık ve onaylanabilirlik hususunda araştırmacı önyargıları azaltılarak kodlayıcı yapılmıştır. Öte yandan, amaçlı örneklem yöntemine dayalı olarak çalışmanın yürütülmesinde dahil etme/dışlama ölçütleri ile katılımcılara ait demografik bilgilere yer verilmesi ile aktarılabirlik kriteri sağlanmıştır. Son olarak, katılımcıların çalışmaya gönüllü katılımları ile verilerin toplanmasında yapılan ses kaydının beyan çerçevesinde gerçekleştirilmesi ve verilerin iki farklı çalışmacı tarafından değerlendirilerek Cohen Kappa (κ) uyum değerinin hesaplanmasının da güvenirlik açısından çalışmaya hizmet ettiği görülmektedir.

Cohen'in Kappa (κ) İstatistiği

Kappa istatistiği Cohen (1960) tarafından önerilmiş olup kodlayıcılar tarafından güvenirliliği ortaya koymada kullanılan bir istatistiktir. İki kodlayıcı arasındaki uyumu sınıflama (nominal) düzeyde belirlemeye yardımcı olan Cohen κ , +1 ile -1 arasında değer almaktadır (Cohen, 1960). κ değeri +1 olduğunda iki kodlayıcı arasında mükemmel uyum olduğu; -1 olduğunda ise iki kodlayıcının tümüyle birbirinin tersini değerlendirdiği şekliyle yorumlanmaktadır (Dawson ve Trap, 2004; Sim ve Wright, 2005). Buna ek olarak κ değeri nin 0 olması iki kodlayıcı arasındaki uyumun şansa bağlı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Buna göre Cohen κ değeri aşağıda yer alan formülle hesaplanmaktadır.

$$\kappa = \frac{\text{puanlayıcılar arası gözlenen uyum (P)} - \text{şansa dayalı uyum (Pe)}}{1 - \text{Pe}} \quad (\text{Sim ve Wright, 2005}).$$

Landis ve Koch'un (1977) sınıflamasına göre elde edilen κ değerinin .00–.20 arası önemsiz, .21–.40 arası düşük, .41–.60 arası orta, .61–.80 arası önemli ve .81–1.00 arasında ise çok yüksek derecede uyum ifade edilmektedir. Buna göre çalışmada kodlayıcılar arasında hesaplanan güvenirlik uyumunun önemli derecede bir uyum gösterdiği söylenebilir ($\kappa = .74$, $p < .00$).

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşım ile daha önceden belirlenen kategorilere göre, elde edilen verilerin özetlenerek yorumlanması esasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Kategorilerin belirlenmesinde araştırma sorularının hazırlanmasında temel alınan kuramsal temel etkili olmuştur. Elde edilen bulgular açık ve sistematik olarak betimlenmiş olup; yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin “standartlaşmanın oluşturulması, öğrencilerin sürece dahil edilmesi ve diğer” kategorileri çerçevesinde, yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönlerine ilişkin “iş yükü ve diğer” kategorileri çerçevesinde, yükseköğretimde kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşler “standartlaşmanın getirilmesi, öğrencilerin sürece dahil edilmesi ve diğer” kategorileri çerçevesinde ve yükseköğretimdeki kalite elçilerinin kalite süreçlerinde yaşanan teknolojik engellerine ilişkin görüşleri “dışsal ve içsel engeller” kategorileri çerçevesinde raporlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular ilgili araştırma soruları altında verilmiştir. “Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin görüşler” ve “Yükseköğretimde kalite

süreçlerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler” araştırma sorularına ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
Standartlaşmanın oluşturulması (f=6)	İşlemlerin standartlaşması, dokümantasyonda birlik oluşturulması, çalışma standartlarının oluşturulması (f=2), tek bir standardın oluşması, standartlaşmanın getirilmesi	<p>K1: “... akademisyen arkadaşlarımızın kendilerine çeki düzen vermesi ve programlı çalışması...”</p> <p>K2:” ... yapılacak işlemlerin, yazışmaların, işte prosedürlerin belirli kriterlere ve ilkelere uygun olarak yapılması ve kontrolünün sağlanabilmesi ve ölçülebilmesi açısından standart oluşturmaktadır...”</p>
Öğrencilerin sürece dahil edilmesi (f=3)	Öğrenci görüşlerinin dikkate alınması (f=2), öğrenci görüşlerine değer verilmesi	<p>K3: “...üniversite genelinde rektörlük daire başkanlığı tarafından yapılan kalite toplantılarına öğrenciler de dahil oluyor, örneğin mezuniyetle ilgili bir karar verilecek ise öğrenciler de sürece dahil ediliyor. ... Dilek ve istek kutularına taleplerimizi bildiriyoruz. ...”</p> <p>K4: “...kalite süreçleri kapsamında öğrencilerin isteklerini topluyoruz. ... Öğrenci isteklerine göre kendimizi değerlendiriyoruz. ...”</p>

Diğer (f=8)	Keyfiliğin ortadan kaldırılması, profesyonel becerilerinin kazandırılmasında kolaylık, disiplin oluşturma, başarıyı geliştirme, kurumun artı ve eksilerini sorgulamaya yardımcı olma, tek kişiye bağlı olmama, bilgilerin tek bir yerde toplanması, kurumun yabancı öğrenciler tarafından tercih edilebilirliğini arttırması	K2: "... akademik özerkliğin sınırsız tanımlanması standart bir içerik olmamasına vesile olmaktadır. Kalite süreçleri bu durumu ortadan kaldırarak standart oluşturmaktadır. ...kalite süreçleri ile keyfi uygulamalar ortadan kaldırılmaktadır. ... " K4: "... bilgilerin tek bir yerde toplanması açısından çok güzel oldu..."
-------------	--	---

Kalite elçilerine, kalite sürecinin yükseköğretimde oluşturduğu olumlu yönlerinin neler olabileceğine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu hususta Tablo 1'e göre, kalite sürecinin yükseköğretimde standartların oluşturulması (f=6), öğrencilerin sürece dahil edilmesi (f=3) ve diğer (f=8) açılardan olumlu yönlerinin olduğu görülmüştür. Kategorilere detaylı bakıldığında standartların oluşturulması (f=6) açısından işlemlerin standartlaşması, dokümantasyonda birlik oluşturulması, çalışma standartlarının oluşturulması (f=2), tek bir standardın oluşması, standartlaşmanın getirilmesi şeklinde; öğrencilerin sürece dahil edilmesi (f=3) açısından öğrenci görüşlerinin dikkate alınması (f=2), öğrenci görüşlerine değer verilmesi şeklinde ve bunların dışında (f=8) keyfiliğin ortadan kaldırılması, profesyonel becerilerinin kazandırılmasında kolaylık, disiplin oluşturma, başarıyı geliştirme, kurumun artı ve eksilerini sorgulamaya yardımcı olma, tek kişiye bağlı olmama, bilgilerin tek bir yerde toplanması, kurumun yabancı öğrenciler tarafından tercih edilebilirliğini arttırması şeklinde görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda, kalite sürecinin yükseköğretim açısından standartlaşmanın oluşturulması, öğrencilerin de sürece dahil edilmesinin yanı sıra diğer açılardan da olumlu yönlerinin olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
İş yükü (f=3)	Ekstra iş yükünü getirmesi (f=2), dosyalama ve evrak işleri	K5: "...evet, biraz işyükü geldi hocalara, o açıdan şikayetler mevcut..." K6: "...derslerin tek tek öğretmen yeterliklerine göre yeniden tanımlanması işyükü ve evrak işleri oluşturmaktadır..."
Diğer (f=5)	Sürecin formalite olarak kalması, sürecin başında standartlaşmanın olmaması, öğrencilerden gelen farklı taleplerin karşılanamaması, etkinlik planı oluşturmada yeni üniversitelerin zorluk yaşaması, yazılı evraklara uygulamadan çok	K7: "...belki yeni üniversitelerde faaliyet planlarının oluşturulmasında bir zorluk yaşanabilir..." K3: "...kağıt-kürek anlamında işyükünü biraz arttırdı... yazılı evrak işlerinden bazen uygulamada sıkıntılar yaşanabiliyor. Yani

vakit ayrılması

oraya harcanan zaman belki uygulamaya daha çok harcanabilir bu anlamda..."

Kalite elçilerine, kalite sürecinin yükseköğretimde oluşturduğu olumsuz yönlerin neler olabileceğine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu hususta Tablo 2'ye göre, kalite sürecinin yükseköğretimde iş yüküne ($f=3$) ve diğer ($f=5$) hususlara neden olması açısından olumsuz yönlerinin olduğu görülmüştür. Kategorilere detaylı bakıldığında iş yükü ($f=3$) açısından ekstra iş yükünü getirmesi ($f=2$), dosyalama ve evrak işleri şeklinde ve bunların dışında ($f=5$) sürecin formalite olarak kalması, sürecin başında standartlaşmanın olmaması, öğrencilerden gelen farklı taleplerin karşılanamaması, etkinlik planı oluşturmada yeni üniversitelerin zorluk yaşaması, yazılı evraklara uygulamadan çok vakit ayrılması şeklinde görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda, kalite sürecinin yükseköğretim açısından iş yükü getirmesinin yanı sıra diğer açılardan da olumsuz yönlerinin olduğu söylenebilir.

"Yükseköğretimdeki kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşler" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.
Yükseköğretimde kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
Standartlaşmanın getirilmesi ($f=4$)	Eğitim öğretimde standardın kazandırılması, sağlanması ($f=3$)	K8: "...eğitim-öğretimde yapılan işler standarda bağlı olarak gerçekleşiyor. ...sen yaptın ben yaptım olmadan herkes aynı iş standart bir şekilde yapıyor..." K4: "...yani ifade ettiğim gibi formlar açısından belli bir tek düzen sağlandı..."
Öğrencilerin sürece dahil edilmesi ($f=4$)	Öğrenci kalitesini devreye sokması, öğrenci memnuniyetini önemsemesi, öğrenci isteklerinin göz önünde bulundurulması, sürecin öğrenci gözünden görülmesini sağlanması	K5: "...öğrenci memnuniyet anketleri ile öğrenci kalitesinin sürece dahil edilmesi. ..." K3: "...öğrencilerin gözünden bu sürecin değerlendirilmesinin sağlanması.... "
Diğer ($f=6$)	Sistemin tepeden tırnağa düzelmesini sağlanması, üniversite içi üniversiteler arası karşılaştırmayı sağlanması, performans ölçümünü sağlanması, paydaşlarla iletişimi sağlanması, kökten değil sürekli iyileştirmenin sağlanması, anında düzeltme yapılmasına izin vermesi	K5: "... üniversiteler arasında yıllar içinde yapılan uygulamalar açısından karşılaştırmalar yapılabilir. ..." K3: "... öğrencilerin gözünden bu süreci görebilmek ve anında düzeltmeler yapabilmek. ..."

Kalite elçilerine, kalite sürecinin yükseköğretimde neden gerekli olabileceğine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu hususta Tablo 3'e göre, kalite sürecinin standartlaşmanın getirilmesi ($f=4$), öğrencilerin sürece dahil edilmesi ($f=4$) ve diğer ($f=6$) açılardan yükseköğretimde gerekli olduğu dile getirilmiştir. Kategorilere detaylı bakıldığında, standartlaşmanın getirilmesi ($f=4$) açısından eğitim

öğretimde standardın kazandırılması, standartlaşmayı sağlaması ($f=3$) şeklinde, öğrencilerin sürece dahil edilmesi ($f=4$) açısından öğrenci kalitesini devreye sokması, öğrenci memnuniyetini önemsemesi, öğrenci isteklerinin göz önünde bulundurulması, sürecin öğrenci gözünden görülmesini sağlaması şeklinde ve bunların dışında ($f=6$) sistemin tepeden tırnağa düzelmesini sağlaması, üniversite içi üniversiteler arası karşılaştırmayı sağlaması, performans ölçümünü sağlaması, paydaşlarla iletişimi sağlaması, kökten değil sürekli iyileştirmenin sağlanması, anında düzeltme yapılmasına izin vermesi şeklinde görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda, kalite sürecinin standartlaşmanın getirilmesi, öğrencilerin sürece dahil edilmesi ve diğer açılardan yükseköğretimde gerekli görüldüğü söylenebilir. Nitekim elde edilen bu sonuç, kalite sürecinin yükseköğretimdeki olumlu yönleri ile karşılaştırıldığında benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bu durumda, kalite sürecinin özellikle standartlaşmanın getirilmesi ve öğrencilerin sürece dahil edilmesi açısından olumlu yönlerinin olduğu, bundan ötürü de yükseköğretimde gerekli olduğu söylenebilir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir.

“Yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engeller nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.
Yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engeller

Kategoriler	Kodlar	Katılımcı Görüşleri
	Altyapı sorunları ($f=7$)	Altyapının eksikliği ($f=4$), elektrik ve internet kesintileri, internet hızı, sistemsel hatalar K2:“... yapılan projeler belli bir alt yapı gerektirmekte olup bu alt yapının da maddi olarak desteklenmesi gerekir...” K3:“... örneğin yapılması gereken etkinliklerde aynalı, kameralı, ses sistemli odaya ihtiyaç duyulmasına rağmen, alt yapı eksikliğinden dolayı etkinliği gerçekleştiriyoruz....”
Dışsal engeller ($f=23$)	Kaynak kısıtlılığı ($f=10$)	Gerekli teçhizatın olmaması, BAP’ın destek sunmaması, üstlerden profesyonel destek alınamaması, üstlerden maddi destek alınamaması, olanakların kısıtlı olması, ek bütçe olmaması, gerekli donanımların sağlanmaması, bütçe yetersizliği, fiziki mekân yetersizliği, maddi sıkıntılar K6:“...mesela 30 tane tablet ihtiyacımız var, ancak BAP bütçe yetersizliği gerekçesiyle finansal kaynak engeli oluşturmaktadır...” K8:“... teknolojik engeller süreci yavaşlatır, mesela internetin ve elektriğin olmaması ...”
	Diğer ($f=6$)	İşlerin amatör biçimde yürütülmesi, üniversitelerin genç olması, üniversitenin lokasyonu, kuşak farkı, yapılan çalışmaların uygulamaya dökülmemesi, vizyon eksikliği K1:“...üniversitenin bulunduğu lokasyonun elverişli olmayışının nitelikli akademisyenlerin gelmesine engel teşkil etmesi...” SER:“... genç nesil çok rahat bir şekilde teknolojiyi kullanabiliyor....”

Bireysel eksiklikler (f=2)	Teknolojiye yönelik artırılması, teknolojik kullanımın yetersiz olması	inançlı inancın açıdan	K2: "... kalite kapsamında yapılan bir projeye inanç, inanma, kendini adama noktasında üniversitedeki arkadaşlarımızın canı gönülden sarılması... hocalarımızın sayısının daha da artması... ama burada tutumların daha da geliştirilmesi lazım..."
İçsel engeller (f=2)			K6: "...kişinin bireysel anlamda teknolojik yetkinliğinin olmayışı..."

Kalite elçilerine, kalite sürecinde yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engellere ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu hususta Tablo 4'e göre, dışsal (f=23) ve içsel (f=2) engellerin kalite sürecinde yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmayı engellediği görülmektedir. Kategorilere detaylı bakıldığında, altyapı sorunları (f=7) açısından altyapının eksikliği (f=4), elektrik ve internet kesintileri, internet hızı, sistemsel hatalar şeklinde, kaynak kısıtlılığı açısından (f=10) gerekli teçhizatın olmaması, BAP'ın destek sunmaması, üstlerden profesyonel destek alınamaması, üstlerden maddi destek alınamaması, olanakların kısıtlı olması, ek bütçe olmaması, gerekli donanımların sağlanmaması, bütçe yetersizliği, fiziki mekan yetersizliği, maddi sıkıntılar şeklinde ve bunların dışında (f=6) işlerin amatör biçimde yürütülmesi, üniversitelerin genç olması, , üniversitenin lokasyonu, kuşak farkı, yapılan çalışmaların uygulamaya dökülmemesi, vizyon eksikliği şeklinde engeller olduğuna ilişkin görüşler ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda, kalite sürecinde yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engellere ilişkin en çok dışsal faktörlerden söz edildiği, içsel faktörlerin ise sınırlı sayıda ele alındığı söylenebilir. Bu bağlamda, teknolojik engeller denildiğinde ağırlıklı olarak dışsal engellerin akla geldiği dile getirilebilir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada kalite süreçlerinde aktif rol oynayan bireylerin yükseköğretimin genel yapısı ve algıladıkları teknoloji engellerine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Buna göre çalışmada yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin standartlaşmanın oluşturulması, öğrencilerin sürece dahil edilmesi, keyfilğin ortadan kaldırılması, profesyonel becerilerinin kazandırılmasında kolaylık sağlaması gibi bulgular yer almakta iken; iş yükü, sürecin formalite olarak kalması, öğrencilerden gelen farklı taleplerin karşılanamaması, etkinlik planı oluşturmada yeni üniversitelerin zorluk yaşaması gibi bulgular da yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler arasında yer almaktadır. Öte yandan, yükseköğretimde kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşler arasında standartlaşmanın getirilmesi, öğrencilerin sürece dahil edilmesi, performans ölçümü, paydaşlarla iletişim gibi bulgular yer alırken; kalite sürecinde yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engellere ilişkin görüşler arasında da dışsal (altyapı sorunları, kaynak kısıtlılığı, vizyon gibi) ve içsel teknoloji engelleri (bireysel eksiklikler, inanç gibi) bulgulanmıştır.

Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönleri

Yükseköğretimde gerçekleştirilen kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin elde edilen standartlaşmanın oluşturulması bulgusu göz önünde bulundurulduğunda bu bulgunun uluslararası düzeyde kabul gördüğü ve eğitim parametresi açısından dünyada ilk sıralarda yer alan Norveç, İsviçre ve Avustralya gibi ülkelerin eğitim politikaları arasında yer aldığı görülmektedir (Hamutoğlu, Ünveren-Bilgiç ve Elmas, 2020). Buna göre yükseköğretim kurumlarının tek bir çatı altından ulusal düzeyde tutarlılığı yakalamak için uygulamaya koydukları kalite yaklaşımlarının ulusal bir standart oluşturulmasını sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin sürece dahil edilmesi bulgusunun da farklı ülkelerde gerçekleştirilen kalite süreçlerinde karşılığının olduğu görülmektedir. Öğrenciler ile birlikte ortak

paydada bulularak, onların gözünden işleyişi gözden geçirmek, aksayan veya çalışmayan yerleri öngörerek sistemin iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapmak önemli görülmektedir. Nitekim Ayaz ve Arakaya (2019) da eğitim hizmetlerinde yönetici, eğitmen, idari personel, öğrenci gibi birçok aktörün birlikte bütünlük içerisinde hareket eden sistemin gerekliliğini vurgulamaktadır ve öğrencilerin hizmet kalitesi beklentilerinin güvenilirlik, heveslilik ve güven boyutları çerçevesinde toplandığını belirtmektedir. Çünkü öğrenci memnuniyetinin derslerin yanı sıra fiziki ve sosyal (örn. öğrenci büroları, yemekhane, idari büro, kantin gibi) alanlarda da dikkate alınmasının ISO 9000 kalite güvence sistemi belgesini hedeflemekte olan yükseköğretim kurumlarının benimsemesi gerektiği öngörülmektedir (Bektaş ve Akman, 2013). Ulusal düzeyde standartlaşmanın sağlanması ile uluslararası platformlarda yer alma çalışmalarının tutarlılığı sağlanması ile birlikte keyfiliğin ortadan kaldırılması sonucunu da beraberinde getirmesi manidardır. Bu durumun Rhodes (1996) 'in de vurguladığı gibi profesyonel yönetim teknikleri, açıkça tanımlanmış standartlar ve performans ölçütleri, sonuç odaklılık, hesapverebilirlik ve yakınlık ile üniversitelerin yönetim sistemlerinin transformasyonu (Akt. Ulutürk, 2015) yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki, yükseköğretim kurumlarının farklı yönetim anlayışına sahip olmasının beraberinde getirdiği bir takım olumsuzluklar mevcuttur ki bunlar ayırtırmaya doğru gitmektedir. Akademik performansın ölçülmesinde tüm paydaşların katıldığı standart bir sistemin bulunması gerektiğini ileri süren Yılmaz ve Yenihan (2016), standartlaşmanın yükseköğretim kurumları ve çalışanları için olumlu olduğunu ve bu durumun herkes için eşit şartlarda ayırtılmadan yapılması gerektiğini, ancak bunu yaparken de nitelikten ödün verilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ulusal düzeyde belirlenmiş bir kalite yönetim anlayışı ile ayırtılmadan ve fırsat eşitsizliği oluşturmadan kurum çalışanlarının beslenmesi ve ortak bir amaca hizmet etmesi anlayışı her geçen gün önem kazanmaktadır. Son olarak çalışmada elde edilen bir diğer bulgunun da -profesyonel becerilerinin kazandırılmasında kolaylık sağlanması- ulusların bilgi, beceri, yetkinlik ve uygulama noktasında ortak kazanımları oluşturması anlayışında ele alınabileceği söylenebilir.

Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönleri

Söz konusu fırsatları içerisinde barındıran kalite süreçlerinin yükseköğretim kurumları için bir takım olumsuz yönlerini de beraberinde getirdiği görülmektedir. Öyle ki, çalışmada elde edilen bulgular kalite süreçlerinin beraberinde iş yükü getirdiğini de vurgulamaktadır. Buna göre elde edilen bu bulgunun aslında sistemin genel yapısı ile ilgili olduğu ve belli bir kültür temelinde işlevsellik kazanmadığı ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Dünyada Norveç (Vinther-Jorgensen, Dragojevic, Nokkala ve Blum, 2018), İsviçre (Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance, 2018), İrlanda (Quality and Qualifications Ireland, 2017; National Qualifications Authority of Ireland, 2009) ve Almanya (Hartwig, 2002; Mayer-Lantermann, 2014) gibi ülkelerin kalite süreçlerinde gerçekleştirdikleri uygulamalar ile ilgili yapılan çalışmalarda içinde bulunulan etkinliklerin sistemin içinden belli bir kültür temelinde geldiğini ortaya koymaktadır. Diğer ülkelerde Bologna süreci ile birlikte ivme kazanan kalite çalışmalarının ülkemizde 2015 yılında yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği ile önem kazandığı ve bu doğrultuda Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun kurulduğu görülmektedir (YKK, 2015). Yapılan çalışmalarda uluslararası standartların (kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesi, mevcut olanların iyileştirmesi, kurumlarının eğitim-öğretim, araştırma ve idari etkinliklerin değerlendirilmesi, sistemli bir yaklaşım gibi) yakalanması amaçlanmaktadır (YKK, 2015). Gerçekleştirilen etkinliklerin zengin bir geçmişinin olmayışının kurum çalışanları açısından iş yükü oluşturduğu söylenebilir. Benzer şekilde köklü bir geçmişe dayalı sistemin ve kültürün eksikliğinde süreçte gerçekleştirilen etkinliklerin formalite olarak düşünülmesinin de manidar olduğu söylenebilir. Kalite süreci belli bir kültür ve sistem gerektirir ki bu iki kavram içerisinde çok farklı dinamikleri barındırarak birbirini besler (Akbacak,1996; Komili, 1994; Uğurlu, 2016) . Aksi durumda süreçte yaşananlar kurum çalışanlarını ve yöneticileri karşı karşıya getirebilir (Yumak, 1994) ve çalışmada elde edilen bulgu olan etkinlik planlarının oluşturulması açısından da bu durum olumsuzluklar ile sonuçlanabilir.

Yükseköğretimde kalite süreçlerinin gerekliliği

Yükseköğretimde kalite süreçleri Bologna süreci ile birlikte daha sistematik ve günlük uygulamalara ulaşılır ve açık hale gelmiştir (Dolček-Alduk, Sigmund ve Lončar-Vicković, 2008). Hamutoğlu, Ünveren-

Bilgiç ve Elmas (2020) ülkelerin farklı amaçlar doğrultusunda kalite süreçlerinde yer aldığını, insani gelişme endeksi raporlarının eğitim parametresi dikkate alındığında ise ilk beş sırada yer alan ülkelerin bilgi, beceri, yetkinlik ve uygulamalar doğrultusunda ulusal öğrenme çıktılarının Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (EQF) ile ilişkilendirildiğini ve ülkelerin bu noktada bir standart oluşturduğunu çalışmalarında raporlamaktadır. Çalışmada elde edilen standartlaşmanın getirilmesi sonucunun bu hususta uluslararası düzeyde de desteklendiği görülmektedir. Bununla birlikte farklı ülkelerde (örneğin Avustralya) öğrencilerin haklarının korunması ve şeffaflığın sağlanması ile de çalışmada elde edilen sonucu - öğrencilerin sürece dahil edilmesi-desteklediği söylenebilir (Federal Register of Legislation, 2011). Ayrıca İrlanda'nın kalite anlayışının da çalışmada elde edilen paydaşlarla iletişim sonucu ile tutarlılık göstererek kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri desteklediği söylenebilir. Buna göre İrlanda'nın yükseköğretim sürecindeki tüm paydaşların öğrencilerin ve öğrencilerin beklentilerini ortak bir paydada toplamayarak bütçenin bu amaç doğrultusunda planlanmasını sağlaması düşünüldüğünde paydaşlarla iletişimi maddi boyutta desteklediği söylenebilir (Government of Ireland, 1999).

Buna göre yükseköğretime erişimini artıran ülkelerin, yükseköğretim kurumlarının kalitesini sağlamak ve yükseltmek için kalite sistemlerini oluşturdukları düşünüldüğünde (Gümüş, 2015) kalite süreçlerinin yükseköğretimdeki gerekliliğinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte kalitenin kurumsal kültür içine yerleşmesi için kalite sürecinin sürekli olması gerektiğini ifade eden Reisberg (2011) ile yükseköğretimde temel amacın eğitim ve öğretimde kalitenin artırılmasını sağlamak olduğunu vurgulayan Şeremet (2015)'in çalışmaları doğrultusunda kalite süreçlerinin gerekliliğinin yanı sıra sürekliliğin de sağlanması gerekmektedir.

Eğitimin yönetilmesinde kalite sürecinde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan dışsal teknolojik engeller

Kurumların belirledikleri amaçlara ulaşmada teknolojinin şüphesiz ki rolü büyüktür ki bu süreçte yaşanan engeller süreci sekteye uğratmaktadır. Öyle ki, kalite sürecinde kurumların teknolojik altyapıya yaptıkları yatırımı görmezden gelmek mümkün değildir. İdari işlerin dışarıdan satın alınan bir yazılım olan doküman yönetim sistemi ile gerçekleştirilmesi, geçmişe yönelik işlemlerin bir bulut sisteminde depolanması, öğretim elemanlarının kişisel web sayfaları ile e-mail adreslerine ve sınırsız depolama imkanına sahip olması gibi öğeler kalite sisteminde yer almakta olan bir kurumun teknolojiyi sürecin içerisine entegre ettiği kanallardır. Elde edilen sonuçlar üzerinde altyapıya gerekli yatırımın yapıldığı görülse de bunun daha çok yönetsel boyutta kaldığı ve sürecin içerisine entegre edilemediği düşünülmektedir. Nitekim, Gündüz ve Hamedoğlu (2011) çalışmasında vizyon, bütçe, liderlik, geliştirme ve güdülenmenin karşılaşılan yönetsel engeller arasında olduğunu ifade etse de; bu engellerin çalışmada elde edilen sonuçlar ile dolaylı bir ilgisinin olduğu ve teknolojinin kalite uygulamaları sürecine entegre edilmediğinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bengisu (2007) ve YÖK' ün (2007) yükseköğretim kurumlarının hizmet anlayışına ilişkin belirttiği eğitim, araştırma ve topluma hizmet alanlarının işlevsellik kazanmasında teknolojinin sürece entegre edilmesi ve karşılaşılan bir engel olmaktan çıkması gerekliliği önem arz etmektedir. Öyle ki, entegrasyon kavramı eğitim-öğretim sürecinde olduğu gibi yönetsel süreçlerde de yaşanan bir kavramdır. Özdemir (2005) yükseköğretim kurumlarının hizmet anlayışlarının kurum çalışanları ve öğrencilerin memnuniyetlerini de göz önünde bulundurması gerekliliğini savunmaktadır. Buna göre, unutulmamalıdır ki, kurum çalışanlarının ve öğrencilerin karşılaştıkları teknoloji engelleri kalite anlayışını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle, internet, elektrik gibi altyapıdan kaynaklı problemlerin kalite yaklaşımı çerçevesinde ele alınmasının önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, bir kurumun elektronik kütüphane hizmetlerinin internet veya bütçeden kaynaklı sınırlılıklar nedeniyle yeterli hizmet sunamayışını düşünelim. Bu durumun gerek akademik personel gerekse öğrencilerin yaşadığı kaynak sıkıntısından dolayı karşılaşılabilecek memnuniyetsizlik durumlarının da yaşanan teknoloji engelleri ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Teknolojiden kaynaklı altyapı problemlerinin toplam kalite yaklaşımının uygulanması yönünde engel oluşturduğunu ileri süren Yılmaz (2003)'ün çalışmasının elde edilen bulgular ile tutarlı olduğu söylenebilir. Öyle ki, alt yapıdan kaynaklı teknoloji engellerinin asgari seviyeye düşürülmesinin toplam kaliteyi arttırmada önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, yükseköğretim kurumları için önemli bir birim olarak ifade edilen "Bilimsel Araştırma Projeleri Destek Birimi"'nin öğretim elemanlarına sağladığı desteklerin

kısıtlılığı da teknolojik engeller arasında belirtilmiştir ki bu hizmet yükseköğretim kurumlarının araştırma kapsamında sunduğu bir hizmettir. Elde edilen bu bulgunun Josefsson vd.(2018)'in çalışmasında elde edilen sonuçlar ile paralellik gösterdiği söylenebilir ki bütçe ve merkezi kararların yetersizliği en önemli teknolojik engeller arasında ifade edilmekte olup; maddi kaynağın dışsal teknoloji engelleri ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Kalite yaklaşımı çerçevesinde ele alınan bu engellerin de en kısa zamanda çözüme kavuşturulması ve kalite sürecini desteklemesi beklenmektedir. Bununla birlikte çalışmada kaynak kısıtlılığı olarak belirtilmekte olan gerekli teçhizatın sağlanmayışının da dışsal teknoloji engelleri altında ele alınabileceği söylenebilir. Belirtilen dışsal teknolojik engellerin üniversitenin henüz yeni ve gelişmekte olması ile açıklanabileceği de söz konusudur. Üniversitenin gelişimi için ayrılan bütçenin bina yapımı, masa, sandalye, koltuk, bilgisayar gibi demirbaş malzemelerin alımı için harcanmasının beraberinde birtakım eksiklikleri bırakacakları açıktır ki üretim odaklı ve marka geliştirme etkinlikleri, sosyal alanlardan elde edilecek gelir ile lokasyonun kültürünü yansıtacak uyarlamalar ve uygulamalar ile döner sermayeyi canlandırma odaklı girişimlerin de kaliteyi yakalamada ve sürdürmede etkili olabileceği öngörülmektedir. Yapılabilecek bu girişimlerin sahip olunan vizyonu geliştirmeye de etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Çünkü vizyon bir kurumun gelişmeye açık ve en güçlü özelliklerinin ifade edilmesi ile birlikte kalite yaklaşımları çerçevesinde ele alınan önemli bir kavramdır ki Thomas D. Balloy' un "Dünün yöntemiyle bugünün sorununu geleceğe yönelik bir amaçla çözümlenemeyiz" (Akt: Alkan, 2011:10) ifadesi ile desteklendiği düşünülmektedir. Bir kurumun sahip olduğu vizyoner yönetim anlayışı iyileştirmeye açık yanlarının görülmesini ve sürekli gelişmesini destekleyerek stratejik planlama ile kurum çalışanlarının küresel düzeyde gelişmişliklerini destekleyerek, aidiyet duygusu ile birlikte kalite zincirinin bir halkası olması yolunda ilerleme kaydeder. Böylelikle, dışsal engellerin ortadan kaldırıldığı bir yönetim anlayışında içsel engellerin de asgari düzeyde olacağı söylenebilir ki Hamutoğlu ve Başarmak (2020) çalışmasında dışsal teknoloji engellerinin içsel teknoloji engelleri üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

Eğitimin yönetilmesinde kalite sürecinde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan içsel teknolojik engeller

Her ne kadar teknolojik engeller denildiğinde akla ilk olarak altyapı, zaman, vizyon, para gibi dışsal faktörler gelse de; bireysel eksikliklerden kaynaklı olarak teknoloji engelleri de kalite süreçlerinde amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli görülmektedir. Öyle ki, bireylerden kaynaklı teknolojiye yönelik inanç, tutum, öz-yeterlik gibi engellerin de içsel teknoloji engelleri altında ele alındığı ve süreci olumsuz etkilediği söylenebilir. Türkay'ın (2016) yaptığı çalışmada üzerinde önemle durulan güven, iş yükü ve birikme, teknolojik sistem gibi engellerin kalite açısından içsel teknoloji engelleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öyle ki, güven kavramının tutum, memnuniyet, aidiyet, inanç gibi içsel faktörler ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Çelik ve Gencer, 2019). Bozkurt (2015) çalışmasında içsel engelleri bireysel engeller olarak ele almakta; düşük tatmin, güvensizlik, deneyimsizlik gibi faktörler ile ilişkilendirmekte ve bu içsel engelleri de kalite sürecindeki yeniliğin önemi altında vurgulamaktadır. Schneckenberg (2009) çalışmasında Avrupa üniversitelerindeki akademik personelin teknolojiye olan ilgisizliğinin öğrenme teknolojilerinin ilerleyişini yavaşlattığını ifade etmektedir ki eğitimcilerin teknoloji ile iç içe olmalarının beraberinde inovasyon engellerini getirmesinin bireylerin yeniliğe karşı geliştirdiği direnç ile açıklanabileceği söylenebilir. Rogers (1962) yeniliğin yayılımı kuramında yeni bir teknoloji ile karşılaşıldığında, o teknolojinin kabulüne yönelik bir takım içsel süreçlerin (tutum, inanç, öz-yeterlik, ikna gibi) devreye girdiğini açıklamaktadır. Nitekim, elde edilen bu sonuç üzerinde katılımcıların teknolojik yetkinliklerinin de önemli olduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim süreçlerinde de yaşanan bir engel olan içsel teknoloji engellerinin üstesinden gelmede tutum geliştirme, öz-yeterlik inancını artırma gibi faktörlerin önemli olduğu söylenebilir. Kalite sürecinde etkin rol oynayan bireylerin gelişmiş bir teknolojik yetkinliğe ve öz-yeterlik inancına sahip olması beklenmektedir ki bu inanç yönetim vizyonundan personel inancına yansiyarak misyon haline gelinebilir. Bu noktada, kurumların bünyesinde aktif olarak görev yapmakta olan bilgisayar ve öğretim teknolojileri alan uzmanlarının en son pedagojik yaklaşımlarla bütünleştirerek teknolojiyi eğitim-öğretim süreçlerine entegre etmeyi sağlayacak yöntemler geliştirmesi önemli görülmektedir. Gerçekleştirilecek uygulamalar ile kurum çalışanlarının teknolojiyi kullanmada yetkin bireyler olması sağlanarak doğru ve etkili teknoloji kullanma becerisinin

yanı sıra sahip olunması gereken öz-yeterlik inancı, tutum gibi özelliklerin de geliştirilmesi ile kalite sürecinde belirlenen amaçlara ulaşmada katkı sağlanacağı açıktır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

1. Yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumlu yönlerine ilişkin, yükseköğretimde kalite süreçlerinin olumsuz yönlerine ilişkin, yükseköğretimdeki kalite süreçlerinin gerekliliğine ilişkin ve yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşmada yaşanan teknolojik engellere ilişkin bulguların nitel çalışma yöntemi esasında elde edildiği bu çalışmanın, ileride yapılacak nicel çalışmalar ile desteklenmesi önerilmektedir. Böylece kalite açısından elde edilecek sonuçların ulusal düzeyde genellenebilir sonuçlar ile ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Ayrıca çalışma kapsamında elde edilen bulguların uluslararası gelişmişlik endeksi standartlarına göre ilk sıralarda yer alan ülkeler ile karşılaştırılması önerilmektedir. Böylelikle, yükseköğretim kurumlarında kalite süreçlerinde uluslararası standartları yakalamada güçlü ve zayıf yönlerin ulusal düzeyde ortaya konulması, buna yönelik iyileştirmelerin yakın ve uzak vadeli etkinlik planları ile gerçekleştirilmesi mümkün olabilir.

Gelecek çalışmalara yönelik öneriler

1. Yükseköğretimde kalite süreçlerinde ortaya çıkan olumlu yönlerinin korunması ve bu yönlerinin genişletilmesi için çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bunun için karar alma, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme şeklinde yönetim süreçleri izlenerek planlı ve programlı hareket edilebilir.

2. Yükseköğretimde kalite süreçlerinde başta kırtasiyeciliğin en aza indirilerek, kalitenin yalnızca evrak düzeyinde değil niteliksel düzeyde işlenmesini sağlayarak iş yükünün azaltılması ve ortaya çıkacak diğer olumsuz durumların giderilmesi yönünde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

3. Yükseköğretimde kaliteye ilişkin ihtiyaç analizleri yapılarak kalite süreçlerinin gerekliliğini ortaya koyan çalışmalar yapılması ve bu gerekliliğinin yaygınlaştırılması yönünde eylemler gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun için stratejik yönetim adımları izlenerek ilgili yükseköğretim kurumunun güçlü, zayıf yönleri ile fırsatları, tehditleri ortaya konularak bu adımlarda kalitenin ne tür getirileri olacağı, böylelikle kalitenin hangi açıdan ne oranda önemi olduğu tespit edilebilir.

4. Kalite sürecinde yükseköğretimde amaçlara ve hedeflere ulaşılması için içsel ve dışsal teknolojik engellerin ortadan kaldırılması önerilmektedir. Bunun için dışsal engeller kapsamında altyapı sorunları ve kaynak kısıtlılığı başta olmak üzere engel türlerinin tespit edilmesi ve bu engellerin ortadan kaldırılması için yükseköğretimde teknoloji kullanımına yönelik bütçenin artırılması, ayrılan bütçenin ise etkili bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Öte yandan, içsel engeller kapsamında bireysel eksiklikler başta olmak üzere engel türlerinin tespit edilmesi ve bu engellerin ortadan kaldırılması için teknoloji okuryazarlığının artırılması, yaşamboyu öğrenme, teknoloji liderliği, değişim yönetimi gibi konularda çalışanların ve yöneticilerin eğitilmesi önerilmektedir. Tüm bu içsel ve dışsal engellerin giderilmesinde yine karar alma, planlama, örgütleme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme süreçlerinden yararlanılabilir. Böylelikle engellerin tespiti ve ortadan kaldırılması için hem planlı hem de çalışan ve yönetici cephesinin ikisinde birden çalışmalar yapılmış olacaktır.

Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de bir devlet üniversitesindeki kalite elçileri ve öğrenci konsey başkanı olarak kalite süreçlerinde aktif rol alan katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu çalışmada elde veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

3. Bu çalışmada yer alan araştırma problemleri yükseköğretimde kalite sürecine ilişkin yalnızca olumlu, olumsuz yönler, gereklilikler ve teknolojik engeller ile sınırlıdır.

4. Çalışmada zaman ve iş yükü sınırlılığı nedeniyle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Ancak ileriki çalışmalarda katılımcılar ile yapılacak odak grup görüşmesi ile elde edilecek farklı ya da benzer bulguların çalışmaya veri çeşitlemesi sağlayacağı ve çalışmayı kuvvetlendireceği düşünülmektedir.

References

- Akbacak, Ş. (1996). Toplam kalite yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve başarısızlık nedenleri. *Kovan Dergisi (1. H.I.B.M. Komutanlığı Bülteni)*, 2(1), 11.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçatepe, G. A. (2013). *Eğitim fakülteleri eğitim bilimleri bölümü akademisyenlerinin yükseköğretimin amaçlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Armstrong, L. (2016). Barriers to innovation and change in higher education. *TIAA-CREF Institute*.
- Ayaz, N. ve Arakaya, A. (2019). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçümü: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 123-133.
- Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 Higher Education Edition* (pp. 1-60). The New Media Consortium.
- Bektaş, H. ve Akman, S. U. (2013). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi. *Ekonometri ve İstatistik e-Dergisi*, 18, 116-133.
- Belenli, İ., Günay, D., Öztemel, E., Demir, A., Şerifoğlu, F. S., Elmas, M., ... ve Kılıç, M. (2011). Türkiye yükseköğretim kurumları için kalite güvence oluşumu üzerine bir model önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 128-133.
- Bengisu, M. (2007). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Journal of Yaşar University*, 2(7), 739-749.
- Bidabadi, N. S., Isfahan, A. N., Rouhollahi, A., & Khalili, R. (2016). Effective teaching methods in higher education: Requirements and barriers. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(4), 170.
- Castelló-Climent, A., & Hidalgo-Cabrillana, A. (2012). The role of educational quality and quantity in the process of economic development. *Economics of Education Review*, 31(4), 391-409.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Çavdar, E. (2009). Yüksek öğretimde hizmet kalitesi unsurları ve bir uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 100.
- Bozkurt, Ö. (2015). Sosyal hizmet işletmelerinde yenilik yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 89-106.
- Çelik, K. ve Gencer, M. Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.
- Daniel, B. (2015). Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 904-920.

- Dolček-Alduk, Z., Sigmund, V., & Lončar-Vicković, S. (2008). Osiguranje kvalitete visokog obrazovanja u europskom obrazovnom prostoru, *Technical Gazette*, 15(1), 39-44.
- Dotong, C. I., De Castro, E. L., Dolot, J. A., & Prenda, M. (2016). Barriers for educational technology integration in contemporary classroom environment. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 3(2), 13-20.
- Dawson, B., & Trap, R. G. (2004). *Basic and clinical biostatistics* (3rd edition). Lange Medical Books/McGraw-Hill.
- Elmas, M (2012). YÖK yasa tasarısı üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 38.
- Endozo, A. N. (2019). Barriers to e-learning in developing countries: A comparative study. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 97(9), 2606-2618.
- Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73-87.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2009). *Neden yeni bir yükseköğretim vizyonu?* İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi.
- European Commission (2018). Quality assurance for school development. *guiding principles for policy development on quality assurance in school education* 28.11.2019 tarihinde https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf adresinden erişildi.
- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Federal Register of Legislation. (2011). Tertiary education quality and standards agency. <https://www.legislation.gov.au/Details/C2017C00271> adresinden 09.07.2019 adresinden erişildi.
- Gardiner, B. (2003). Regional competitiveness indicators for europe - Audit, database construction and analysis regional studies Association International Conference.Pisa.
- Gür, B. S., Özoğlu, M. ve Bakış, T. (2015). Türkiye’de yükseköğretim politikaları: Erişim, kalite ve yönetim. *Türkiye’de eğitim politikaları*, 299-321.
- Government of Ireland, (1999). *Electronic Irish statute book*. 09 Temmuz 2019 tarihinde <http://www.irishstatutebook.ie/eli/cons/en/html#article42> adresinden erişildi.
- Gümüş, A. (2015). *Türkiye’de eğitim politikaları*. Ankara: Nobel Gencil, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 164-218.
- Gündüz, H. B. ve Hamedoğlu, A. (2011). İlköğretimde toplam kalite yönetimi uygulamalarında görülen engeller (Sakarya ili örneği). *Internet Adresi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~mhamed/yayinlar/tsky_yonetsel_engel.pdf*, Erişim Tarihi, 13.2. 2019.
- Hacifazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Hamutoğlu, N. B. ve Başarmak, U. (2020). External and internal barriers in technology integration: A structural regression analysis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 17-040. <https://doi.org/10.28945/4497>
- Hamutoğlu, N. B., Ünveren-Bilgiç, E. N. ve Elmas, M. (2020). Yükseköğretimde kalite süreçleri: İnsani gelişme endeksi raporlarına göre ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1).

- Han, T. ve Yolcu, H. H. (2017). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kampüs teknolojileri ile ilgili memnuniyetlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 593-600.
- Hartwig, L. (2002). *Quality assessment and quality assurance in higher education institutions in Germany*. 24th annual EAIR Forum in Prague, 8–11 September 2002.
- Hergüner, G. (1998). Eğitimde toplam kalite uygulamasının sağlayacağı yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 11-22.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Jaramillo, S. G. (2017). Horizon report-2017 Higher Education Edition. *Cuaderno Activa*, (9), 2-53.
- Josefsson, P., Baltatziz, A., Bälter, O., Enoksson, F., Hedin, B., & Riese, E. (2018). Drivers and barriers for promoting technology enhanced learning in higher education. In *12th International Technology, Education and Development Conference (INTED), MAR 05-07, 2018, Valencia, SPAIN* (pp. 4576-4584).
- Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen eğitimi kalite güvence uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Harran Maarif Dergisi*, 2(1), 14-25.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 209-222.
- Kondakçı, Y. (2003). Avrupa'da yüksek öğretim için yeni bir vizyon. *Eğitim ve Bilim*, 28(129), 74-82.
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Mayer-Latermann, K. (2014). Country report Germany. Quality assurance of cross-border higher education (QACHE) Project. <https://enga.eu/wp-content/uploads/2015/02/QACHE-Country-Report-Germany.pdf> adresinden 25 Ağustos 2019 tarihinde çevrimiçi olarak erişilmiştir.
- National Qualifications Authority of Ireland, (2009). Referencing of the Irish national framework of qualifications (NFQ) to the European qualifications framework for lifelong learning, Natioanl report, Dublin, Ireland. 25 Eylül 2019 tarihinde <http://www.isfol.it/eqf/eqf-in-europa/rapporti-europei/irlanda> adresinden erişildi.
- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3). 1-23.
- Özden, Y. (1998). Yeni Kurulan Üniversitelerde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 39-47.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Özer, M. (2012). Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi. *Journal of Higher Education and Science*, 2(3), 018-023
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Reisberg, L. (2011). Where the quality discussion stands: Strategies and ambiguities. In *Leadership for World-Class Universities* (pp. 146-162). Routledge.
- Rogers, P. L. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of educational computing research*, 22(4), 455-472.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovation*. New York: Free Press.

- Saydan, R. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarından kalite beklentileri: Yüzüncü yıl üniversitesi İİBF örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 63-79.
- Serin, H. ve Aytekin, A. (2009). Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 11(15), 83-93.
- Schneckenberg, D. (2009). Understanding the real barriers to technology-enhanced innovation in higher education. *Educational Research*, 51(4), 411-424.
- Sim, J., & Wright, C. C. (2005) The kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 258–268.
- Stukalina, Y. (2010). Using quality management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment. *Technological and Economic Development of Economy*, 16(1), 75-93.
- Swiss Agency of Accreditation and Quality Assurance (2018). *Institutional accreditation*. 25 Ağustos 2019 tarihinde <http://aaq.ch/en/accreditation/institutional-accreditation/> adresinden tarihinde erişildi.
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 27-31.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- Tekeli, İ. (2012). Yükseköğretim’de yeniden düzenleme arayışlarının nasıl temellendirilebileceği üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 6-10.
- Tepe, F. D. Y. ve Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: Bir yükseköğretim kurumu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1242-1261.
- Tezsürücü, D. ve Bursalıoğlu, S. A. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97- 08.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Türkay, O. (2016). Hizmet kalitesini geliştirmenin önündeki engeller: Vergi dairesi çalışanlarına yönelik kritik olay tekniği uygulaması. *International Journal of Economic & Social Research*, 12(1), 251-270.
- Quality and Qualifications Ireland. (2017). *Quality within higher education 2017 A summary report*. 25 Ağustos 2019 tarihinde <https://www.qqi.ie/Downloads/Quality%20within%20Higher%20Education%202017%20Summary%20report.pdf> adresinden erişildi.
- Udam, M., & Heidmets, M. (2013). Conflicting views on quality: Interpretations of ‘a good university’by representatives of the state, the market and academia. *Quality in Higher Education*, 19(2), 210-224.
- Uğurlu, Z. (2016). İşletmelerde kalite kültürü kazandırmak üzere düzenlenen eğitim etkinlikleri. EYUDER Yayınları. https://www.academia.edu/31388871/%C4%B0% C5%9ELETMELEERDE_KAL%C4%B0TE_K%C3%9CLT%C3%9CR%C3%9C_KAZANDIRMAK_%C3%9CZERE_D%C3%9CZENLENEN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_ETK%C4%B0NL%C4%B0KLER%C4%B0_QUALITY_CULTURE_TRAINING_IN_ORGANIZATIONS adresi nden 25.08.2019 tarihinde çevrimiçi olarak erişildi.
- Ulutürk, S. (2015). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımından hareketle üniversitelerde performans uygulaması üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(4), 395-414.
- Uysal, Ö. ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 49-74.

- Ünal, S. (1999). Eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetimi öğeleri ve uygulamalarda karşılaşılan engeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 341-351.
- SAUDEK, 2019. Sakarya üniversitesi akademik değerlendirme ve kalite geliştirme kurulu. <http://saudek.sakarya.edu.tr/tr/icerik/8037/33118/kalite-elcilleri> adresinden 26.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Vinther-Jorgensen, T., Dragojevic, D., Nokkala, T., & Blum, H. (2018). Enqa agency review: Norwegian agency for quality assurance in education (NOKUT). European Association for Quality Assurance in Higher Education, Oslo, Norway. 25 Ağustos 2019 tarihinde <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2018/07/External-Review-Report-NOKUT-FINAL.pdf> adresinden erişildi.
- Yenen, Z. V. ve Gözlü, S. (2003). Yükseköğretimde müşteri beklentileri: Türkiye'den örnekler. *İTÜ Dergisi*, 2(2), 28-38.
- Yıldız, G. ve Ardiç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 73-82.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2003). Bilgi merkezleri ve toplam kalite yönetimi ilişkisi: Bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(2), 257-268.
- Yılmaz, T. ve Yenihan, B. (2016). Yükseköğretimin geleneksel işlevleri doğrultusunda akademik performansın değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözümler. *1st International Scientific Researches Congress Humanity and Social Sciences*, Madrid- IBAD.
- Yumak, H. (1994). Toplam kalite içinde yönetimin rolü. *Önce Kalite Dergisi*, 3(6), s. 31-37.
- Yüksek Öğretim Kurulu (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu Başkanlığı, (2015). *Yükseköğretim kalite güvencesi yönetmeliği*. 09 Temmuz 2019 tarihinde <http://yok.gov.tr/documents/23233405/23540205/Y%C3%9CKSEK%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M+KAL%C4%B0TE+G%C3%9CVENCES%C4%B0%20Y%C3%96NETMEL%C4%B0%C4%9E%C4%B0.pdf/e5812b5a-5b41-4b2d-a194-25842b4aa315> adresinden erişildi.



Investigation of Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies And Emotional Intelligence Levels*

Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-9557-0828)

İlkay AŞKIN TEKKOL^a (ORCID ID - 0000-0003-0964-1528)

Melike FAİZ^a (ORCID ID - 0000-0001-8070-6086)

^aKastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.595336

Article history:

Received 10.08.2019

Revised 21.11.2019

Accepted 18.03.2020

Keywords:

Primary school teacher candidate,
Lifelong learning,
Emotional intelligence.

Abstract

It is aimed to investigate primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels and determine the relation between them. The study group consists of 343 teacher candidates of a university located in Western Black Sea Region in Turkey. Schutte Emotional Intelligence Scale adapted into Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu and Lifelong Learning Tendencies Scale developed by Diker-Coşkun were used as data collection tools. In consequence, it was seen that the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies were above the average in the scale. It was also realized that the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies varied by gender and class. The primary school teacher candidates' emotional intelligence levels were above the average in the scale. While emotional intelligence levels did not vary by gender, it varied by grade. Finally, it was detected that there was a positive, medium-level relation between lifelong learning tendencies and emotional intelligence level.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Duyusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.595336

Makale Geçmişi:

Geliş 10.08.2019

Düzeltilme 21.11.2019

Kabul 18.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Sınıf öğretmeni adayı,
Yaşam boyu öğrenme,
Duyusal zekâ.

Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle desenlenen araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin sınıf eğitimi programında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu 343 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tatar, Tok ve Saltukoğlu'nun Türkçeye uyarladığı Schutte Duyusal Zekâ Ölçeği ve Diker Coşkun'un geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarda ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Duyusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre bazı boyutlarda farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

* **Authors:** bozdemirhafife@gmail.com, ilkayaskin@hotmail.com, melikefaiz@gmail.com

This paper is an extended version of the oral presentation in International Congress of Eurasian Social Sciences, 6-8 April, 2017.

Bu çalışma 6-8 Nisan 2017 tarihinde düzenlenen Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

Introduction

The fact that learning has an important place in the continuity of life underlines the concept of lifelong learning. Nowadays, lifelong learning taking an important role because of increase of knowledge. This situation takes learning out of boundaries of formal education. Due to lifelong learning, individuals can carry on their learning without any age or educational institution. According to Erdamar (2011), life and learning interact with and enrich each other. McKie (2000) defines lifelong learning as gaining and improving knowledge, skill and attitudes that an individual is required to have for the life. In lifelong learning, these mentioned knowledge, skill and attitudes can be fulfilled formally and informally (Aspin and Chapman, 2001). Demirel (2009) states that successful individuals of the future are the ones who are able to use technology effectively in reaching the information, solve problems and learn on their own. The characteristics of these individuals who are considered to be lifelong learners can be explained as follows (Candy, Crebert and O'Leary, 1994; Akkoyunlu, 2008): Love of learning, being curious and asking question, having a critical spirit, making self-evaluation, establishing connections between fields, being aware of how knowledge has existed in at least one field of study and understanding the methodological and substantive limitations of that field, having a breadth of vision, knowing about major current sources available in at least one field of study and asking the key research questions pertaining to that field, determining points relevant to a wide context, managing and evaluating this context and using the information by gathering it from various fields, being able to comprehend and decode the information in different forms (written, statistical, graph, chart, diagram and table), evaluating the information critically, having positive perceptions towards one's own capability and autonomy, having self-regulation skills (time management, goal-setting), having knowledge of one's own strengths and weaknesses and preferred learning style, choosing the appropriate one from the strategies for learning in any context for oneself, understanding the difference between surface and deep-level learning, being interested in recent developments and new issues, being information literate and having the skills of organization. Learning does not take place independently of the emotions of individuals. In addition, emotional intelligence can be carried forward with lifelong learning (Yeşilyaprak, 2001). It is stated that individuals who can manage their emotions and develop methods in this regard can achieve success in every area of life (Dutoğlu & Tuncel, 2008). It is stated that emotional intelligence plays an important role in transformative learning which is accepted as closely related with lifelong learning (Tirivanhu, 2016). In addition, the literature describes the role of emotional intelligence in lifelong learning (Goodwin and Hallam, 2006). In this context, emotional intelligence is another issue addressed in the research. Emotions constitute one of the most important features which makes human distinctive as a bio-cultural and social being. They are intrinsic circumstances that coordinate several psychological sub-systems including physiological reactions, cognition and conscious awareness. Emotions usually arise in response to one's changing relationships (Mayer, Caruso and Salovey, 2000). Emotional intelligence is defined as the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among these, and to use this information in order to guide one's thinking and actions. Emotional intelligence focuses on the appraisal of one's own and others' mood states to regulate behaviors and solve problems and on forming one's behaviors accordingly (Salovey and Mayer, 1990). Characteristics of individuals with high level of emotional intelligence can be summarized as follows (Saini, 2016):

- Capability to establish effective communication with other individuals,
- Being able to develop positive relationships with other individuals,
- Ability to empathize,
- Social integration,
- Having success in business life,
- Feeling self-confident in new surroundings,
- Feeling secure with oneself and inspiring positive behaviors,
- Being more creative,
- Learning from one's mistakes.

When analyzed, it is seen that the abovementioned ability and/or skills are among the ones which primary school teachers should have. It is necessary for a classroom teacher to be aware of his own feelings, shape his own behaviors according to the current state which he is in, and above all, monitor his students' mood states. The reason is that students' affective features play a critical role in their learning. Therefore, it is considered significant that primary school teachers' emotional intelligence have already developed. On the other hand, when the characteristics of lifelong learners are analyzed, it is seen that these skills are also among the ones which are required for the primary school teachers to have. Primary school teachers as lifelong learners are the teachers who can keep up pace with the technological advancements and perform effective teaching in the information age. Moreover, it is thought that the primary school teachers who have lifelong learning skills can contribute to their students' being lifelong learners, besides their self-development. According to the literature the primary school teachers who have lifelong learning skills can contribute to their students' being lifelong learners (Certel, Çatıkkaş and Yalçınkaya, 2011; Şahin-Baltacı and Demir, 2012; Tunca, Alkın-Şahin and Aydın, 2015; Yaman and Yazar, 2015). Aim of this study is to determine lifelong learning skills and emotional intelligence levels of teacher candidates. In this way, it is thought that feedbacks can be provided to the curricula that train teachers. In the study, it was also examined whether the teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels changed according to their gender and grade levels. The reason for the determination of these variables is that different research results (in favor of women/men) and the need to develop these skills (lifelong learning and emotional intelligence) in the primary school teacher education curriculum. Considering all of these, in this research, it has been aimed to investigate primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels, and the relation between these has been analyzed. Within this scope, answers to the following questions have been sought:

1. What is the level of primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies?
2. Do the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies vary by gender and grade?
3. What is the level of primary school teacher candidates' emotional intelligence?
4. Do the primary school teacher candidates' emotional intelligence levels vary by gender and class levels?
5. Is there a relation between primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels?

Method

Research Design

The research was designed by relational survey model that is one of the quantitative research methods. The existence and degree of relations between dependent and independent variables are tried to be revealed in the relational survey model (Crano and Brewer, 2002). In the correlation type of research design, it is examined whether the variables change together and how the existing change is, while in the comparative method, groups are formed at least between two variables according to the independent variable and the difference between the groups is examined according to the dependent variable (Karasar, 2005).

Study Group

Study group was determined according to convenience sampling. Convenience sampling is a specific type of quantitative sampling where the researcher selects the sampling just because it is convenient and ready for the study at the time (Creswell, 2012, 145). 274 of the participants including in the study are women, and 69 of them are men. 88 first-year, 103 second-year, 82 third-year and 70 fourth-year undergraduate students have participated in the study.

Collection of Data

Data were collected by means of Schutte Emotional Intelligence Scale adapted into Turkish language by Tatar, Tok and Saltukoğlu. Schutte Emotional Intelligence Scale is in a five-point Likert-type. It consists

of 3 dimensions named as Optimism/Mood Regulation, Appraisal of Emotions and Utilization of Emotions. When the reliability coefficients of the scale were examined, optimism/mood regulation was .877; The evaluation of emotions was .812 and the use of emotions was .592. 41 items in total are available on the scale, and 21 items are in the dimension of optimism/mood regulation, 13 items in the appraisal of emotions and 7 items in the utilization of emotions. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.82 and the researchers calculated the Cronbach Alpha internal consistency coefficient for this study as 0.87. In line with literature, it was found that the internal consistency coefficients of the scale were high. Lifelong Learning Tendencies scale developed by Diker Coşkun is in a six-point Likert type. It consists of 4 dimensions as motivation, perseverance, lack of regulating learning and lack of curiosity. There are totally 27 items on the scale as to be 6 items in the dimension of motivation, 6 in perseverance, 6 in lack of regulating learning and 9 in lack of curiosity. The reliability coefficients of the motivation dimension .880; persistence .870; lack of regulating learning was .902 and lack of curiosity .902. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be 0.89 and the researchers calculated the Cronbach Alpha internal consistency coefficient for this study as 0.92. With respect to the literature, it was found that the internal consistency coefficients of the scale were high.

Analysis of Data

In the study, it was investigated whether there was a statistically significant relationship between the emotional intelligence levels and lifelong learning tendencies of the primary school teacher candidates. The first one of the two scales used in the study is lifelong learning tendencies scale. There are 27 items in total and the minimum score to be obtained from the scale is 27 (27x1) at most, median score is 94.5 (27x3.5) and maximum score is 162 (27x6). The first two dimensions consist of the positive items that express motivation and effort related to lifelong learning and the last two dimensions consist of the negative items that include expressions indicating the states of the lack of regulating lifelong learning and the lack of curiosity for the reasons of this. The other scale is emotional intelligence scale. In the overall score for emotional intelligence, the minimum score is calculated as 41 (41x1), median score as 102.5 (41x2.5) and maximum score as 205 (41x5). There are 21 negatively worded items on the scale and these have been analyzed by reverse coding. In the study, unpaired t test, one-way ANOVA, Bonferroni test and simple correlation test were carried out. The normality of variables can be tested by statistical and graphical methods. There are two elements of normality. These are skewness and kurtosis values. The distribution is normal when these values are zero. It can be said that if the variable is between -1.0 and +1.0, it is quite close to normal (Tabachnick and Fidell, 2001). The skewness coefficient for the data obtained from the Lifelong Learning Tendency Scale is -0.697 and the kurtosis coefficient is 0.188. Since these values remain in the range of -1, +1, it can be said that the distribution is normal. When the data obtained from the Emotional Intelligence Scale were examined, the skewness coefficient was -0.272 and the kurtosis coefficient was -0.247. Since these values are in the range of -1, +1, it can be said that the distribution is normal. Therefore, parametric statistics were used in the analysis of the research data.

Findings

In this section, findings for the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence scores are presented. Answers related to these findings that were given by the primary school teacher candidates to the scales were examined. Evaluations in respect to gender and class level variables were made. In addition, total scores obtained from the scales and the relationship between the dimensions on the scale were found and presented below in tables. Descriptive statistics for the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates are in Table 1.

Table 1.
Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions

Dimensions	n	Minimum	Maximum	\bar{X}	sd
Motivation (6 items)	343	6	36	31,96	4,29
Perseverance (6 items)	343	6	36	29,15	5,34
Lack of regulating learning (6 items)	343	6	36	28,44	7,31
Lack of curiosity (9 items)	343	9	54	40,70	10,45
Lifelong learning tendency	343	27	162	130,25	21,21

According to Table 1, the minimum score to be obtained from the first three dimensions of the scale was 6 (6x1), median score was 21 (6x3,5) and maximum score was 36 (6x6). As for the lack of curiosity that was the last dimension, it was calculated 9 (9x1) as the minimum score, 31,5 (9x3,5) as median score and 54 (9x6) as maximum score. In mean scale score, the minimum score to be obtained from the scale was 27 (27x1), median score was 94,5 (27x3,5) and maximum score was 162 (27x6).

Considering the findings in Table 1 on the basis of these scores, it has been found that the scores obtained by primary school teacher candidates for motivation, perseverance, lack of regulating learning and lack of curiosity are above median score. It has been investigated whether primary school teacher candidates' scores for motivation, perseverance, lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendencies vary by gender, and the findings obtained in consequence of independent t-test made for this have been presented in Table 2.

Table 2.
t-Test Results of Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions by Gender

Dimensions	Gender	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Motivation	Female	274	32,32	4,02	341	3,13	0,002
	Male	69	30,54	5,00			
Perseverance	Female	274	29,55	4,97	341	2,84	0,005
	Male	69	27,53	6,37			
Lack of regulating learning	Female	274	28,71	7,44	341	1,37	0,170
	Male	69	27,36	6,72			
Lack of curiosity	Female	274	41,33	10,20	341	2,27	0,024
	Male	69	38,16	11,11			
Lifelong learning tendency	Female	274	131,93	20,15	341	2,95	0,003
	Male	69	123,60	24,10			

When Table 2 was examined, it was seen that the averages of motivation, perseverance, lack of curiosity and general lifelong learning tendency scores obtained by primary school teacher candidates vary by gender ($p=0,002$, $p=0,005$, $p=0,024$, $p=0,003$; $p<0,05$). However, it has been seen that the average of lack of regulating learning score did not vary significantly according to gender. In terms of motivation, perseverance, lack of curiosity and general lifelong learning tendency scores, female undergraduates had a higher score average than males (Motivation female $\bar{X}=32,32$, male $\bar{X}=30,54$; Perseverance female $\bar{X}=29,55$, male $\bar{X}=27,53$; Lack of curiosity female $\bar{X}=41,33$, male $\bar{X}=38,16$ and Lifelong learning tendency female $\bar{X}=131,93$, male $\bar{X}=123,60$).

Another variable in the research was class level. Findings for motivation, perseverance, lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores as related to the class level were presented in Table 3.

Table 3.
Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Class Level	N	\bar{X}	sd
Motivation	1st-year	88	31,69	4,11
	2nd-year	103	31,79	4,82
	3rd-year	82	31,62	4,36
	4th-year	70	32,96	3,46
Perseverance	1st-year	88	28,33	5,51
	2nd-year	103	29,14	5,13
	3rd-year	82	28,84	5,56
	4th-year	70	30,56	4,97
Lack of regulating learning	1st-year	88	25,66	7,58
	2nd-year	103	29,46	6,42
	3rd-year	82	30,11	6,91
	4th-year	70	28,49	7,80
Lack of curiosity	1st-year	88	36,19	11,40
	2nd-year	103	41,75	9,01
	3rd-year	82	42,69	9,63
	4th-year	70	42,47	10,63
Lifelong learning tendency	1st-year	88	121,87	21,72
	2nd-year	103	132,14	20,80
	3rd-year	82	133,26	19,14
	4th-year	70	134,48	20,99

When Table 3 was examined, it was seen that primary school teacher candidates' lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores were far from each other; yet, motivation and perseverance scores were close to each other. One-way analysis of variance has been made to investigate whether these scores obtained by the undergraduate students vary by class level. The results of the analysis were presented in Table 4.

Table 4.
The Results of One-Way Analysis of Variance for Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Motivation	Between-	88,69	3	29,56	1,614	0,186
	Within-groups	6208,57	339	18,31		
	Total	6297,27	342			
Perseverance	Between-	205,46	3	68,49	2,435	0,065
	Within-groups	9535,01	339	28,13		
	Total	9740,48	342			
Lack of regulating learning	Between-	1017,45	3	339,15	6,660	0,000
	Within-groups	17263,10	339	50,92		
	Total	18280,55	342			
Lack of curiosity	Between-	2446,37	3	815,46	7,921	0,000
	Within-groups	34899,00	339	102,95		
	Total	37345,37	342			
Lifelong learning tendency	Between-	8533,85	3	2844,62	6,638	0,000
	Within-groups	145264,10	339	428,51		
	Total	153797,95	342			

According to Table 4, it has been found that there is a statistically significant difference between the primary school teacher candidates' lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores on the basis of class level; however, no statistically significant difference between motivation and perseverance scores has been found ($F=2,453$, $p<,05$; $F=6,660$, $p<,05$; $F=7,921$, $p<,05$; $F=6,638$, $p<,05$).

Bonferroni test to compare primary school teacher candidates' perseverance, lack of regulating learning, lack of curiosity and lifelong learning tendency scores by class level variable has been applied. Relevant results were presented in Table 5.

Table 5.
Analysis Results of Bonferroni Test for Primary School Teacher Candidates' Lack of Regulating Learning, Lack of Curiosity and Lifelong Learning Tendency Scores by Class Level

Dimensions	Class Level		Mean Differences	Standard error	p
Lack of regulating learning	1st-year	2nd-year	-3,80	1,04	0,002
		3rd-year	-4,45	1,09	0,000
Lack of curiosity	1st-year	2nd-year	-5,56	1,47	0,001
		3rd-year	-6,50	1,56	0,000
		4th-year	-6,28	1,62	0,001
Lifelong learning tendency	1st-year	2nd-year	-10,26	3,00	0,004
		3rd-year	-11,39	3,18	0,002
		4th-year	-12,60	3,31	0,001

According to Table 5, the scores for lack of regulating learning have been in favor of 2nd and 3rd-year undergraduates between the 1st-year and 2nd-year and 3rd-year class levels. Also, between the 1st-year and 2nd-year and the 3rd-year and 4th-year class levels, the scores for lack of curiosity and lifelong learning tendency have been in favor of 2nd, 3rd and 4th-year undergraduates. When considering in general, it could be said that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies increase as long as the academic grade level advances. Descriptive statistics for the prospective classroom teachers' emotional intelligence levels were presented in Table 6.

Table 6.
Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions

Dimensions	n	Minimum	Maximum	\bar{X}	sd
Optimism/mood regulation (21 items)	343	21	105	82,45	11,73
Appraisal of emotions (13 items)	343	13	65	47,38	8,59
Utilization of emotions (7 items)	343	7	35	24,05	4,58
Emotional intelligence	343	41	205	153,89	18,68

When the minimum, median and maximum scores that can be obtained from the dimensions on the scale were examined, the minimum score is 21 (21x1), median score were 52,5 (21x2,5) and maximum score were 105 (21x5) at the dimension of optimism/mood regulation; the minimum score were 13 (13x1), median score were 32,5 (13x2,5) and maximum score were 65 (13x5) at the dimension of appraisal of emotions; and the minimum score was 7 (7x1), median score was 17,5 (7x2,5) and maximum score was 35 (7x5) at the dimension of utilization of emotions. In the emotional intelligence

score, the minimum score was calculated as 41 (41x1), median score as 102,5 (41x2,5) and maximum score as 205 (41x5).

Considering the findings in Table 6 on the basis of these scores, it has been found that the primary school teacher candidates' scores for optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence are above median score. It has been investigated whether primary school teacher candidates' optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores vary by gender, and the findings obtained in consequence of independent t-test made for this have been presented in Table 7.

Table 7.
t-Test Results of Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions by Gender

Dimensions	Gender	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Optimism/mood regulation	Female	274	82,87	11,39	341	1,318	0,189
	Male	69	80,79	12,92			
Appraisal of emotions	Female	274	47,45	8,28	341	0,288	0,773
	Male	69	47,12	9,81			
Utilization of emotions	Female	274	24,16	4,58	341	0,893	0,373
	Male	69	23,61	4,60			
Emotional intelligence	Female	274	154,49	18,18	341	1,179	0,239
	Male	69	151,52	20,51			

When Table 7 was examined, the averages of optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores did not vary by gender as to be statistically significant. In other words, gender variable has not had an effect on the undergraduates' emotional intelligence at any dimension ($p=0,189$, $p=0,773$, $p=0,893$, $p=0,239$ $p<0,05$).

Another variable in the research was class level. Findings for undergraduate students' optimism/mood regulation, appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores as related to the class level were presented in Table 8.

Table 8.
Descriptive Statistics for Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Class Level	N	\bar{X}	sd
Optimism/mood regulation	1st-year	88	79,79	11,81
	2nd-year	103	82,30	12,45
	3rd-year	82	85,61	8,55
	4th-year	70	82,34	13,03
Appraisal of emotions	1st-year	88	45,69	7,63
	2nd-year	103	48,32	8,21
	3rd-year	82	47,77	8,34
	4th-year	70	47,67	10,31
Utilization of emotions	1st-year	88	24,44	4,63
	2nd-year	103	23,89	4,30
	3rd-year	82	24,15	4,65
	4th-year	70	23,69	4,86
Emotional intelligence	1st-year	88	149,93	15,35
	2nd-year	103	154,51	20,75
	3rd-year	82	157,53	17,35
	4th-year	70	153,69	20,14

When Table 8 was examined, it was seen that primary school teacher candidates' appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores were close to each other. However, there has been a variance in the scores at the dimension of optimism/mood regulation. One-way analysis of variance has been made in order that the variance in these scores obtained by the undergraduates can be examined by class level. Analysis results were presented in Table 9.

Table 9.

The Results of One-Way Analysis of Variance for Primary School Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Relevant Dimensions by Class Level

Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Optimism/mood regulation	Between-	1440,27	3	480,09	3,570	0,014
	Within-groups	45594,58	339	134,50		
	Total	47034,85	342			
Appraisal of emotions	Between-	360,47	3	120,16	1,636	0,181
	Within-groups	24902,18	339	73,46		
	Total	25262,65	342			
Utilization of emotions	Between-	26,42	3	8,81	0,418	0,740
	Within-groups	7144,42	339	21,07		
	Total	7170,84	342			
Emotional intelligence	Between-	2506,37	3	8,81	2,425	0,066
	Within-groups	116778,76	339	21,07		
	Total	119285,12	342			

According to Table 9, it has been seen that there is no statistically significant difference between the primary school teacher candidates' appraisal of emotions, utilization of emotions and emotional intelligence scores on the basis of class level. However, statistically significant difference in primary school teacher candidates' optimism/mood regulation score by class level has been found ($F=3,570$, $p<,05$).

Bonferroni test to compare primary school teacher candidates' optimism/mood regulation score by class level variable has been applied. Relevant results were presented in Table 10.

Table 10.

Analysis Results of Bonferroni Test for Primary School Teacher Candidates' Optimism/Mood Regulation Scores by Class Level

Dimension	Class Level		Mean Differences	Standard error	p
Optimism/mood regulation	1st-year	3rd-year	-5,81	1,78	0,007

According to Table 10, the scores for optimism/mood regulation have been found different between 1st-year and 3rd-year levels. The difference found has been in favor of the 3rd-year class level.

In the research, the relationship between primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels has also been dealt. Information including the findings for the relationship between these was presented in Table 11.

Table 11.

Analysis Results for the Relationship Between Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Emotional Intelligence Levels

Dimensions	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Motivation	1	,775**	,221**	,301**	,622**	,252**	,280**	,122**	,317**
2. Perseverance		1	,217**	,309**	,635**	,266**	,281**	,072**	,314**
3. Lack of regulating learning			1	,736	,807	,474	,330	,235	,507
4. Lack of curiosity				1	,885**	,446**	,287**	,168**	,453**
5. Lifelong learning tendency					1	,501**	,383**	,206**	,541**
6. Optimism/mood regulation						1	,355**	,155**	,829**
7. Appraisal of emotions							1	,358**	,771**
8. Utilization of emotions								1	,508**
9. Emotional intelligence									1

When the relationship for the dimensions included in Table 11 is considered, it has been found that there was a high-degree positive relation between motivation and perseverance dimensions, a low-degree positive relation between motivation and lack of regulating learning, a moderate-degree positive relation between motivation and lack of curiosity, a moderate-degree positive relation between motivation and lifelong learning tendency, a low-degree positive relation between motivation and optimism/mood regulation, a low-degree positive relation between motivation and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between motivation and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation between motivation and emotional intelligence. It has been found that there was a low-degree positive relation between the dimensions of perseverance and lack of regulating learning, a moderate-degree positive relation between perseverance and lack of curiosity, a moderate-degree positive relation between perseverance and lifelong learning tendency, a low-degree positive relation between perseverance and optimism/mood regulation, a low-degree positive relation between perseverance and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between perseverance and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation between perseverance and emotional intelligence. It has been found that there was a high-degree positive relation between the lack of regulating learning and lack of curiosity dimensions, a high-degree positive relation between lack of regulating learning and lifelong learning tendency, a moderate-degree positive relation between lack of regulating learning and optimism/mood regulation, a moderate-degree positive relation between lack of regulating learning and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between lack of regulating learning and utilizations of emotions, and a moderate-degree positive relation between lack of regulating learning and emotional intelligence dimensions. It has been found that there was a moderate-degree positive relation between lack of curiosity and lifelong learning tendency dimensions, a moderate-degree positive relation between lack of curiosity and optimism/mood regulation, a low-degree positive relation between lack of curiosity and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between lack of curiosity and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation

between lack of curiosity and emotional intelligence. It has been found that there was a moderate-degree positive relation between the dimensions of lifelong learning tendency and optimism/mood regulation, a moderate-degree positive relation between lifelong learning tendency and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between lifelong learning tendency and utilization of emotions, and a moderate-degree positive relation between lifelong learning tendency and emotional intelligence. It has been found that there was a moderate-degree positive relation between optimism/mood regulation and appraisal of emotions, a low-degree positive relation between optimism/mood regulation and utilization of emotions, and a high-degree positive relation between optimism/mood regulation and emotional intelligence. A moderate-degree positive relation between the dimensions of appraisal of emotions and utilizations of emotions, and a high-degree positive relation between appraisal of emotions and emotional intelligence dimensions have been found. A moderate-degree positive relation between utilization of emotions and emotional intelligence dimensions has been found. In conclusion, it has been detected that a moderate-degree positive relation between primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels was available.

Discussion & Conclusion

As a consequence of the research within the scope of which primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels are investigated, it has been detected that primary school teacher candidates' scores for motivation, perseverance, lack of regulating learning and lack of curiosity are above the median score. Moreover, it has been realized that the average for the whole scale is also above the scale median score. As based on this result, it can be said that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies are high. When the body of literature is reviewed, it is seen that studies concluding the high level of primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies are available (Çetin and Çetin, 2017; Erdoğan, 2014; Özgür, 2016; Yalız-Solmaz and Aydın, 2016; Yaman, 2014). Demirel and Akkoyunlu (2017) explain the reason why primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies have been found high as based on that the primary mission of universities is to develop skills such as curiosity, search and inquiry, and therefore, to improve individuals' abilities to access to information and generate knowledge; and lifelong learning can also be effected by such environments. According to this, it can be considered that academic environment in universities carry out practices contributing to primary school teacher candidates' lifelong learning, and so, primary school teacher candidates' lifelong learning skills have been found high.

When it is examined whether primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies vary by gender, it is seen that the general average of lifelong learning tendency scores has varied by gender. In addition to this, it has been detected that there is also a variation at the sub-dimensions for motivation, perseverance and lack of curiosity by gender. This variance has been found to be in favor of female undergraduates. This result is consistent with the studies in literature (Erdoğan, 2014; Evin-Gencil, 2013; İzci and Koç, 2012; Özgür, 2016). According to Jenkins (2004), that female undergraduate students' lifelong learning tendencies are found to be higher can be related to lifelong learning's being a feature especially needed by females. Jenkins (2004) indicates that females strive for gaining different qualifications by virtue of their changing jobs, quitting their jobs or taking long breaks based on their roles and responsibilities in family life and social life. Accordingly, lifelong learning can be regarded as a more critical skill for females.

It has been seen that there is a variation in primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and at the dimensions of lack of regulating learning and lack of curiosity, which are the sub-dimensions, by class level. This variation has been in favor of the 2nd-year and 3rd-year levels at lack of regulating learning dimension. Concerning the scores for lack of curiosity and lifelong learning tendency, it has been detected that there is a variation in favor of the 2nd, 3rd and 4th-year grades between the 1st, 2nd, 3rd and 4th-year class levels. As a result, it has been realized that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies increase as long as the academic grade level advances. This result is supported by the studies in literature (Demirel and Akkoyunlu, 2017, Diker-Coşkun, 2009). The reason why primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies increase in parallel with the

advancement in academic grade level can be related to the fact that the practices in the faculty constitute the activities contributing to lifelong learning. The cause for which the lack of curiosity dimension has been found lower for the first-year undergraduate students, according to Gökyer and Türkoğlu (2018), can be resulted from the curiosity for learning which the first-year students usually have due to the excitement of being a newly-arriving university student. This curiosity decreases in contrary to the advancement of class level. As for the reason why the lack of regulating learning dimension has been found lower for the first-year undergraduate students, it can be related to the fact that incoming students attend the university after having prepared for an entrance exam and have regular studying habits originating from this preparation process. Lack of regulating learning increases in the 2nd and 3rd-year class levels and decreases again because of the exam for which they prepare at the 4th-year class level.

Primary school teacher candidates' emotional intelligence levels and the whole of averages of scores at sub-dimensions have been found to be above the median scores. In this case, it can be stated that primary school teacher candidates' emotional intelligence levels are high. When the literature is reviewed, it is seen that there are studies attaining the result which indicates that teacher candidates' emotional intelligence levels are high (Dutoğlu and Tuncel, 2008; Güvenç, 2012; İnci, 2014). It can be thought that the reason for this is based on the fact that the nature of teaching profession is to monitor students' feelings and behave accordingly, to be aware of one's own feelings and to be able to control these.

Primary school teacher candidates' emotional intelligence scores have not varied by gender at scale level in general and also sub-dimensions. Studies supporting this result are available in literature, too (Diken and Aydoğdu, 2018; Oskay, Erdem and Yılmaz, 2008).

Primary school teacher candidates' emotional intelligence scores have not varied significantly by class levels on the overall scale. When sub-dimensions are examined, it is seen that the scores for optimism/mood regulation vary by class level. This variation is in favor of the 3rd-year grade between the 1st and 3rd-year class levels. The reason for why a significant difference between class levels does not exist in general can be resulted from that emotional intelligence is a personal characteristics and practices in the university are not the activities to contribute to the prospective teachers' emotional intelligence levels.

Finally, it has been detected that there is a moderate-degree positive relation between the primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels. It is also seen that low, moderate and high-degree relations between the sub-dimensions of the scales are available. As based on this, it can be stated that primary school teacher candidates' lifelong learning skills vary in conjunction with the emotional intelligence. Emotional intelligence and lifelong learning skills are the characteristics that a classroom teacher must have and are interrelated. Self-regulation, self-confidence, problem solving and effective communication skills are included in both areas. This situation can be considered as the reason for these two characteristics' being interrelated.

Considering that primary school teacher candidates' lifelong learning tendencies have been found high, but their curiosity levels decrease while the class level goes up, it can be suggested that the practices included in the curricula of classroom education at faculties of education are arranged so as to keep the students' curiosity to learn alive. Furthermore, to carry out supplementary studies about the shortcomings which students experience in terms of regulating learning may be appropriate. In addition to this, by including practices to develop primary school teacher candidates' emotional intelligence, it can be made a contribution to the training of teachers who are able to perceive their students' feelings and emotions better and regulate the teaching-learning process accordingly.

In relation to the studies that will be carried out on this matter, to acquire in-depth information by performing qualitative researches for primary school teacher candidates' lifelong learning and emotional intelligence can be suggested. Additionally, variables that have an effect on the primary school teacher candidates' lifelong learning and emotional intelligence can be examined. In conclusion,

the lifelong learning tendencies and emotional intelligence levels of teacher candidates' who receive education at different departments of the faculties of education can be investigated.

Türkçe Sürümü

Giriş

Öğrenmenin yaşamın devamlılığı konusunda önemli bir yere sahip olması, yaşam boyu öğrenme kavramına vurgu yapmaktadır. Günümüzde de bilginin hızla artmasıyla birlikte yaşam boyu öğrenme daha da ağırlık kazanmıştır. Bu durum öğrenmeyi örgün eğitimin sınırlarının dışına taşımıştır. Yaşam boyu öğrenmeyle bireyler, herhangi bir yaş ve eğitim kurumu olmaksızın öğrenmelerini sürdürebilmektedir. Erdamar'a (2011), göre yaşam ve öğrenme karşılıklı bir etkileşim halindedir ve birbirini zenginleştirmektedir. McKie (2000) yaşam boyu öğrenmeyi, bireyin yaşamı boyunca sahip olması gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazanılması ve geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Yaşam boyu öğrenmede, sözü edilen bilgi, beceri ve tutumlar formal ve informal olarak karşılanabilir (Aspin ve Chapman, 2001). Demirel (2009), geleceğin başarılı bireylerinin, bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olduğunu ifade etmektedir. Yaşam boyu öğrenen bireyler öğrenmeyi seven bireyler olarak kabul edilirler. Meraklıdır ve soru sorma konusunda isteklidirler. Ayrıca eleştirel bakış açısına sahiptirler ve öz-değerlendirme yaparlar. Farklı konular arasında bağlantı kurarlar. Vizyon sahibi bireylerdir ve en az bir çalışma alanındaki bilginin nasıl ortaya çıktığına ilişkin farkındalık sahibidirler. Yaşam boyu öğrenen bireyler, en az bir çalışma alanındaki temel güncel kaynakları bilirler ve bu alana ilişkin temel araştırma sorularını sorabilirler. Ayrıca, geniş bir bağlama ilişkin tespitte bulunurlar ve bu bağlamı yönetme, değerlendirme ve çeşitli alanlardan bilgi elde ederek bu bilgiyi kullanma becerisine sahiptirler. Bunun yanı sıra, farklı formlardaki bilgiyi anlamlandırır ve farklı formlara dönüştürürler. Bilgiyi eleştirel olarak değerlendirirler. Kendi kapasiteleri ve özerklikleri hakkında olumlu algılara sahiptirler ve öz-düzenleme becerileri yüksektir. Kendi güçlü ve zayıf yanlarını ve tercih ettikleri öğrenme stillerini bilirler. Yüzeysel ve derin öğrenme arasındaki farkı bilir ve öğrenmelerini bu doğrultuda gerçekleştirirler. Bilgi okuyazarı olan yaşam boyu öğrenenler, yeni gelişmelerle ve konularla ilgilidirler ve örgütlenme becerilerine sahiptirler (Candy, Crebert ve O'Leary, 1994; Akkoyunlu, 2008).

Öğrenme, bireylerin duygularından bağımsız olarak gerçekleşmez. Ayrıca yaşam boyu öğrenme ile birlikte duygusal zekânın daha ileri düzeye taşınabilmesi söz konusudur (Yeşilyaprak, 2001). Duygularını yönetebilen ve bu konuda yöntemler geliştirebilen bireylerin yaşamın her alanında başarıya ulaşabilecekleri belirtilmektedir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Yaşam boyu öğrenme ile yakından ilişkili olarak kabul edilen dönüştürücü öğrenmede de duygusal zekânın önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Tirivanhu, 2016). Ek olarak, alanyazında duygusal zekânın yaşam boyu öğrenme konusunda bir rolü olduğuna yer verilmektedir (Goodwin ve Hallam, 2006). Bu kapsamda, araştırmada ele alınan bir diğer konu duygusal zekâdır. Biyo-kültürel ve sosyal bir varlık olan insanı oluşturan en önemli öğelerden biri duygularıdır. Duygular fizyolojik tepkiler, biliş ve bilinçli farkındalık dâhil olmak üzere birçok psikolojik alt sistemi koordine eden içsel durumlardır. Duygular genellikle bir insanın değişen ilişkilerine cevap olarak ortaya çıkmaktadır (Mayer, Caruso ve Salovey, 2000). Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleyebilme, bunlar arasındaki ayrımı yapabilme ve bu bilgileri düşünce ve eylemlerine rehberlik etmek için kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Duygusal zekâ, problemleri çözmek ve davranışları düzenlemek için bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygusal durumlarının tanınmasına ve davranışlarını buna uygun olarak oluşturmasında odaklanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekâsı gelişmiş bireylerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Saini, 2016):

- Diğer bireylerle etkili iletişim kurabilme,
- Diğer bireylerle olumlu ilişkiler geliştirebilme,
- Empati kurabilme,
- Sosyal bütünleşme,
- İş yaşamında başarılı olabilme,

- Yeni girilen ortamlarda özgüvenli hissedebilme,
- Kendine güven duyma ve olumlu davranışlar telkin edebilme,
- Daha yaratıcı olma,
- Hatalarından öğrenebilme.

Yukarıda sözü edilen beceriler incelendiğinde, bu becerilerin sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken beceriler arasında bulunduğu görülmektedir. Bir sınıf öğretmenin, kendi duygularının farkında olması, davranışlarını bulunduğu duruma göre şekillendirebilmesi ve belki de en önemlisi öğrencilerinin duygusal durumlarını izleyebilmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin duyuşsal özellikleri öğrenmeleri konusunda kritik bir yere sahiptir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâlarının gelişmiş olması önemli görülmektedir. Öte yandan, yaşam boyu öğrenen özellikleri incelendiğinde, bu becerilerin de sınıf öğretmenlerinin sahip olması beklenen beceriler arasında olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenen sınıf öğretmenleri teknolojik gelişmeleri takip edebilen ve bilgi çağında etkili öğretimi gerçekleştirebilen öğretmenlerdir (European Commission, 1997). Ayrıca, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip sınıf öğretmenlerinin kendi gelişmelerinin yanı sıra, öğrencilerinin de yaşam boyu öğrenenler olmalarına katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri ve duygusal zekâlarının yüksek olmasının öğrencilerinin de bu alanlarda gelişmelerine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Certel, Çatıkkaş ve Yalçınkaya, 2011; Şahin-Baltacı ve Demir, 2012; Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015; Yaman ve Yazar, 2015). Bu nedenle bu araştırmada öğretmen adayları ele alınmış ve yaşam boyu öğrenme becerileri ve duygusal zekâ düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede öğretmen yetiştiren programlara dönütler sağlanabileceği düşünülmektedir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duygusal zekâ düzeylerinin değişip değişmediği de ele alınmıştır. Bu değişkenlerin belirlenmesinin sebebi, yapılan araştırmalarda ulaşılan farklı sonuçlar (kadın lehine/erkek lehine) ve sınıf eğitimi lisans programının bu becerileri (yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâ) geliştirmesi konusunun tespit edilmek istenmesidir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâları ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ puanları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma tekniklerinden ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konulmaya çalışılır (Crano ve Brewer, 2002). Korelasyon türü araştırma modellerinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde ise en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasındaki fark incelenir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 343 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmaya katılan bireylerin 274'ü kadın, 69'u erkektir. Çalışmaya 88 birinci sınıf öğrencisi, 103 ikinci sınıf öğrencisi, 82 üçüncü sınıf öğrencisi ve 70 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler Tatar, Tok ve Saltukoğlu'nun Türkçeye uyarladığı Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğiyle ve Diker Coşkun'un geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeğiyle toplanmıştır. Schutte Duygusal Zekâ ölçeği beşli likert tipindedir. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı adlı 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 41 madde bulunmakta ve iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda 21 madde, duyguların değerlendirilmesi boyutunda 13 ve duyguların kullanımı boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi .877; duyguların değerlendirilmesi .812 ve duyguların kullanımı .592 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin CronbachAlpha iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak bulunmuş ve araştırmacılar bu çalışmanın CronbachAlpha iç tutarlık katsayısını 0,87 olarak hesaplamıştır. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde de ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ölçeği altılı likert tipindedir. Motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunluğu olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 27 madde bulunmakta ve motivasyon boyutunda 6 madde, sebat boyutunda 6 madde, öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu boyutunda 6 madde ve merak yoksunluğu boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise motivasyon .880; sebat .870; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk .902 ve merak yoksunluğu .902 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin CronbachAlpha iç tutarlık katsayısı 0,89 olarak bulunmuş ve araştırmacılar bu çalışmanın CronbachAlpha iç tutarlık katsayısını 0,92 olarak hesaplamıştır. Bu alanda yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde de ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Kullanılan iki ölçeğin ilki yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğidir. Toplamda 27 madde vardır ve ölçekten en yüksek alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94,5 ve maksimum puan (27x6) 162'dir. İlk iki boyut yaşam boyu öğrenmeye ilişkin motivasyon ve çabayı ifade eden olumlu maddelerden son iki boyut ise yaşam boyu öğrenmeyi düzenleyememe ve bunun nedenlerine ilişkin merak yoksunluğu durumlarını belirten ifadelerle sahip olumsuz maddelerden oluşan boyutlardır. Diğer ölçek duygusal zekâ ölçeğidir. Duygusal zekâ genel puanında en düşük puan 41 (41x1), orta puan 102,5 (41x2,5) ve en yüksek puan 205 (41x5) olarak hesaplanmaktadır. Ölçekte 21 adet olumsuz madde vardır bunlar ters kodlamayla analize tabi tutulmuştur. Çalışmada SPSS 22 kullanılarak bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü ANOVA, Bonferroni testi ve basit korelasyon testi yapılmıştır. İstatistiksel ve grafiksel yöntemlerle değişkenlerin normalliği test edilebilir. Normalliğin iki unsuru bulunmaktadır. Bunlar çarpıklık ve basıklık değerleridir. Bu değerler sıfır olduğu zaman dağılım normaldir. Değişkenin -1,0 ve +1,0 arasında olması durumunda normale oldukça yakın olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden elde edilen veriler için çarpıklık katsayısı -0.697, basıklık katsayısı 0,188'dir. Bu değerler -1, +1 aralığında kaldığı için dağılımın normal olduğu söylenebilir. Duygusal Zekâ Ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde çarpıklık katsayısı -0.272, basıklık katsayısı -0.247'dir. Bu değerler de -1, +1 aralığında olduğundan aynı şekilde dağılımın normal olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma verilerinin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duygusal zekâ puanlarına yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bulgulara yönelik öğretmen adaylarının ölçeklere verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Cinsiyet ve sınıf değişkeni bakımından değerlendirme yapılmıştır. Bunun yanında ölçeklerden alınan toplam puanlar ve ölçeklerdeki boyutlar arasında ilişki bulunmuş ve tablolar halinde aşağıda yer verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ve boyutlarına yönelik betimsel istatistikler*

Boyutlar	N	En düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Motivasyon (6 madde)	343	6	36	31.96	4.29
Sebat (6 madde)	343	6	36	29.15	5.34
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde)	343	6	36	28.44	7.31
Merak yoksunluğu (9 madde)	343	9	54	40.70	10.45
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	343	27	162	130.25	21.21

Tablo 1'e göre, Ölçeğin ilk üç boyutundan alınabilecek en düşük puan (6x1) 6, orta puan (6x3.5) 21 ve en yüksek puan (6x6) 36'dır. Son boyut olan merak yoksunluğu ise en düşük (9x1) 9, orta puan (9x3.5) 31.5 ve en yüksek (9x6) 54 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek minimum puan (27x1) 27, ortanca puanı (27x3,5) 94.5 ve maksimum puan (27x6) 162'dir. Bu puanlardan yola çıkarak Tablo 1'deki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu puanlarının orta puanın üzerine olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu incelenmiş ve bunun için yapılan bağımsız t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'te sunulmuştur.

Tablo 2.*Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ve boyutlarının cinsiyete göre t testi sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Motivasyon	Kadın	274	32.32	4,02	341	3.13	0.002
	Erkek	69	30.54	5.00			
Sebat	Kadın	274	29.55	4.97	341	2.84	0.005
	Erkek	69	27.53	6.37			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	274	28.71	7.44	341	1.37	0.170
	Erkek	69	27.36	6.72			
Merak yoksunluğu	Kadın	274	41.33	10.20	341	2.27	0.024
	Erkek	69	38.16	11.11			
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Kadın	274	131.93	20.15	341	2.95	0.003
	Erkek	69	123.60	24.10			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının motivasyon, sebat, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Bununla birlikte öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Motivasyon, sebat, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları açısından kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek puan ortalamasına sahiptir (Motivasyon kız $\bar{X}=32.32$, erkek $\bar{X}=30.54$; Sebat kız $\bar{X}=29.55$, erkek $\bar{X}=27.53$; merak yoksunluğu kız $\bar{X}=41.33$, erkek $\bar{X}=38.16$ ve yaşam boyu öğrenme eğilimi kız $\bar{X}=131.93$, erkek $\bar{X}=123.60$).

Araştırmada diğer bir değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyine yönelik olarak motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss
Motivasyon	1. Sınıf	88	31.69	4.11
	2. Sınıf	103	31.79	4.82
	3. Sınıf	82	31.62	4.36
	4. Sınıf	70	32.96	3.46
Sebat	1. Sınıf	88	28.33	5.51
	2. Sınıf	103	29.14	5.13
	3. Sınıf	82	28.84	5.56
	4. Sınıf	70	30.56	4.97
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1. Sınıf	88	25.66	7.58
	2. Sınıf	103	29.46	6.42
	3. Sınıf	82	30.11	6.91
	4. Sınıf	70	28.49	7.80
Merak yoksunluğu	1. Sınıf	88	36.19	11,40
	2. Sınıf	103	41.75	9.01
	3. Sınıf	82	42.69	9.63
	4. Sınıf	70	42.47	10.63
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	1. Sınıf	88	121.87	21.72
	2. Sınıf	103	132.14	20.80
	3. Sınıf	82	133.26	19.14
	4. Sınıf	70	134.48	20.99

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının birbirine uzak, motivasyon ve sebat puanının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aldıkları bu puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi ve Boyutlarının Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	88.69	3	29.56	1.614	0.186
	Grup İçi	6208.57	339	18.31		
	Toplam	6297.27	342			
Sebat	Gruplar Arası	205.46	3	68.49	2.435	0.065
	Grup İçi	9535.01	339	28.13		
	Toplam	9740.48	342			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Gruplar Arası	1017.45	3	339.15	6.660	0.0001
	Grup İçi	17263.10	339	50.92		
	Toplam	18280.55	342			
Merak yoksunluğu	Gruplar Arası	2446.37	3	815.46	7.921	0.0001
	Grup İçi	34899-.00	339	102.95		
	Toplam	37345.37	342			
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Gruplar Arası	8533.85	3	2844.62	6.638	0.0001
	Grup İçi	145264.10	339	428.51		
	Toplam	153797.95	342			

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş ($F_{(3,339)}=2.453$, $p<.05$; $F=6.660$, $p<.05$; $F=7.921$, $p<.05$; $F=6.638$, $p<.05$).; motivasyon ve sebat puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından adaylarının sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarının Bonferroni testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk, Merak Yoksunluğu Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bonferroni Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Sınıf düzeyi		Ortalamalar farkı	sd	p
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	1. sınıf	2. sınıf	-3.80	1.04	0.002
		3. sınıf	-4.45	1.09	0.0001
Merak yoksunluğu	1. sınıf	2. sınıf	-5.56	1.47	0.001
		3. sınıf	-6.50	1.56	0.0001
		4. sınıf	-6.28	1.62	0.001
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	1. sınıf	2. sınıf	-10.26	3.00	0.004
		3. sınıf	-11.39	3.18	0.002
		4. sınıf	-12.60	3.31	0.001

Tablo 5'e göre öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk puanları 1. ve 2.sınıf ile 3.sınıf arasında 2 ve 3. sınıfların lehine olmuştur. Merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanları 1. ve 2.sınıf, 3.sınıf ve 4.sınıf arasında da 2., 3. ve 4. sınıflar lehine olmuştur. Genel olarak bakıldığında öğretim kademesi artıkça öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	ss
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi (21 madde)	343	21	105	82.45	11.73
Duyguların değerlendirilmesi (13 madde)	343	13	65	47.38	8.59
Duyguların kullanımı (7 madde)	343	7	35	24.05	4.58
Duygusal zekâ	343	41	205	153.89	18.68

Ölçekte yer alan boyutlardan alınabilecek en düşük, orta ve en yüksek puanları incelendiğinde iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda en düşük puan 21 (21x1), orta puan 52,5 (21x2.5), en yüksek puan 105 (21x5), duyguların değerlendirilmesi boyutunda en düşük puan 13 (13x1), orta puan 32.5 (13x2.5), en yüksek puan 65 (13x5), duyguların kullanımı boyutunda en düşük puan 7 (7x1), orta puan 17.5 (7x2.5), en yüksek puan 35 (7x5) 'dir. Duygusal zekâ puanında en düşük puan 41 (41x1), orta puan 102.5 (41x2.5) ve en yüksek puan 205 (41x5) olarak hesaplanmaktadır. Bu puanlardan yola çıkarak Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanları orta düzeyin üstünde

bulunmuştur. Öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanlarının cinsiyete değişkeni açısından farklılaşma durumu incelenmiş ve bunun için yapılan bağımsız t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Sınıf öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Kadın	274	82.87	11.39	341	1.318	0.189
	Erkek	69	80.79	12.92			
Duyguların değerlendirilmesi	Kadın	274	47.45	8.28	341	0.288	0.773
	Erkek	69	47.12	9.81			
Duyguların kullanımı	Kadın	274	24.16	4.58	341	0.893	0.373
	Erkek	69	23.61	4.60			
Duygusal zekâ	Kadın	274	154.49	18.18	341	1.179	0.239
	Erkek	69	151.52	20.51			

Tablo 7 incelendiğinde iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Yani cinsiyet değişkeni öğrencilerin duygusal zekâlarını hiçbir boyutta etkilememiştir. ($p=0.189$, $p=0.773$, $p=0.893$, $p=0.239$ $p<0.05$).

Araştırmada diğer bir değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyine yönelik öğrencilerin iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	1. Sınıf	88	79.79	11.81
	2. Sınıf	103	82.30	12.45
	3. Sınıf	82	85.61	8.55
	4. Sınıf	70	82.34	13.03
Duyguların değerlendirilmesi	1. Sınıf	88	45.69	7.63
	2. Sınıf	103	48.32	8.21
	3. Sınıf	82	47.77	8.34
	4. Sınıf	70	47.67	10.31
Duyguların kullanımı	1. Sınıf	88	24.44	4.63
	2. Sınıf	103	23.89	4.30
	3. Sınıf	82	24.15	4.65
	4. Sınıf	70	23.69	4.86
Duygusal zekâ	1. Sınıf	88	149.93	15.35
	2. Sınıf	103	154.51	20.75
	3. Sınıf	82	157.53	17.35
	4. Sınıf	70	153.69	20.14

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Fakat iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutunda puanlarda bir farklılaşma olmuştur. Öğrencilerin aldıkları bu puanların sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Boyutlarının Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	Gruplar Arası	1440.27	3	480.09	3.570	0.014
	Grup İçi	45594.58	339	134.50		
	Toplam	47034.85	342			
Duyguların değerlendirilmesi	Gruplar Arası	360.47	3	120.16	1.636	0.181
	Grup İçi	24902.18	339	73.46		
	Toplam	25262.65	342			
Duyguların kullanımı	Gruplar Arası	26.42	3	8.81	0.418	0.740
	Grup İçi	7144.42	339	21.07		
	Toplam	7170.84	342			
Duygusal zekâ	Gruplar Arası	2506.37	3	8.81	2.425	0.066
	Grup İçi	116778.76	339	21.07		
	Toplam	119285.12	342			

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının duyguların değerlendirilmesi, duyguların kullanımı ve duygusal zekâ puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=3.570$, $p<.05$)

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni açısından iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanının Bonferroni testi karşılaştırması yapılmıştır. Buna ilişkin bulgular tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bonferroni Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Sınıf düzeyi	Ortalamalar farkı	Standart hata	p	
İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi	1. sınıf	3. sınıf	-5.81	1.78	0.007

Tablo 10'a göre iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanları 1.sınıf ve 3.sınıf arasında bulunmuştur. Bulunan fark 3. sınıfın lehine olmuştur.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Aradaki ilişkinin verilerini içeren bilgiler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11.*Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Analiz Sonuçları*

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Motivasyon	1	.775**	.221**	.301**	.622**	.252**	.280**	.122**	.317**
2. Sebat		1	.217**	.309**	.635**	.266**	.281**	.072**	.314**
3. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk			1	.736	.807	.474	.330	.235	.507
4. Merak yoksunluğu				1	.885**	.446**	.287**	.168**	.453**
5. Yaşam boyu öğrenme eğilimi					1	.501**	.383**	.206**	.541**
6. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi						1	.355**	.155**	.829**
7. Duyguların değerlendirilmesi							1	.358**	.771**
8. Duyguların kullanımı								1	.508**
9. Duygusal zekâ									1

Tablo 11’de yer olan boyutlara yönelik ilişkiye bakıldığında motivasyon boyutuyla sebat boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (>.70), motivasyon boyutuyla öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde (<.40), motivasyon boyutuyla merak yoksunluğu boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde (>.40), motivasyon boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, motivasyon boyutuyla iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, motivasyon boyutuyla duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, motivasyon boyutuyla duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, motivasyon boyutuyla duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Sebat boyutuyla öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla merak yoksunluğu boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, sebat boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, sebat boyutuyla iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, sebat boyutuyla duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla merak yoksunluğu boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde yüksek düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla duyguların değerlendirilmesi pozitif yönde orta düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutuyla duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Merak yoksunluğu boyutu ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönde orta düzeyde, merak yoksunluğu iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, merak yoksunluğu boyutu ile duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, merak yoksunluğu boyutu ile duyguların kullanılması boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, merak yoksunluğu boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yaşam boyu

öğrenme eğilimi ile iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile duyguların kullanımı arasında pozitif yönde düşük düzeyde, yaşam boyu öğrenme eğilimi ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. İyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu ile duyguların değerlendirilmesi boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi ile duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi boyutu ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Duyguların değerlendirilmesi boyutu ile duyguların kullanımı boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde, duyguların değerlendirilmesi duygusal zekâ arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Duyguların kullanılması ile duygusal zekâ arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeylerinin incelendiği araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu puanlarının orta puanın üzerine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçeğin tamamına ilişkin ortalamaların da ölçek orta puanının üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazını incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Çetin ve Çetin, 2017; Erdoğan, 2014; Özgür, 2016; Yalız-Solmaz ve Aydın, 2016; Yaman, 2014). Demirel ve Akkoyunlu (2017) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasının nedenini; üniversitelerin temel amacının merak, arama ve sorgulama gibi becerilerin geliştirilmesi ve böylece bireylerin bilgiye erişme ve bilgi üretme yeteneklerini geliştirmek olduğunu, yaşam boyu öğrenmenin de bu tür ortamlardan etkilenebilmesi olarak açıklamaktadırlar. Buna göre, üniversite ortamının öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlayabilecek uygulamalarda bulunması dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin yüksek çıktığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre değişimi incelendiğinde, genel yaşam boyu öğrenme eğilimi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu alt boyutlarında da cinsiyete göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık kız öğrenciler lehine bulunmuştur. Bu sonuç alanyazınındaki çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Erdoğan, 2014; Evin-Gencil, 2013; İzci ve Koç, 2012; Özgür, 2016). Kız öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek çıkması Jenkins'e (2004) göre, yaşam boyu öğrenmenin özellikle kadınların ihtiyaç duyduğu bir özellik olması ile ilişkilendirilebilmektedir. Jenkins (2004), kadınların işlerini değiştirmeleri, işlerini bırakmaları ya da aile hayatındaki ve sosyal yaşamdaki rolleri ve sorumlulukları nedeniyle işten uzak kalmaları nedeni ile, farklı nitelikler kazanma çabasında olduklarını belirtmektedir. Buna göre, yaşam boyu öğrenmenin kadınlar için daha kritik bir beceri olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlar olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında sınıf düzeyi açısından farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda 2 ve 3. sınıfların lehine olmuştur. Merak yoksunluğu ve yaşam boyu öğrenme eğilimi puanlarında ise 1., 2., 3. ve 4. sınıf arasında da 2., 3. ve 4. sınıflar lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretim kademesi arttıkça öğretmen adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazınındaki çalışmalar ile desteklenmektedir (Demirel ve Akkoyunlu, 2017, Diker-Coşkun, 2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyi arttıkça artmasının nedeni, fakültedeki uygulamaların yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayabilecek etkinlikler olması ile ilişkilendirilebilir. Merak yoksunluğu boyutunun birinci sınıf öğrencilerinde daha düşük çıkmasının nedeni, Gökyer ve Türkoğlu'na (2018) göre, birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye yeni gelmenin heyecanından ötürü duydukları öğrenme merakından kaynaklanabilmektedir. Bu merak sınıf düzeyi arttıkça azalmaktadır. Öğrenmeyi

düzenlemede yoksunluk boyutunun birinci sınıflarda daha düşük çıkmasının nedeni ise birinci sınıfa başlayan öğrencilerin bir sınava hazırlanarak üniversiteye gelmiş olmaları ve bundan kaynaklı düzenli çalışma alışkanlıklarının olması ile ilişkilendirilebilir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ikinci ve üçüncü sınıfta artış göstermekte, dördüncü sınıfta ise hazırlandıkları sınavdan ötürü yeniden azalmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutlardaki puanların ortalamalarının tamamı orta puanların üzerinde bulunmuştur. Bu durumda, sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazını incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Güvenç, 2012; İnci, 2014). Bu durumun nedeninin, öğretmenlik mesleğinin gereğinin öğrencilerinin duygularını izleyebilme ve buna uygun olarak davranabilme, kendi duygularının farkında olma ve bunları kontrol edebilme olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ puanları, genel olarak ölçek düzeyinde de, alt boyutlarda da cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Alanyazınında da bu sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Diken ve Aydoğdu, 2018; Oskay, Erdem ve Yılmaz, 2008).

Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâ puanları, sınıf düzeyleri açısından ölçeğin genelinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Alt boyutlar incelendiğinde ise, iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık birinci ve üçüncü sınıflar arasında, üçüncü sınıflar lehinedir. Bu bulgu Yalız'ın (2013) beden eğitimi öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırma sonuçları ile desteklenmektedir. Yalız'ın (2013) araştırmasında da benzer olarak bazı boyutlarda sınıf düzeyi bakımından bir farklılık olmadığı görülürken, ruh durumu boyutunda üst sınıflar lehine farklılık olduğu ortaya konmuştur.

Son olarak, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin alt boyutları arasında da düşük, orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin duygusal zekâ ile birlikte değişim gösterdiği söylenebilir. Duygusal zekâ ve yaşam boyu öğrenme becerileri, bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken ve birbirleriyle ilişkili olan özelliklerdir. Her iki alanda da öz-düzenleme, özgüven, problem çözme ve etkili iletişim becerileri yer almaktadır. Bu durum, bu iki özelliğin birbirleriyle ilişkili olmasının gerekçesi olarak düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkması, ancak merak düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça azalmasına ilişkin olarak, eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi programlarındaki uygulamaların öğrencilerin öğrenmeye yönelik meraklarını canlı tutacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme konusunda yaşadıkları eksiklikler konusunda da tamamlayıcı çalışmalar yapılması uygun olabilir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekâlarını geliştirecek uygulamalara yer verilmesi ile öğrencilerinin duygularını daha iyi anlayan ve öğretme-öğrenme sürecini buna göre düzenleyebilen öğretmenler yetiştirilmesine katkı sağlanabilir.

Bu konuda yapılacak çalışmalara ilişkin olarak, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâlarına ilişkin nitel çalışmalar yürütülerek, derinlemesine bilgi edinilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme ve duygusal zekâlarını etkileyen değişkenler incelenebilir. Son olarak eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duygusal zekâ düzeyleri incelenebilir.

References

- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. 8th International *Educational Technology Conference*. [Çevrim-içi: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc>], Erişim tarihi: 10.08.2018.
- Aspin, D.&Chapman, J. (2001). Towards a philosophy of lifelong learning. Aspin, D. ve Chapman, J., Hatton, M., Sawano Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning*, 3-33. Dordecht: Kluwer Academic Publishers.
- Candy, P. C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. *National Board of Employment, Education and Training*, Report no 28. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Certel, Z.,Çatıkkaş, F. & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 74-81.
- Çetin, S.&Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice*, 8 (12), 1-8.
- Creswell, J. W. (2012). Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Boston: Pearson Education.
- Crano, W.D. & Brewer, M.B. (2002). Principles and methods of social research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. *Proceedings of 9th. International Educational Technology Conference*. Hacettepe Üniversitesi, 696-703.
- Diken, E. H., & Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1): 1-13.
- Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished Phd thesis. Ankara: Hacettepe University, Institute of Social Science.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 11-32.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Demirel, Ö. (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler 219-237. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evin-Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Goodwin, T. & Hallam, S. (2006). Lifelong learning: the role of emotional intelligence. Sutherland, P. & Crowther, J. (Eds.). *Lifelong learning: concepts and contexts*. Oxon: Routhledge.
- Gökçer, N. & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 125-136.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- İnci, S. (2014). *Aday öğretmenlerin duygusal zekâ ile yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Educational Sciences, Çanakkale.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 101-114.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. London: Centre for the Economics of Education.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298

- McKie, J. (2000). Ageing with technology: adult viability in a technological world. Field, J & Leicester, M. (Eds.). *Lifelong learning, education across the lifespan*, 276-288. London: Routhledge-Falmer.
- Oskay, Ö. Ö. Erdem, E. & Yılmaz, A. (2008). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve duygusal zekâları üzerine bir çalışma. *KKEFD*, 17, 228-242.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 22-38.
- Saini, I. K. (2016). Strengthening life skills through emotional intelligence education. *Educational Quest*, 7 (1), 5-11.
- Salovey, P & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Şahin-Baltacı, H. & Demir, K. (2012). Pre-service classroom teachers' emotional intelligence and anger expression styles. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 2422-2428.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tirivanhu, P. (2016). Facilitating transformative learning for community development: experiences from Zimbabwe. *African Journal of Rural Development*, 1 (3), 255-270.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 432-446.
- Yalız, D. (2013). Anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4 (2), 94-111.
- Yalız-Solmaz, D. & Aydın, G. (2016). Evaluation of lifelong learning tendencies of pre-service teachers. *Anthropologist*, 24(1), 55-63.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Unpublished master's thesis. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Institute of Social Science.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1553-1566.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.



The Effect of Web Pedagogical Content Knowledge and Study Approach on Academic Achievement in Web-Based Learning

Mustafa Yağcı^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-2911-3909)

^aKırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Mühendislik Mimarlık Fak., Kırşehir/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.584161

Article history:

Received 28.06.2019

Revised 02.09.2019

Accepted 30.12.2019

Keywords:

Web-based learning,
Study approaches,
Academic achievement,
Web pedagogical content
knowledge.

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of web pedagogical content knowledge (WPCK) and learning styles on the academic achievement of students in web-based learning. The research was conducted with 49 students (25 for the experimental group and 24 for the control group) who were studying in the department of Computer Education and Instructional Technology in Ahi Evran University in the 2014-2015 academic year's fall term. A quasi-experimental design with a pretest-posttest and control group was used in the research. While students included in the experimental group took a lesson in a web-based environment, students included in the control group used traditional methods. In the collection of the data, the study approaches scale; WPCK and academic success test were used. According to the findings obtained in the research, study approaches preferred by the students did not lead to a significant difference in the post-test academic success scores. It was also detected that there were no significant differences among the post-test academic success scores of the students in the experimental group and control group. Another finding was the lack of a significant relationship among the WPCK and post-test academic success scores of the students in the experimental group.

Web Tabanlı Öğrenmede Web Pedagojik İçerik Bilgisinin ve Öğrenme Stillерinin Akademik Başarıya Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.584161

Makale Geçmişi:

Received 28.06.2019

Revised 02.09.2019

Accepted 30.12.2019

Anahtar Kelimeler:

Web tabanlı öğretim,
Öğrenme stilleri,
Akademik başarı,
Web pedagojik içerik bilgisi.

Öz

Bu çalışmanın amacı, web tabanlı öğrenmede web pedagojik içerik bilgisinin (WPİB) ve öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi BÖTE Bölümü'nde öğrenim gören toplam 49 öğrenci (25 deney grubu, 24 kontrol grubu) ile yürütülmüştür. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler dersi web tabanlı ortamda işlerken, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yöntem (düz anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap) ile işlemişlerdir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Verilerin toplanmasında akademik başarı testi, öğrenme stilleri ölçeği ve WPİB ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stillerinin sontest akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Bir diğer sonuç ise deney grubu öğrencilerinin WPİB ile sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır.

* Author: mustafayagci@ahievran.edu.tr

Introduction

The widespread use of web-based learning (WBL) is encouraging researchers to examine how it can contribute to the effectiveness and permanence of WBL. WBL is defined as teaching educational content via the Internet or the web (Neo, 2009). The WBL facilitates the presentation of the course content in a way to address more sensory organs. WBL provides the active participation of students in the practices and activities (Geçer & Dağ, 2012). Thus, teaching becomes more effective and permanent. WBL provides flexibility to teachers and students in time and space (O'Neal, Jones, Miller, Campbell and Pierce, 2007). According to Çetin, Çalışkan, and Menzi (2013); the instructors define WBL as the delivery of knowledge and skills to the target audience via the Internet. Also, the instructors stated that they see WBL as a means of concretizing education, teaching by entertaining, meaningful and permanent learning, ensuring participation in the lesson, increasing interest, attention, and motivation. Also, it is necessary to use educational support tools to repeat the subject, reinforce the education given in the traditional classroom environment and evaluate the learning (Bülül et al., 2006).

The success of WBL depends on many conditions. One of them is the technical and pedagogical features of the designed programs. These programs should be designed to attract and motivate students. To develop WBL applications, experts are needed in various fields (Alessi and Trollip, 2001). Applications developed by experts using web tools cannot gain the desired instructional skills (Aşkar, 1991; as cited in: Simsek, 1995). Therefore, WBL software must be designed considering content, instructional design principles and instructional objectives (Kırıkkaya, Dağ, Durdu, and Gerdan, 2016).

There is a lot of research in the literature that a qualified WBL applications affects academic success and attitude positively. (Marold et al., 2002; Yorganci, 2014; Kılıç, Karadeniz and Karataş, 2003; Yağcı, 2012; Usta, 2007; Karataş, 2003). In the majority of studies about WBL, the relationship between the academic achievement of students and demographic characteristics was examined. For example, Arıcı and Yekta (2005) found that the effect of WBL on student achievement in vocational-technical education was similar to that of traditional teaching. Karadeniz and Akpınar (2015) stated that in the 6th Grade Science and Technology course, the multimedia supported web-based workbook had a positive effect on the academic achievement levels of the students. Caldwell (2006) found no significant difference in terms of academic achievement between WBL and face-to-face training. Similarly, Kırıkkaya, Dağ, Durdu, and Gerdan (2016) found that Computer Assisted Learning (CAL) used in the 8th grade "Natural Processes" unit was found attractive by both teachers and students and positively contributed to the academic achievement of students. Horzum and Çakır Balta (2008) found that the students were more successful than the learning environments where other methods were used in a mixed learning environment where exercise and demonstration took place. It is understood that the appropriate teaching method should be selected for WBL.

The most important element of education activities is undoubtedly the teachers. Therefore, the knowledge, skills, and experience of teachers directly affect success. In this study, Web Pedagogical Content Knowledge (WPCK) is a subject that needs to be investigated. Lee and Tsai (2010) developed WPCK using Shulman's (1986) pedagogical content knowledge and Mishra and Koehler's (2006) technological pedagogical content knowledge. WPIB describes the pedagogical content knowledge of teachers in WBL. Information about general web usage, such as web tools, web-based interaction information, refers to web information. Pedagogical knowledge is the technique - method, application, and process related to teaching (Mishra and Koehler, 2006). Content information is the knowledge of the subject (Harris et al., 2007). Technology knowledge includes the use of technology and technology literacy (Schmidt et al., 2009). Teachers' attitudes towards WBL are effective in the success of WBL (Horzum, 2011).

On the other hand, another important factor in the effective and efficient learning of individuals is the individual's learning approach. The learning strategy is the process that the student uses for self-learning. The aim of learning strategies is to ensure that the student learns by analyzing information

permanently (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci and Demirel, 2004). In a study conducted by Biggs (1999), he concluded that individuals can behave in two different ways while performing a particular learning task. In the first group, they try to understand the subject they are working on and to make sense in their minds. The second group focuses only on memorization without analyzing and understanding the subject (Biggs, 1999). Study approaches consist of a set of motivation strategies consisting of motivation and achievement strategies to achieve the desired learning outcomes (Biggs, 1984). Ekinci (2009) states that the way students handle learning tasks has a decisive effect on learning products. Study approaches are generally examined in two categories as deep and superficial (Biggs, 1999). Students tend to learn superficially by memorizing when they are asked to learn too much information in a short time. When the teaching message is associated with importance and value in understanding, they tend to adopt a deep approach (Dart, Burnett and Purdie, 2000). The superficial approach is that the student chooses to pass the exam most shortly while fulfilling the requirements of the learning task. Individuals with this approach tend to work behaviors that lead to low-quality learning outcomes. The deep approach aims to understand the material studied (Batı, Tetik, & Gürpınar, 2010). High-quality learning outcomes, including the development of analytical skills, emerge through the use of a deep approach (Gordon and Debus, 2002). The superficial approach reflects the student's tendency to choose the fastest way to be successful, learning without asking in-depth questions, and working linearly. On the other hand, the use of a deep approach reflects the ability to relate new knowledge to previously acquired knowledge, research into the meaning and connection between learning material, daily life and personal experiences (Batı et al., 2010).

Many research problems have been revealed about studies on study approaches. Cheng and Chau (2015) found that there is a relationship between study approaches and participation and success in online classes. However, he states that learning styles can be best guided by different instructional strategies. On the other hand, Lee (2013) found no significant relationship between the study approaches of students and academic achievement. According to the studies on the study approaches of students, students apply different learning strategies. Also, individual differences such as learning styles, thinking styles and locus of control should be taken into consideration in determining the teaching method and design. As a result; the study approaches of students and working skills is an important variable that affects the quality of learning (Ekinci, 2008; Senemoğlu, 2011).

As can be seen from the literature, almost all studies have examined the effect of WBL on academic achievement or various demographic characteristics. However, WBL applications are seen as an important tool, especially in individual teaching. In this regard, it is thought that examining the individual differences of students in WBL will contribute to the literature. It is understood from the literature that the number of studies on individual differences of students in WBL is limited.

From the research, it was concluded that WBL has a supporting role in educational environments to make teaching more effective and efficient. Also, it was observed that the individual characteristics of the students make a significant difference on learning. In the light of this information, it is expected that this study investigating the effect of WPCCK and study approaches on students in WBL will contribute to the literature.

The fundamental problem of this present study is to examine the impact of WPCCK and the study approaches of students on academic achievement in web-based learning. To that end, answers were sought to the following questions:

1. Is there a significant difference between the post-test academic achievement scores of the students in the WBL environment and the students in the traditional learning environment?
2. Do the post-test academic achievement scores of the students in the WBL environment differ significantly according to their study approaches?
3. Do the post-test academic achievement scores of the students in the traditional learning environment show a significant difference according to their study approaches?

4. Is there a significant relationship between WPCK and posttest academic achievement scores of students in the WBL environment?

Method

In this study, a semi-experimental design with the pretest-posttest control group was employed. Whereas the students in the experimental group conducted the course in a web-based environment, the students in the control group worked face to face. The application lasted 12 weeks. The web-based learning environment was designed by the researcher considering the target gains and teaching methods. The students were randomly assigned to the experimental and control groups. The students with traditional face-to-face teaching represent the control group and the students with WBL represent the experimental group. Whereas the pretest refers to the measurements taken before the application, the posttest refers to the measurements at the end of the application.

Workgroup

This study was conducted on 49 students receiving Information Technology Course-I and who were attending the Computer Education and Information Technology of The Faculty of Education at Ahi Evran University during the fall semester of the 2014-2015 academic year. There were 25 students in the experimental group and 24 students in the control group.

Table 1.
Demographic features of the students

Variable	Characteristics	f	%
Gender	Male	27	55.1
	Female	22	44.9
Group	Experimental	25	51
	Control	24	49
Total		49	100

It is seen that 55.1% of the teacher candidates are male and 44.9% are female In Table 1.

Planning and Instruction of the Course

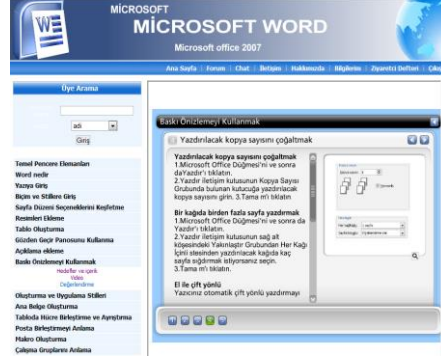
In this study, a web-based instructional material designed by the researcher for the EBT-I course (Yagci, 2012) was used. This material was developed taking into account the literature on the design and application process of WBL. Picture 1 and Picture 2 contain screenshots of instructional material. The material consists of 12 weeks of course content and practices. In addition, the course is supported by a blog tool that will enable students to interact with each other and with their teachers. Firstly, it was determined whether the experimental and control groups were equivalent in terms of research variables and preliminary information. For this purpose, pre-tests of academic achievement, the study approaches scale and WPCK was applied to both groups. The application was conducted in a period of 12 weeks of 5 hours per week in the fall semester of the 2014-2015 academic year. At the end of the process, the academic achievement test and scales were re-applied as a posttest.

The following process steps have been applied in the planning of the course.

- Academic achievement test, the study approaches scale and WPCK pre-tests were applied to determine whether students were equivalent in terms of research variables.
- Student groups were formed on a voluntary basis.
- Course contents were shared on the web by the previous plan.
- With the blog tool, the students discussed their course contents among themselves and then with their teachers.
- At the end of the 12-week process, the achievement test and the WPCK were repeated as posttest.



Picture 1: Login Screen



Picture 2: Subject Page

Data collection tools

In data collection process the following tools were utilized.

Academic achievement test

The achievement test for EBT-I was developed by Yağcı (2012) and a validity and reliability study was conducted. Pretest and posttest were applied to the students. The Cronbach alphabet (Kr-20) was 0.79 and the average difficulty level was 0.41.

Study approach scale

In determining the study approaches of students, the version of the scale developed by Kolb, which was adapted into Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993), was employed. The scale consisted of 12 items, each consisting of four options. Each option referred one of four learning styles. The four learning styles are: Insert, Modify, Assimilate, Parse. According to the factors of the scale, Cronbach Alpha coefficients were estimated at 0.58 for the concrete experience, 0.70 for the reflective observation, 0.71 for the abstract conceptualization, 0.65 for the active life, 0.77 for the abstract - concrete, and 0.76 for the active - reflective.

Web pedagogical content knowledge scale

It was developed by Lee and Tsai (2010). The validity and reliability study was employed by Horzum. Cronbach Alpha consistency coefficient is .94. It consists of 30 items and 5 factors. According to the factors of the scale, Cronbach Alpha coefficients were estimated at .88 for the general web, .91 for the communication web, .95 for the pedagogical web, .90 for the web pedagogical content and .92 for the web-based teaching attitude. The scale is a 5-point Likert type ranging from "completely disagree" to "fully agree". Factor 1 (general web): 17-24, factor 2 (communicative web): 25-30, factor 3 (pedagogical web): 1-7, factor 4 (web pedagogical content): 11-16, factor 5 (attitude towards web-based teaching): 8-11.

Analysis and Interpretation of Data

Descriptive statistics, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis-H Test and ANCOVA analysis were conducted for data analysis.

Findings

1. Is there a significant difference between the post-test academic achievement scores of the students in the WBL environment and the students in the traditional learning environment?

Table 2.
Mean Academic Achievement Posttest Scores

Group	N	\bar{X}	\bar{X} (Adjusted)
Experimental	25	59.64	59.85
Control	24	60.62	60.41

Table 5 shows that the posttest average of the control group is higher. ANCOVA analysis was tested to determine whether this difference was significant. The analysis results are exhibited in Table 3.

Table 3.
ANCOVA Results of Modified Posttest Scores According to the Academic Achievement Pretest Scores With Respect to Group

Variance resource	Sum of squares	SD	Mean squares	F	p
Group	3.911	1	3.911	.020	.887
Pretest	700.828	1	700.828	3.662	.062
Error	8804.557	46	191.403		
Total	9517.265	48			

Table 3 shows that there is no significant difference between the posttest academic achievement scores of the experimental group and the control group [$F_{(1,46)}=.020$, $p>.01$].

2. Do the post-test academic achievement scores of the students in the WBL environment differ significantly according to their study approaches?

Table 4.
Post-test average scores of students in WBL environment according to study approaches

Study approach	N	\bar{X}
Establisher	4	58.50
Modificative	3	62.00
Degradation	10	63.70
Assimilated	8	54.25
Toplam	25	59.64

Table 4 shows that the posttest mean scores of the students in the WBL environment are exhibited degradation ($\bar{X}= 63.70$), modificative ($\bar{X}= 62$), establisher ($\bar{X}= 58.50$) and assimilated ($\bar{X}= 54.25$) respectively.

Table 5.
Kruskal wallis h-test results according to the posttest achievement scores in WBL environment with respect to study approaches

Study approaches	N	\bar{X}	sd	x^2	p
Establisher	4	11.38	3	2.761	.430
Modificative	3	14.17			
Degradation	10	15.60			
Assimilated	8	10.13			

From Table 5, it can be seen that the posttest achievement scores of the students in the WBL environment do not differ significantly according to the study approaches ($p>.01$).

3. Do the post-test academic achievement scores of the students in the traditional learning environment show a significant difference according to their study approaches?

Table 6.
Post-test average scores of students in the traditional environment according to study approaches

Study approaches	N	\bar{X}
Establisher	3	66.33
Modificative	1	63.00
Degradation	6	58.50
Assimilated	14	63.00
Total	24	60.63

According to Table 6, the post-test achievement scores of the students in the traditional learning environment were determined establisher ($\bar{X} = 66.33$), assimilated ($\bar{X} = 63$), degradation ($\bar{X} = 58.50$) and modificative ($\bar{X} = 23$), respectively.

Table 7.
Kruskal wallis h-test results according to the posttest achievement scores in the traditional learning environment with respect to study approaches

Study approaches	N	\bar{X}	sd	χ^2	p
Establisher	3	14.83	3	3.133	.372
Modificative	1	1.50			
Degradation	6	11.25			
Assimilated	14	13.32			

According to Table 7, the post-test achievement scores of the students in the traditional environment do not differ significantly according to the study approaches ($p > .01$).

4. Is there a significant relationship between WPCK and posttest academic achievement scores of students in the WBL environment?

Correlation analysis results are exhibited in Table 8 if there is a significant relationship between the web pedagogical content information and posttest academic achievement scores of the students participating in the WBL environment.

Table 8.
Correlation results between WPCK and academic achievement scores of students in WBL environment

		WPCK	Academic achievement
Spearman Rho	Academic Achievement	r	1.00
		p	.708
	WPCK	r	-.081
		p	.708

Table 8 shows that there is no significant relationship between WPCK and posttest academic achievement scores ($r = -.081$, $p > .05$).

Discussion and Conclusion

As a result of the application, there was no significant difference between the post-test achievement scores of the students who took the EBT-I course in the WBL environment and the post-test achievement scores of the students who took the face-to-face education in the traditional learning environment. This result shows that WBL is as effective as face-to-face education on achievement students. The WBL environment, designed in accordance with the teaching methods and target achievements, can be used effectively in the teaching of courses requiring an application, such as EBT-I. Similarly, Baltacı and Akpınar (2011) found that the WBL application developed for the 5th-grade Information Technologies course contributed a little to the academic success of the students. Durak (2014) found that the students who took Programming Languages I course were more successful in

online learning environment. Similarly, Karadeniz and Akpınar (2015) developed a WBL material for 6th grade Science and Technology course. At the end of the experimental process, there was a significant difference between the post-test achievement scores of the students in favor of the experimental group in which WBL was performed.

Another result of the study is that there is no significant difference between the posttest academic achievement scores of the students in the WBL environment according to their study approaches. However, it was seen that the students who had modificative and degradation learning styles had higher mean scores and the students who had assimilated and established learning styles had lower average scores. This finding suggests that In WBL, the preferred learning style does not differentiate academic achievement. However, there was no significant difference in traditional teaching. Broadbent and Poon (2015) investigated the impact of self-regulatory study approaches on academic achievement in the online learning environment. As a result of the research, there was no significant difference between traditional face-to-face teaching and online teaching in terms of academic achievement. Uysal and Yalın (2012) found that the study approaches did not make any difference in the academic achievement scores of the students. In contrast, Cheng and Chau (2015) found that there is a relationship between study approaches and achievement and satisfaction. Kuo and Hwang (2014) found that students developed problem-solving skills after web-based problem-solving applications. Panjaburee and Srisawasdi (2016) found that learning success and critical thinking skills of students using Internet resources to complete problem-based learning tasks were significantly higher. Wu and Hwang (2014) found that web-based applications had a positive effect in their study on the effect of WBL on students' problem solving and knowledge-seeking skills. Feeley and Biggerstaff (2015) found that although there was no relationship between study approaches and academic achievement, students with strategic and deep approaches performed better in medical education. Tekedere and Mahiroğlu (2014) also found that locus of control in web-based problem-based learning positively affected students' attitudes towards web-based learning.

The last result of research is that there is no significant relationship between WPCK and posttest academic achievement scores of experimental group students. This finding suggests that students' posttest academic achievement scores do not differ according to WPCK.

Suggestions

This study was conducted with students of the CEIT department which is thought to have basic knowledge in terms of WPCK. One reason why WPCK does not make a significant difference in students' academic achievement scores is that students have a basic level of information technology knowledge. Therefore, examining WPCK in terms of various individual differences in a course given in the WBL environment for students studying in different departments may provide more general results. In addition, the design of WBL applications should be made according to the target gains, individual differences and the most appropriate teaching method for the course by taking the opinion of the field experts.

Another limitation of the study is that the number of samples and the sample consisted of only the candidate teachers from the CEIT department of a university. This study can be carried out by expanding the sample size with students from different departments of different universities.

Türkçe Sürümü

Giriş

Web tabanlı öğretimin (WTÖ) her geçen gün yaygınlaşması araştırmacıları WTÖ'nün etkililiğine ve kalıcılığına nasıl katkı sağlayacağı konusunda araştırmaya sevk etmektedir. WTÖ, eğitsel içeriğin internet veya web aracılığıyla verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Neo, 2009). WTÖ, ders içeriğinin ses ve görüntü gibi daha çok duyu organına hitap edecek şekilde sunulmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin uygulama ve etkinliklere aktif katılımını da sağlamaktadır (Geçer ve Dağ, 2012). Bu sayede öğretim daha etkili ve kalıcı olmaktadır. WTÖ öğretmen ve öğrenciye zaman ve mekânda esneklik sağlamaktadır (O'Neal, Jones, Miller, Campbell ve Pierce, 2007). Çetin, Çalışkan ve Menzi' ye (2013) göre; öğretim elemanları, WTÖ' yü bilgi ve becerilerin hedef kitleye internet vasıtasıyla ulaştırılması şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının WTÖ'yü "eğitim-öğretimi somutlaştırma, eğlendirerek öğretme, anlamlı ve kalıcı öğrenme, derse katılımı sağlama, ilgi, dikkat ve motivasyonu arttırma aracı" olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bunun yanında konu tekrarı yapmak, geleneksel sınıf ortamında verilen eğitimi pekiştirmek ve öğrenmeleri değerlendirmek amacıyla, eğitimi destekleyici araçların kullanılması gerekmektedir (Bülbül vd., 2006).

WTÖ'nün başarısı birçok koşula bağlıdır. Bunlardan biri tasarlanan programların teknik ve pedagojik özellikleridir. Bu programlar öğrencilerin ilgisini çekecek ve motivasyonunu sağlayacak nitelikte tasarlanmalıdır. WTÖ uygulamalarının geliştirilmesi için çeşitli alanlarda uzman bireylere ihtiyaç vardır (Alessi ve Trollip, 2001). Web araçlarını kullanan uzmanlar tarafından geliştirilen uygulamalar istenilen öğretimsel becerileri kazandıramamaktadır (Aşkar, 1991; Akt.: Şimşek, 1995). Bu yüzden WTÖ yazılımlarının içerik ile birlikte öğretim tasarımı ilkeleri ve öğretim hedefleri de dikkate alınarak tasarlanması bir zorunluluktur (Kırıkkaya, Dağ, Durdu ve Gerdan, 2016).

Alan yazında nitelikli bir WTÖ uygulamasının akademik başarıyı ve tutumu olumlu yönde etkilediğine dair çok sayıda araştırma vardır (Marold vd., 2002; Yorgancı, 2014; Yağcı, 2012; Usta, 2007; Karataş, 2003). WTÖ ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda öğrencilerin başarıları ve demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneğin Arıcı ve Yekta (2005) mesleki teknik öğretimde WTÖ'nün, öğrenci başarısına etkisinin geleneksel öğretim ile benzer düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur. Karadeniz ve Akpınar (2015) ilköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde, çoklu ortam destekli web tabanlı öğrenci çalışma kitabının öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinde olumlu etki yaptığını ifade etmiştir. Caldwell (2006) WTÖ ile yüz yüze öğretim arasında akademik başarı açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kırıkkaya, Dağ, Durdu ve Gerdan (2016) 8. sınıf "Doğal Süreçler" ünitesinde kullanılan Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) yazılımının hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğu ve öğrencilerin başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucunu bulmuştur. Farklı öğretim yöntemlerinin uygulandığı WTÖ'nün başarıya etkisini araştırdığı bir çalışmada Horzum ve Çakır Balta (2008) alıştırma ve gösterimin yer aldığı karma öğrenme ortamında öğrencilerin diğer yöntemlerin kullanıldığı öğrenme ortamlarına göre daha başarılı oldukları sonucunu bulmuştur. Buradan da WTÖ için en uygun öğretim yöntem ve stratejilerinin seçilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Eğitim-Öğretim faaliyetlerinin en önemli unsuru kuşkusuz öğretmenlerdir. Dolayısı ile öğretmenlerin sahip olduğu bilgi-beceri ve tecrübe başarıyı doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada WTÖ incelendiğine göre öğretmenlerin sahip olduğu Web Pedagojik İçerik Bilgisi (WPİB) araştırılması gereken bir değişkendir. Lee ve Tsai (2010), Shulman'ın (1986) pedagojik içerik bilgisi ile Mishra ve Koehler'in (2006) teknolojik pedagojik içerik bilgisinden yararlanarak WPİB'yi geliştirmişlerdir. WPİB, WTÖ'de öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik içerik bilgisini tanımlamaktadır. Web araçları, web tabanlı etkileşim bilgisi gibi genel web kullanımı ile ilgili bilgi web bilgisini ifade etmektedir. Öğretim ile ilgili teknik-yöntem, uygulama ve süreç pedagoji bilgisini (Mishra ve Koehler, 2006), konu ile ilgili sahip olunan bilgi, içerik bilgisini (Harris vd., 2007), teknoloji kullanımı, teknoloji okuryazarlığı ise teknoloji

bilgisini (Schmidt vd., 2009) içermektedir. WTÖ'nün başarısında, öğretmenlerin WTÖ'ye yönelik tutumları etkili olmaktadır (Horzum, 2011).

Diğer yandan bireylerin etkili ve verimli öğrenmesinde önemli faktörlerden bir diğeri ise bireyin öğrenme stilidir. Öğrenme stratejisi, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Öğrenme stratejilerinin amacı; öğrencinin, bilgiyi analiz ederek kalıcı bir biçimde öğrenmesini sağlamaktır (Büyükköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Biggs (1999) yaptığı bir araştırmasında, bireylerin belirli bir öğrenme işini gerçekleştirirken iki farklı şekilde davranabilecekleri sonucuna varmıştır. Bunlardan birinci grupta yer alanlar, üzerinde çalıştığı konuyu tüm boyutları ile anlamaya ve zihninde anlamlandırmaya çalışırken diğer grupta yer alanlar konuyu analiz edip anlamaya çalışmadan sadece ezberlemeye odaklanmaktadırlar (Biggs, 1999). Öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin arzu edilen öğrenme sonuçlarına ulaşmak için etkilendiği motivasyon ve öğrenme hedeflerini başarıma stratejilerinden oluşan bir motivasyon strateji setinden ibarettir (Biggs, 1984). Ekinci'de (2009) öğrencilerin öğrenme görevini ele alış şekillerinin ve ortamdaki etkilenme düzeylerinin, öğrenme ürünleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu sonucunu bulmuştur. Öğrenme yaklaşımları genel olarak derin ve yüzeysel olmak üzere iki kategoride incelenmektedir (Biggs, 1999). Öğrenciler, kısa zamanda çok fazla bilgiyi öğrenmeleri istendiğinde ezberleyerek yüzeysel öğrenme eğilimindedirler. Öğretme mesajı, anlamadaki önem ve değer ile ilişkilendirildiğinde ise derin yaklaşımı benimseme eğilimindedirler (Dart, Burnett ve Purdie, 2000). Yüzeysel yaklaşım, öğrencinin öğrenme görevinin gereklerini yerine getirirken en kısa yoldan sınavdan başarılı olmayı seçmesidir. Bu yaklaşıma sahip bireyler, düşük kalitede öğrenme sonuçlarına sebep olan çalışma davranışlarına eğilim gösterirler. Derin yaklaşım ise çalışılan materyali anlamaya yöneliktir (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010). Analitik becerilerin geliştirilmesini içeren yüksek nitelikli öğrenme sonuçları derin yaklaşım kullanımı ile ortaya çıkar (Gordon ve Debus, 2002). Yüzeysel yaklaşım, öğrencinin başarılı olmak için en hızlı yolu seçme eğilimini, derinlemesine sorular sormadan öğrenmesini, doğrusal biçimde çalışmasını yansıtır. Derin yaklaşım kullanımı ise, yeni bilgileri daha önce kazanılmış olanlarla ilişkilendirme yeteneği, öğrenme materyali, günlük yaşam ve kişisel deneyimler arasındaki anlam ve bağlantı noktası ile ilgili araştırma yapma gibi özellikleri yansıtır (Batı vd., 2010).

Öğrenme yaklaşımları üzerine yapılan çalışmalar ile ilgili olarak pek çok araştırma problemi ortaya atılmıştır. Cheng ve Chau (2015) öğrenme stilleri ile çevrimiçi derslere katılım ve başarı arasında ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Bununla birlikte değişik öğretimsel stratejiler ile öğrenme stillerinin en iyi şekilde yönlendirilebileceğini ifade etmektedir. Öte yandan Lee (2013) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmalardan çıkan sonuç, öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri izledikleri yönündedir. Ayrıca öğretim yöntem ve tasarımının belirlenmesinde öğrencilerin öğrenme stilleri, düşünme stilleri ve denetim odağı gibi bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Sonuç olarak; öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri öğrenmenin niteliğini etkileyen önemli bir değişkendir (Ekinci, 2008; Senemoğlu, 2011).

Alan yazından da görüldüğü gibi neredeyse tüm çalışmalarda WTÖ'nün akademik başarı ya da çeşitli demografik özellikler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Oysa WTÖ uygulamaları özellikle bireysel öğretimde önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda WTÖ'de öğrencilerin bireysel farklılıklarının incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazından WTÖ'de öğrencilerin bireysel farklılıklarının ele alındığı araştırma sayısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen araştırmalardan, öğretimi daha etkili ve verimli hale getirmek için eğitim öğretim ortamlarında WTÖ'nün destekleyici rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğrenme üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında WTÖ'de öğrencilerin sahip oldukları WPİB'nin ve öğrenme stillerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın temel amacı, web tabanlı öğrenmede WPİB'nin ve öğrenme stillerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlerin cevapları aranmıştır.

1. WTÖ ortamındaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin sıntest akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. WTÖ ortamındaki öğrencilerin sıntest akademik başarı puanları öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin sıntest akademik başarı puanları öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. WTÖ ortamındaki öğrencilerin WPİB ile sıntest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada öntest sıntest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler dersi web tabanlı ortamda işlerken, kontrol grubundaki öğrenciler yüz yüze işlemleridir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Web tabanlı öğrenme ortamı araştırmacı tarafından hedef kazanımlar ve öğretim yöntemleri dikkate alınarak tasarlanmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmışlardır. Geleneksel yüz yüze öğretimin uygulandığı öğrenciler kontrol grubunu, WTÖ'ün uygulandığı öğrenciler ise deney grubunu temsil etmektedir. Uygulama öncesinde yapılan ölçümler öntest, uygulama sonunda yapılan testler ise sıntest olarak tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünden, Eğitimde Bilgi Teknolojileri-I (EBT-I) dersini alan toplam 49 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunda 25, kontrol grubunda ise 24 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin cinsiyet ve gruba göre dağılımları

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	27	55.1
	Kadın	22	44.9
Grup	Deney	25	51
	Kontrol	24	49
	Toplam	49	100

Tablo 1'den öğretmen adaylarının %55.1'inin erkek, %44.9'unun ise kadın olduğu görülmektedir.

Uygulama

Bu araştırmada EBT-I dersi için araştırmacı tarafından tasarlanan (Yagci, 2012) web tabanlı bir öğretim materyali kullanılmıştır. Bu materyal WTÖ'nün tasarım ve uygulama süreci ile ilgili alanyazın dikkate alınarak geliştirilmiştir. Resim 1 ve Resim 2'de öğretim materyalinden ekran görüntüleri yer almaktadır. Materyal 12 haftalık ders içeriğinden ve uygulamalardan oluşmaktadır. Ayrıca ders öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleri ile etkileşimini sağlayacak bir blog aracı ile desteklenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının araştırma değişkenleri ve ön bilgiler açısından denk olup olmadığının belirlenmesi amacıyla her iki gruba akademik başarı, öğrenme stilleri ölçeği ve WPİB ölçeği öntest'leri uygulanmıştır. Uygulama 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde haftada 5 saat olmak üzere 12 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda öğrencilere daha önce uygulanmış olan başarı testi ve ölçekler sıntest olarak tekrar uygulanmıştır.

Dersin planlanmasında aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır.

- Öğrencilerin araştırma değişkenleri açısından denk olup olmadığını belirlemek için akademik başarı testi, öğrenme stilleri ölçeği ve WPİB ölçeği öntestleri uygulanmıştır.
- Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri gönüllük esasına göre oluşturulmuştur.

- Web ortamında önceki plan doğrultusunda ders içerikleri paylaşılmıştır.
- Blog aracı ile öğrenciler ders içeriklerini önce kendi aralarında sonrasında ise öğretmenleri ile tartışmışlardır.
- 12 haftalık süreç sonunda başarı testi ve WPIB ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmıştır.



Resim 1: Kullanıcı Girişi



Resim 2: İçerik Sayfası

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçları şunlardır.

Akademik başarı testi

EBT-I dersine yönelik akademik başarı testi, Yağcı (2012) tarafından geliştirilerek, geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Öğrencilere öntest sontest olarak uygulanmıştır. 20 maddeden oluşan başarı testinin Cronbach alphası (Kr-20) 0.79, ortalama güçlük derecesi 0.41'dir.

Öğrenme stilleri ölçeği

Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanan, Kolb'un Öğrenme Stilleri ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte her biri dört seçenekten oluşan 12 madde vardır. Her bir seçenek dört öğrenme biçiminden birini temsil etmektedir. Dört öğrenme stili şunlardır: Yerleştiren, Değiştiren, Özümseyen, Ayrıştıran. Ölçeğin faktörlerine göre Cronbach Alpha katsayıları Somut Yaşantı için 0.58, Yansıtıcı Gözlem için 0.70, Soyut Kavramsallaştırma için 0.71, Aktif Yaşantı için 0.65, Soyut – Somut için 0.77, Aktif – Yansıtıcı için 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Web pedagojik içerik bilgisi ölçeği

Lee ve Tsai (2010) tarafından geliştirilmiştir. Horzum tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94'tür. 30 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörlerine göre Cronbach Alpha katsayıları Genel Web için .88, İletişimsel Web için .91, Pedagojik Web için .95, Web Pedagojik İçerik için .90 ve Web Tabanlı Öğretime Yönelik Tutum için .92 olarak hesaplanmıştır. Ölçek "tamamen katılmıyorum" ve "tamamen katılıyorum" arasında değişen 5'li likert tipindedir. Faktör 1 (genelweb): 17-24 arası, faktör 2 (iletişimsel web): 25-30 arası, faktör 3 (pedagojik web): 1-7 arası, faktör 4 (web pedagojik içerik): 11-16 arası, faktör 5 (web tabanlı öğretime yönelik tutum): 8-11 arası maddelerdir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis-H Testi ve ANCOVA analizi yapılmıştır.

Bulgular

1. WTÖ ortamındaki öğrenciler ile geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin sınav akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 2.
Öğrencilerin sınav puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Grup	N	\bar{X}	\bar{X} (Düzeltilmiş)
Deney	25	59.64	59.85
Kontrol	24	60.62	60.41

Tablo 5’den kontrol grubunun sınav ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı ANCOVA analizi ile Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.
Öntest puanları kontrol edildiğinde sınav başarı puanlarının gruba göre Ancova sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Grupno	3.911	1	3.911	.020	.887
Öntest	700.828	1	700.828	3.662	.062
Hata	8804.557	46	191.403		
Toplam	9517.265	48			

Tablo 3’den deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin sınav akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır [$F_{(1,46)}=.020, p>.01$].

2. WTÖ ortamındaki öğrencilerin sınav akademik başarı puanları öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.
WTÖ ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınav ortalama puanları

Öğrenme Stili	N	\bar{X}
Yerleştiren	4	58.50
Değiştiren	3	62.00
Ayrıştıran	10	63.70
Özümseyen	8	54.25
Toplam	25	59.64

Tablo 4’den WTÖ ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınav ortalama puanlarının sırası ile ayrıştıran ($\bar{X}=63.70$), değiştiren ($\bar{X}=62$), yerleştiren ($\bar{X}=58.50$) ve özümseyen ($\bar{X}=54.25$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5.
WTÖ ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınav başarı puanlarına ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Öğrenme Stili	N	\bar{X}	sd	χ^2	p
Yerleştiren	4	11.38	3	2.761	.430
Değiştiren	3	14.17			
Ayrıştıran	10	15.60			
Özümseyen	8	10.13			

Tablo 5'ten WTÖ ortamındaki öğrencilerin sınav başarı puanları öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.01$).

3. Geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin sınav akademik başarı puanları öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 6.

Geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınav ortalama puanları

Öğrenme Stili	N	\bar{X}
Yerleştiren	3	66.33
Değiştiren	1	63.00
Ayrıştıran	6	58.50
Özümseyen	14	63.00
Toplam	24	60.63

Tablo 6'dan geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınav başarı puanlarının sırası ile yerleştiren ($\bar{X}=66.33$), özümseyen ($\bar{X}=63$), ayrıştıran ($\bar{X}=58.50$) ve değiştiren ($\bar{X}=23$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınav başarı puanlarına ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Öğrenme Stili	N	\bar{X}	sd	χ^2	p
Yerleştiren	3	14.83	3	3.133	.372
Değiştiren	1	1.50			
Ayrıştıran	6	11.25			
Özümseyen	14	13.32			

Tablo 7'den geleneksel öğrenme ortamındaki öğrencilerin sınav başarı puanlarının öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.01$).

4. WTÖ ortamındaki öğrencilerin web pedagojik içerik bilgileri ile sınav akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

WTÖ ortamına katılan öğrencilerin web pedagojik içerik bilgileri ile sınav akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

WTÖ ortamındaki öğrencilerin WPİB ve akademik başarı puanlarına ilişkin korelasyon sonuçları

		WPİB	Akademik Başarı
Spearman Rho	Akademik Başarı	r	1.00
		p	.708
	WPİB	r	-.081
		p	.708

Tablo 8'den WTÖ ortamındaki öğrencilerin WPİB ile sınav akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($r = -.081, p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan uygulama sonucunda EBT-I dersini WTÖ ortamında alan öğrencilerin sınav başarı puanları ile yüz yüze eğitimin gerçekleştirildiği geleneksel öğrenme ortamında alan öğrencilerin sınav başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç WTÖ'nün öğrencilerin başarıları üzerinde yüz yüze yapılan eğitim kadar etkili olduğunu göstermektedir. Öğretim yöntemlerine ve hedef

kazanımlara uygun şekilde tasarlanmış WTÖ ortamı, EBT-I dersi gibi uygulama gerektiren derslerin öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilir. Araştırma sonuçlarını destekleyici nitelikte Baltacı ve Akpınar (2011) ilköğretim 5. Sınıf Bilişim Teknolojileri dersi için geliştirdiği WTÖ uygulamasının, öğrencilerin akademik başarılarına az da olsa katkı sağladığı sonucunu bulmuştur. Durak (2014) çevrimiçi öğrenme ortamında Programlama Dilleri I dersini alan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucunu bulmuştur. Yine benzer şekilde Karadeniz ve Akpınar (2015) ilköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersine yönelik bir WTÖ materyali geliştirmiştir. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin sınav başarı puanları arasında WTÖ'nün gerçekleştirildiği deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulmuştur.

Bir diğer araştırma sonucu, WTÖ ortamındaki öğrencilerin öğrenme stillerine göre sınav akademik başarı puanlarının anlamlı farklılık göstermediğidir. Ancak *ayrıştıran* ve *değiştiren* öğrenme stiline sahip öğrencilerin yüksek, *özümseyen* ve *yerleştiren* öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise daha düşük ortalama puanlarının olduğu görülmüştür. Bu bulgu; WTÖ'de, tercih edilen öğrenme stiline akademik başarıyı farklılaştırmadığını göstermektedir. Bunun aksine geleneksel öğretimin yapıldığı öğrencilerde *özümseyen* ve *yerleştiren* stili tercih eden öğrencilerin ortalama akademik başarı puanları *ayrıştıran* ve *değiştiren* stili tercih eden öğrencilerinkinden daha yüksektir. Bununla birlikte geleneksel öğretimde de anlamlı farklılık bulunmamıştır. Broadbent ve Poon (2015) çevrimiçi öğrenme ortamında öz-düzenleyici öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel yüz yüze öğretim ile çevrimiçi öğretim arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. BDÖ'nün öğretim etkinlikleri kuramına göre akademik başarıya etkisini incelediği çalışmasında Uysal ve Yalın (2012) öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarında farklılık oluşturmadığı sonucunu bulmuştur. Bunun aksine Cheng ve Chau (2015) ise öğrenme stilleri ile başarı ve ders memnuniyeti arasında ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Kuo ve Hwang (2014) web tabanlı problem çözme uygulamalarından sonra öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği sonucunu bulmuştur. Panjaburee ve Srisawasdi (2016) problem tabanlı öğrenme görevlerini tamamlamak için internet kaynaklarını kullanan öğrencilerin öğrenme başarısını ve kritik düşünme becerilerini önemli derecede yüksek bulmuştur. WTÖ'nün öğrencilerin problem çözme ve bilgi arama becerilerine etkisini araştırdığı çalışmasında Wu ve Hwang (2014) web tabanlı uygulamaların pozitif etkisinin olduğu sonucunu bulmuştur. Feeley ve Biggerstaff (2015) ise öğrenme yaklaşımları ile akademik başarı arasında bir ilişki olmamasına rağmen, stratejik ve derin yaklaşıma sahip öğrencilerin tıp eğitiminde daha iyi performans sergiledikleri sonucunu bulmuştur. Tekedere ve Mahiroğlu (2014) da web tabanlı probleme dayalı öğrenmede denetim odağının öğrencilerin web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucunu bulmuştur.

Son araştırma sonucu ise deney grubu öğrencilerinin WPİB ile sınav akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığıdır. Bu bulgu öğrencilerin sınav akademik başarı puanlarının WPİB'ye göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışma WPİB bakımından zaten temel düzeyde bilgisi olduğu düşünülen BÖTE bölümü öğrencileri ile yapılmıştır. WPİB'nin, öğrencilerin akademik başarı puanlarında anlamlı farklılık oluşturmamasının bir nedeni, öğrencilerin temel düzeyde bilgi teknolojileri bilgisine sahip olmaları olabilir. Bu yüzden, farklı bölümlerde okuyan öğrencilere WTÖ ortamında verilen bir derste, WPİB'nin çeşitli bireysel farklılıklar açısından incelenmesi daha genel sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Ayrıca WTÖ uygulamalarının tasarımı, alan uzmanlarının görüşü alınarak hedef kazanımlara, bireysel farklılıklara ve ders için en uygun öğretim yöntemine göre yapılmalıdır.

Çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri de örneklem sayısı ve örneklemin sadece bir üniversitenin BÖTE bölümü öğretmen adaylarından oluşuyor olmasıdır. Bu çalışma örneklem sayısı genişletilerek farklı üniversitelerin, farklı bölümlerinde WTÖ'nün uygulandığı öğrenciler ile gerçekleştirilebilir.

References

- Alessi, S.M. ve Trollip, S.R. (2001). *Multimedia for Learning: Methods and Development (3rd ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc. ISBN-13: 9780205276912.
- Arıcı, N., & Yekta, M. (2005). The effects on the students' successes of the multimedia used web-based instruction in the vocational and technical education. *Journal of Commerce & Tourism Education Faculty, 1*, 144–153.
- Baltacı, M., & Akpınar, B. (2011). The Effect of Web Based Instruction on Students' Academic Success. *Firat University Journal of Social Science, 21(1)*, 77–88.
- Batı, A. H., Tetik, C., & Gürpınar, E. (2010). Assessment of the Validity and Reliability of the Turkish Adaptation of the Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). *Original Research, 30(5)*, 1639–1646.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18(1)*, 57–75.
- Biggs, J.B. (1984). *Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success*. In: Kirby (Ed.), *Cognitive Strategies and Educational Performance* (p.111-134). Orlando, FL: Academic Press.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education, 27*, 1-13.
- Bülbül, H. İ., Batmaz, İ., Şahin, Y. G., Küçükali, M., Balta, Ö. Ç. ve Balta, C. K. (2006). Web based course coach design. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 5(2)*, 12.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice, 4(2)*, 207–239.
- Cheng, G., & Chau, J. (2015). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, n/a-n/a. <https://doi.org/10.1111/bjet.12243>
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2013). Academician Opinions for Web Based Teaching. *Elementary Education Online, 12(3)*, 886–902.
- Dart, BC., Burnett, P.C. ve Purdie, N.M. (2000). *Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning*. *J Educ Res.*, p:262-270.
- Durak, G. (2014). The Effects Of A Distance Education Programming Language Course On Student Performance. *Journal of Theory and Practice in Education, 10(1)*, 202–219.
- Ekinci, N. (2008). *Determination of Learning Approaches of University Students and Their Relationships with Variables of Teacher-Learning Process*. Unpublished Doctoral Thesis. Hacettepe University.
- Ekinci, N. (2009). Learning Approaches of University Students. *Education and Science, 34(151)*, 74–88.
- Feeley, A. M., & Biggerstaff, D. L. (2015). Exam Success at Undergraduate and Graduate-Entry Medical Schools: Is Learning Style or Learning Approach More Important? A Critical Review Exploring Links Between Academic Success, Learning Styles, and Learning Approaches Among School-Leaver Entry ("Traditional") and Graduate-Entry ("Nontraditional") Medical Students. *Teaching and learning in medicine, 27(3)*, 237-244.
- Geçer, A., & Dağ, F. (2012). A Blended Learning Experience. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12(1)*, 425–442.
- Gordon, C. ve Debus, R. (2002). Developing deeplearning approaches and personal teaching efficacy

- within a preservice teacher education context. *Br. Journal Education Psychology*, 483- 511.
- Harris, J. B., Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2007). *Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Horzum, M. B. (2011). Adaptation of Technological Pedagogical Content Knowledge Scale into Turkish. *Elementary Education Online*, 10(1), 257–272.
- Horzum, M. B., & Çakır Balta, Ö. (2008). Students' achievement, motivation and computer anxiety level in different web based learning environments. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 140–154.
- Karadeniz, A., & Akpınar, E. (2015). The Effect of Web-Based Instruction on Elementary Students' Academic Achievement. *Education and Science*, 40(177), 217–231.
- Karataş, E. (2003). The Equivalency of Learning Experiences in Distance and Face to Face Education. *Educational Sciences and Practice*, 2(3). s.91-104.
- Kırıkkaya, E. B., Dağ, F., Durdu, L., & Gerdan, S. (2016). 8 . CBL Software Prepared for Class Natural Processes Unit and Its Impact on Academic Success. *Elementary Education Online*, 15(1), 234–250.
- Lee, M.H. ve Tsai, C.C. (2010). Exploring Teachers' Perceived Self Efficacy and Technological Pedagogical Content Knowledge with Respect to Educational Use of the World Wide Web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1-21.
- Lee, S. W.Y. (2013). Investigating students' learning approaches, perceptions of online discussions, and students' online and academic performance. *Computers & Education*, 68, 345–352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.019>
- Marold, K.A.; Larsen, G.; Moreno, A. (2002). *Web-Based Learning: Is It Working? A Comparison of Student Performance and Achievement in Web-Based Courses and Their In-Classroom Counterparts*. Khosrow-Pour, M. (Eds.), Web-Based Instructional Learning, IRM Press.
- Mishra, P. ve Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Panjaburee, P., & Srisawasdi, N. (2016). An integrated learning styles and scientific investigation-based personalized web approach: a result on conceptual learning achievements and perceptions of high school students. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 253-272.
- Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *Educational and Science*, 36(160), 65–80.
- Schmidt, D.A., Baran, E., Thompson, A.D., Mishra, P., Koehler, M.J. ve Shin, T.S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 27.
- Şimşek, N. (1995). Software dimension of computer aided instruction and standard problem in software. *Ankara Üniversitesi Journal of Education*, 28(2), 314-327.
- Tekedere, H., & Mahiroğlu, A. (2014). The Effect of Locus of Control in Web Based Problem Based Learning on Attitude to Web Based and Problem Based Learning. *Education and Science*, 39(171), 211–229.
- Uysal, M. P., & Yalın, H. İ. (2012). The effects of instructional software designed in accordance with instructional transaction theory on achievements of students. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 185–204.
- Wu, C. H., Hwang, G. J., & Kuo, F. R. (2014). Collab-Analyzer: An environment for conducting web-based collaborative learning activities and analyzing students' information-searching

behaviors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(3), 356-374.

Yagci, M. (2012). Designing a web-based learning environment and its effect on students' academic success and their attitudes. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 2012(1), 120–124.

Yağci, M. (2012). The effects of online exam environments on academic achievements of students. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 331–339.

Yorganci, S. (2014). The effects of web based distance education method on students' mathematics achievements. *Kastamonu Education Journal*, 23(3), 1401–1420.



Rural Children's Perceptions of Happiness: What is Happiness? How Do They Make You Happy? How Can They Be Happy?

Mehmet BAŞARAN^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-3913-720X)

Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK^b (ORCID ID - 0000-0002-6380-4757)

^aMuş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muş/Türkiye

^bGazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.579452

Article history:

Received 18.06.2019

Revised 02.10.2019

Accepted 15.04.2020

Keywords:

Happiness perception,
Subjective well-being,
Middle childhood,
Adolescence,
Child development and education.

Abstract

This study aims to investigate the perception of happiness of children in the middle childhood stage and adolescents. In this context, it was sought to answer the questions of how children define happiness, how they make people around them happy, and what other people around them do to make them happy. Also, it was investigated whether there is a difference between children of middle childhood stage and adolescents regarding those questions. The research employed a qualitative phenomenological method, and the sample of the study was selected from a rural area of Ağrı province. The study group consisted of 95 participants 48 of whom are at middle childhood and 47 pre-adolescents. Within the scope of the research, data were obtained through semi-structured interviews that were formed through expert opinions. Content and descriptive analyses were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that there was a similarity between the methods of children's making and being happy; however, there were some differences in terms of development levels and gender. Besides that, considering the obtained results, there was a consistency with the existing literature about the perceptions of happiness. The results were discussed in terms of the literature on happiness, and child development and education.

Kırsalda Yaşayan Çocukların Mutluluğa İlişkin Algıları: Mutluluk nedir? Nasıl mutlu ederler? Nasıl mutlu olurlar?

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.579452

Makale Geçmişi:

Geliş 18.06.2019

Düzeltilme 02.10.2019

Kabul 15.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Mutluluk algısı,
Öznel iyi oluş,
Orta çocukluk dönemi,
Ergenlik,
Çocuk gelişimi ve eğitimi.

Öz

Bu araştırmanın amacı orta çocukluk dönemindeki çocukların ve ön ergenlerin mutlulukla ilgili algılarını incelemektir. Bu kapsamda çocukların mutluluğu nasıl tanımladıkları, çevresindeki insanları nasıl mutlu ettikleri ve çevresindeki insanlar ne yaptıklarında mutlu olduklarına dair sorulara cevap aranmış ve ortaya çıkan mutluluk algısında çocukların cinsiyeti ve yaşına göre bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımında fenomenolojik araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ağrı ilinin kırsal bölgesinden seçilmiş 48'i orta çocukluk döneminde olan çocuk (yaş ort. 9), 47'si ise ön ergen (yaş ort.13) katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, uzman görüşleri sonucu oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların mutlu etme yolları ile mutlu olma yolları arasında bir benzerlik olduğu, yaş ve cinsiyet bakımından bazı farklılıkların ortaya çıktığı ve mutluluğa ilişkin algıların var olan literatürle uyumlu olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar mutluluk ve çocuk gelişimi alanyazını açısından tartışılarak öğrenmen, ebeveyn ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

* Authors: m.basaran@alparslan.edu.tr ogretir@gazi.edu.tr

Introduction

Every discipline in science has developed a special view about happiness: Psychologists see happiness as a matter of personality. On the other hand, biologists state that happiness emerges as a result of chemical processes, philosophers often view happiness in a moral context, and sociologists view it as a social situation (Glatzer, 2000). Happiness, which is a concept that has been studied especially in the field of philosophy throughout history, has been expressed as the ultimate aim of human life and the most important reason for human actions (Büyükdüvenci, 1993). However, in addition to philosophy, happiness has become an area of interest in psychology, too. Contrary to philosophy, the fact that psychology began to deal with the phenomenon of happiness emerged, based on the investigation of psychological problems.

After the 1970s, psychology became directly interested in the concept of happiness. Since that time, happiness in the literature has been associated with positive psychology, and it has been frequently discussed in the adult context. However, there have been rare studies in order to determine the children's perceptions of happiness in the literature. It is very important to know the source and perception of children's happiness in order to contribute the creation of appropriate educational environments and programs for practitioners (Öğretir, 2009). In this respect, this study aims to examine the perceptions of happiness of the middle childhood and pre-adolescence.

Happiness

Although the concept of happiness is universal, its meaning is complex and uncertain. Despite this complexity, it can be said that there is a common consensus on the definition of happiness in the studies conducted: In his research, Lu (2001) stated that happiness is a associations of ideas with a positive-effect and life satisfaction as well as lack of negative effect. Happiness refers to the individual's enjoyment and satisfaction with life. It emphasizes the increase in satisfaction, including serenity, and evaluates one's own life as affective and cognitive state (Diener, Oishi & Lucas, 2003). Besides, the components of happiness have been frequently stated as follows: self-acceptance, good relations with others, autonomy, environmental compliance, the purpose of life, and personal development (Ryff, 1989). The concept of happiness has variable and versatile definitions. As a result, it is better to determine different factors about the perceptions of happiness.

Many factors affect happiness perception. These factors may include individual characteristics of the child such as self-perception and temperament, as well as environmental characteristics such as family, community, and school. Children living in a low socio-economic environment expressed their happiness with greater wealth or gifts. However, being happy with a gift is one of the most common reasons for other children's perception of happiness (Karabay & Aydin, 2017). In other studies, it was seen that early childhood factors also affected happiness. Gander and Gardiner (1995) stated that babies who have secure attachment to their parents are happier than their peers (cited in Erikci, 2005). Children's perceptions of happiness may be affected by family issues, such as divorce and parental death. It was found that children living in divorced families described happiness as re-experiencing the good memories they had in the past (Erikci, 2005). It has been found that socio-economic status, secure attachment between parent and child and the divorce status of parents have had impacts on the children's perception of happiness. In addition to these factors, experiences in educational settings may also affect the children's perceptions of happiness.

When the literature on happiness is examined, it has been shown that formal activities in the educational environment in which the child spends a significant part of his/her life, do not make children happy enough, but leisure activities and socialization provide more happiness to children (Csikszentmihalyi & Hunter 2003). Parents' views on academic activities in formal education are also in accordance with the views of children. Studies investigating the parents' criteria for selecting an educational institution for their children have shown that parents value their children's happiness and significantly minimize the value of academic skills (Coldron & Boulton, 1991). However, only attending to an educational institution may also make children happy. In a study, it was found that factors such as

going to school and being successful in school make almost all children happy (Karabay & Aydın, 2017). In this context, it is important to determine the factors that determine children's happiness in the school environment.

When children were asked to list the events which made them feel happy, they generally compiled following features such as playing games, traveling, leisure activities, spending time with the family, and giving gifts (Karabay & Aydın, 2017). When children have skills to cope with reasonable challenges to individuals, they have the freedom to express themselves within the limits of responsibility, and they are allowed to enjoy the interaction with their chosen friends and adults who care about their well-being, and their levels of happiness may increase (Csikszentmihalyi & Hunter 2003). In order to increase the level of happiness of children, it is necessary to determine what children's perceptions of happiness are. Because most of the studies on happiness mostly focused on children in the cities, it is important to know the perception of happiness of rural children, which can also contribute positively to formal and informal experiences in education.

Rural Children and Happiness

There are two reasons for happiness: the first is the inner experience of the individual, and the second is the external reasons. When the external factors affecting the happiness of the individual are examined, it is seen that the most important factors are the socio-cultural environment in which the individual is living and the interactions that the individual experiences with other people (Göncü, 2019; Csikszentmihalyi, 2005, p.107). The rural area is one of these socio-cultural environments.

Examining of family structures and characteristics such as children's perceptions, experiences and developments takes place as an independent variable both in the context of sociology and educational research in rural areas. In educational research, rural areas have functioned as an independent variable when examining the characteristics of children such as academic achievement, school readiness, and socialization. According to these studies, the children in rural areas are not at a sufficient level in developmental and academic fields. In this context, the characteristics of children living in rural areas should be identified and supported in fields where they are left behind (Gan, Meng & Xie, 2016; Justice, Jiang, Khan & Dynia, 2017). From a sociological point of view, family and child factors in rural areas emphasize agriculture and husbandry activities, socialization, productivity and gender factors, and these factors have been brought to the forefront of research subjects. However, women work in similar jobs with men have also contributed to the home economy equally. Families generally have been living in the same house for three generations, and education and care of children are shared with other household members along with parents (Ozturk, 2017, p.169).

There is no defined period of childhood in rural areas where traditional thinking prevails. Children, together with adults, support their work and embark on adult life at an early age (Canatan, 2018, p.209). In this case, children are happy to support the livelihood of their houses by converting the work into fun and play (Joy, Pride, Special & Joy, 2015) or by playing with their siblings and peer groups to meet their emotional needs (Aktin, 2018). Children turn to other friends around them because both mothers and fathers cannot sufficiently perform time-consuming activities such as caring and interacting with children due to the intensive work they have (Goncu, Tuermer & Johnson, 1999; Poster, 1989, p.217). There is a gender difference among children in rural areas. In rural areas where patriarchy is widespread, boys are more involved in social activities than girls (Canatan, 2018, p.209). As mentioned above, certain characteristics in rural areas are likely to have an impact on children's perceptions of happiness.

The perception of happiness in rural children is one of the most important subjects that have not been examined sufficiently. In the studies conducted on the happiness of children in rural areas, the happiness of children who have migrated from rural to urban areas has been examined. In these studies, it was found that children were not very happy in the city and missed natural life that they had in their rural lives (Ishizaka & Midorikawa, 2005; Ozsen, 2009). On the other hand, in a study where the perception of happiness of middle childhood and pre-adolescence participants were examined by a

drawing method, it was found that children often drew outdoors and included figures representing nature such as an apple tree. As a result, it has been seen that the environment in which the individual grows is largely effective in the formation of this perception (Aktin, 2018).

Problem Case

For the academic achievement, language and social-emotional development of the children, it is more effective that education programs should be presented together with activities where children entertain, eager to learn and feel happy rather than educational programs focusing solely on academic achievement (Duncan, Schmitt, Burke & McClelland, 2018). Also, parents' opinions about the happiness of children reveal the inadequacy of educational programs focusing only on academic achievement (Coldron & Boulton, 1991). Therefore, social scientists need to explain the conditions that affect happiness and the definition of happiness of children more clearly to help improve the quality of life of children (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003). In rural studies, children's perception of happiness and the factors related to happiness are not fully determined (Ozsen, 2015). Since happiness studies are generally conducted in city centers, and the results are generalized to cities, it is necessary to know countryside's children and their perceptions of happiness and focus on cross-cultural comparisons research in rural Turkey (Goncu, 2019). It is important to increase the effectiveness of both family and educational interventions for children. The study group of the research consists of children from middle childhood and pre-adolescence. One of the main reasons for the selection of study groups from these periods is that children of middle age and early adolescence exhibit different social, emotional and cognitive characteristics. Children in middle childhood show the characteristics of the concrete process period in terms of cognition, and they focus on the sense of achievement due to the school life in terms of social-emotional development. The children in pre-adolescence have the characteristics of the abstract process, and they are at a stage where there are socially and emotionally significant changes in the development of identity (Bee & Boyd, 2009, s.369; Santrock, 2012, s.16; Senemoglu, 1997). On the other hand, it is thought that these periodic features may create differences in perceptions about happiness. In this respect, this research aims to examine the opinions of participants at middle childhood and pre-adolescence who are living in rural areas. Following this purpose, the answers for these following questions have been examined in this research:

- How do children make the people around them happy?
- Which behaviors of the people around children make them happy?
- How do children define happiness?
- Do children's perceptions of happiness differ in terms of their developmental stage?
- Does the perception of happiness differ according to gender?

Method

The research was designed as a qualitative research. A qualitative approach is an approach to discover and understand the meanings attributed to individuals or groups to a social or human problem (Creswell, 2017). The phenomenology method, which is one of the qualitative research designs, was used in the research. Phenomenological research is the description of the experiences, perceptions, and feelings of individuals related to a phenomenon as defined by the participants (Patton, 2014; Creswell, 2017). Since the aim of this study is to describe the children's perceptions of happiness concept, the phenomenology method was chosen from qualitative patterns.

Study Groups

The study group of the study was selected via the criterion sampling method. In this sampling method, the sample that is suitable for the research is selected (Buyukozturk, Akgun, Demirel, Karadeniz & Cakmak, 2015). In this context, the sample of the study consists of middle childhood and pre-adolescent children living in a village in the east of the province of Agri in Turkey. Table 1 shows the

gender, age, attendance to kindergarten, the jobs of the parents, the number of siblings, the birth order of children and their socio-economic status.

Table 1.
Characteristics of the Working Group.

		f	\bar{x}
Age	Middle childhood		9.1
	Pre-adolescent		13.1
Gender	Middle childhood	Girl	21
		Boy	26
	Pre-adolescent	Girl	21
		Boy	27
Pre-school education	Yes	69	
	No	26	
Parent's job	Housewife, farmer (mother)	95	
	Farmer (father)	62	
	Other (construction, chauffeur, tradesman) (father)	33	
The number of siblings	3 and under	23	
	Between 4-6	61	
	7 and above	11	
The birth order of children	First	24	
	Middle	48	
	Last	23	
Socio-economic status	Upper	12	
	Middle	73	
	Lower	10	

In Table 1 above, it is seen that children in the middle childhood period consisted of 47 people (21 girls, and 26 boys), the average age was 9.1. 39 of them went to kindergarten and 7 of them did not go. It is seen that the children in pre-adolescence period consisted of 48 people (21 girls, and 27 boys), the average age was 13.1. 30 of them had gone to kindergarten before. In terms of parental professions, mothers do not work in any professional occupations while fathers usually do farming and husbandry. Finally, children see their socio-economic status as generally moderate.

Data Collection and Analysis

The data in the research were collected through demographic information forms and interview forms. The demographic information forms recorded information about the characteristics of the study group. The interview forms were also prepared by the researchers, and presented to the opinion of an expert in the field of child development and education. In the interview forms, there are four questions about how children become happy with their mothers, fathers, teachers, and friends, who are more frequently communicated and interacted in daily life, and four questions about how they can be happy with whatever they do, and a general question about the definition of happiness. These questions are: Which behaviors of your father would make you happy?, What do you do to make your father happy?, Which behaviors of your mother would make you happy?, What do you do to make your mother happy?, Which behaviors of your teacher would make you happy?, What do you do to make your teacher happy?, Which behaviors of your friends would make you happy?, What do you do to make your friends happy?, and what do you think is happiness?.

The data were obtained by the classroom teacher during the art lesson through forms. In this context, the teacher was given the necessary information about the research, and it was told the children that the participation in the research was voluntary. All the children stated that they were volunteer verbally. The children were seated separately so that they could draw comfortably and would

not be influenced by each other's thoughts. The children were asked to draw a picture of happiness before the interview form was given. These drawings were not included in the research. The reason for letting children draw pictures was to encourage them to think about happiness and to obtain more qualified data. After the children completed the form, the data were analyzed by the researchers.

The data were analyzed by using the content analysis method. The answer forms of the children were numbered as K1, K2 (participant 1,2). Then the answers to the same questions were transferred to the computer in a single file with the form numbers. The answers of the children were repeatedly read and agreed on the categories and themes that could be revealed by the researchers. The findings obtained from the analysis of children's views were classified as categories and sub-categories, and their frequencies were given. The obtained data were discussed and interpreted in terms of child development.

Validity and Reliability

To calculate the reliability of the data, the method proposed by Miles Huberman was used. Accordingly, 20% of the data was coded by a second researcher, and the consistency values of the two researchers were determined. According to this method, the minimum acceptable compliance value should be 70% (Miles & Huberman, 1994, s.64). In this study, the compatibility percentage between the coders was 86%. This ratio was found to be acceptable.

Validity in qualitative research is fulfilled by the requirements of credibility, transferability, and consistency. Verifiable conditions can be achieved by validity (Yıldırım & Simsek, 2013). To provide credibility, the data were obtained in the classroom environment which is one of the children's natural environments and by the teachers who were safe people. To ensure the transferability requirement, the participants were selected by employing purposeful sampling method, and examples of the children's thoughts were given in the findings section. Although the consistency and confirmability of the results of qualitative research are not possible due to the continuous change of time and phenomena, researchers can partially ensure the consistency in data collection tools, data collection and analysis processes (Yıldırım & Simsek, 2013, p.306). For this reason, the interview form was presented to the expert opinion, and the processes of digitizing and coding the data were carried out in a way that would not lead to data loss and both researchers were actively involved in these processes and tried to provide an objective evaluation of the data. In terms of confirmability, in the process of analysis and interpretation, continuous returns were made to raw data.

Findings

Happiness Perceptions of Children

Firstly, the participants were asked the question "What do you think is happiness?". Table 2 shows the categories and subcategories formed according to the responses received from the participants.

Table 2.
Frequency Distribution of Children's Views on the Definition of Happiness by Category and Sub-Categories.

Category	Sub-categories	n	
Happiness perceptions	Result	Doing goodness	11
		Being with your beloved ones	10
		Acting freely	13
	Aim	Having fun	3
		The purpose of life	11
		Loving	28
	Emotion-state	Getting excited	11
		Smiling	9
	Inexplicability	Not being able to express	6

When Table 2 above is examined, it is seen that the participants' perceptions of happiness gather under four categories: result, aim, emotion-situation and inexplicability. According to the participants, happiness is the result of an event-situation, it is the purpose of human actions, it is an instant emotion-situation and it is indescribable. Respondents' responses to the definition of happiness can be exemplified as follows according to their codes:

K12: "Happiness is when someone does something for us or gives us something."

K5: "Happiness is to be with my family."

K42: "Happiness is to do what we want with the people we love."

K23: "Happiness is fun."

K19: "Happiness is what man loves and desires, not shame what we do to be happy."

K68: "Happiness is the greatest emotion in man, it is love."

K71: "Happiness is what comes out when our mouths reach our ears, it is smiling."

K85: "It cannot be described in words.."

The Ways Children Make Others Happy?

Table 3 shows the distribution of the answers given to the questions about how the children make their parents, teachers, and friends happy.

Table 3.

Frequency Distribution of Children's Views to Make Mother, Father, Teacher, and Friends Happy in terms of Category and Subcategories.

Category	Sub-categories	Middle childhood	Pre-adolescent	Girl	Boy
The ways for making mother happy	Giving gifts	25	8	18	15
	Being academically successful	14	12	10	16
	Fulfilling the request	17	9	13	13
	Spending qualified time	7	18	15	10
The ways for making father happy	Helping	17	10	12	23
	Giving gifts	3	5	4	4
	Being academically successful	25	16	19	9
	Fulfilling the request	20	8	13	15
The ways for making teacher happy	Spending qualified time	15	5	10	10
	Helping	13	22	10	25
	Giving gifts	12	11	10	13
	Being academically successful	43	35	38	40
The ways for making friend happy	Fulfilling the request	18	3	9	12
	Spending qualified time	6	9	10	5
	Do not disrupting the course	15	12	13	14
	Giving gifts	8	15	13	10
The ways for making friend happy	Spending qualified time	7	7	8	6
	Building good relationships	34	27	29	32
	Playing	20	3	7	16

Table 3 shows that the opinions of children about how they make their mothers happy are gathered in sub-categories such as giving gifts, showing academic success, fulfilling their wishes, spending qualified time and helping. The participants stated that they generally gave flowers, dresses, bracelets,

and paintings to their mothers to make them happy. In this subcategory, Children in middle childhood expressed more opinions on giving their mothers gifts compared to adolescents. In the sub-category of academic achievement, children generally expressed thoughts such as studying, taking high grades, reading, and working hard. Age and gender variables were similar in this subcategory. In the sub-category of fulfilling their wishes, the children stated that they listened to their mother to make them happy and that they did not act to upset them. Children in middle childhood expressed more opinions than adolescents that they made their mothers happier by fulfilling their wishes. In the qualified time-spending category, children expressed their happiness with their love, playing together and chatting. Pre-adolescents thought that they made them more happy by spending more time with their mothers than their middle-term children. One of how participants make their mothers happy is the help subcategory. In this sub-category, middle-term children expressed more opinions than adolescents; and boys more than girls.

Table 3 shows that the ways of children's making their fathers happy are similar to the ways for mothers. However, the frequency of expressions in sub-categories may vary depending on whether the parent is a mother or a father. The participants expressed more in the subcategory of giving gifts to make their mothers happy and to spend qualified time to make their fathers happy. On the other hand, it is seen that middle term children show more ideas in the sub-categories of showing academic success, fulfilling their desires, spending quality time compared to pre-adolescents, and girls are making their fathers happy in showing academic success compared to boys. Also, in the help sub-category, pre-adolescents and boys reported more opinions than the others. Although the expression of children in these categories is similar to the mother, there are differences in the ways of making the father happy especially in the help category. For example, the participants stated that they make their father happy with their phrase such as "I make my father happy when I go to the arable field with my father and help him pick up the harmful weeds", "when I help him feed the animals in the barn ", "I drive the field with the tractor to help my father".

When the answers of the children to the question of how they make their teachers happy were examined, they included the behaviors of children not to disrupt the course, instead of helping opinions expressed for their parents. Children think that they make their teachers more happy by showing academic success than their parents. However, in the qualified time sub-category, the participants expressed fewer opinions for their teachers than their parents. Similar to parents, mid-term children have more ideas about fulfilling the teacher's wishes than adolescents. Children used the expressions of "I don't make my teacher yell too much and I don't tire her out", "I don't interrupt him while he lectures", "I don't talk in class", "I'll sit quietly in my place when the break is over" in the sub-category of not to disrupt the course.

When the opinions of the children about making their friends happy are examined, it is seen that the answers are in the form of giving gifts, spending quality time, establishing good relations and playing games. Unlike parents, teachers, and children, they make them happy by building good relationships with their friends and playing with them. In these two sub-categories, children in middle childhood are stated more opinions than adolescents and also, boys stated more opinions than girls in the game-playing sub-category.

Children's Ways to Be Happy

Table 4 shows the analysis of the answers given by the participants to the last question of the study: what are you happy about when your parents, teachers, and friends do?

Table 4.
Frequency Distribution of Categories and Subcategories According to the Analysis of How Children Are Happy by Their Parents, Teachers, and Friends.

Category	Sub-categories	Middle childhood	Pre-adolescent	Girl	Boy
The mother's ways to make her child happy	Giving gifts	14	3	12	5
	Fulfilling the request	19	35	14	40
	Approving	5	8	8	5
	Beloving	22	9	14	16
The father's ways to make his child happy	Giving gifts	14	18	15	17
	Fulfilling the request	10	11	9	12
	Approving	8	7	8	7
The teacher's ways to make the child happy	Beloving	20	9	11	18
	Giving high scores	4	27	12	19
	Performing desired activities	15	3	7	11
	Approving	12	6	11	7
	Beloving	9	9	8	10
The friend's ways to make the child happy	Building good relationships	10	15	13	11
	Loving	12	11	9	14
	Giving gifts	7	8	6	9
	Fulfilling the request	7	5	4	8
	Playing	17	5	8	14

Table 4 shows that children make similar expressions to their parents. Subcategories that result from these expressions are giving gifts, fulfilling their wishes, approving and loving. In the sub-category of giving gifts, the participants stated that they were happy when parents gave gifts such as toys, bicycles, toy cars, shoes, and phones. In the category of fulfilling their wishes, the children expressed their thoughts on parents' making the food they wanted and parents' giving their phones when the children wanted. In the approval category, the participants stated that they were happy when they were successful in their classes and their parents called them well done, they were permitted to play games and their parents value them. In the liking category, the participants expressed that they were happy when their parents kissed, hugged, loved, spent a good time together, went for a walk, played games.

When the data regarding their parents' ways of making them happy were examined comparatively, pre-adolescent and male participants expressed more opinions about happiness in case of their parents' fulfilling their wishes compared to middle-term children and girls. These requests are specifically made to the foods they want and allowed to play by phone. Participants in middle childhood were happier than adolescents to share with their parents, spend time with them, and establish an emotional bond with them. At the same time, boys stated that they were happier when they spent time with their fathers than girls.

When the opinions of the participants were examined according to replies of the question, 'Which behaviors of teachers make you happy?', there were categories of approving and loving similar to parents'; differently, they expressed more opinions in the sub-category of higher grades and performing the desired activities. Adolescents and male participants stated that they were more happy when the teacher gave them high grades; children in middle childhood expressed more opinions about doing the desired activities and approval of their teachers than adolescents.

In the analysis of the answers of the participants to the question, "Which behaviors of your friends would make you happy?", the sub-categories of positive relationships, liking, giving gifts, fulfilling their wishes and playing games emerged. Participants in middle childhood expressed more opinions about playing than adolescents. Boys also expressed more opinions in this subcategory than girls.

Discussion & Conclusion

This study aimed to determine the perception of happiness of the rural participant children in terms of gender and developmental stages. In this context, the participants in middle childhood and pre-adolescence were asked questions about what happiness is, how they make the people around them happy (mother, father, teacher, and friends) and which behaviors of their fathers, mothers, teachers and friends would make them happy. Accordingly, the research findings were discussed and interpreted under these four headings.

Happiness Perceptions of Children

When the obtained findings regarding the definition of happiness were examined, it was found that happiness was defined in four categories as a result of the actions such as goodness to another, making free choices, having fun, being together with beloved ones. The other categories were the most important aim of human actions, an instant positive emotion or smiling situation and indescribability. Social relationships that require communication and interaction with others such as doing good, being with beloved ones and having fun, increase happiness. Social relations are essential for high happiness, and without them, there is no high level of happiness (Diener & Seligman, 2002). The relationship between happiness and freedom may vary. The individualist view states that acting freely increases the happiness of people. However, the socialist view expresses the opposite (Veenhoven, 2000). In any case, there is a strong relationship between happiness and freedom (Veenhoven, 2000; Inglehart, Foa, Peterson & Welzel 2008; Vintimilla, 2014). The origin of the idea that happiness is a purpose of human actions is based on the old beliefs. Throughout history, philosophers accept happiness as the highest and best motivation in human action (Diener, 1984; Büyükdüvenci, 1993; Selim, 2008). In this study, the definition of happiness as positive emotions and smile is similar to the previous researches and literature. In the researches, it was found that positive emotions were important factors to increase happiness (Cohn et al., 2009), and a person with positive emotion generally had a smiling-happy face structure (Sanchez & Vazquez, 2014). Another category of the definition of happiness is the inexplicability of happiness. The complex structure of happiness is frequently expressed in the literature (Seligman, 2007). In general, the opinions expressed by the participants about the definition of happiness are in line with the literature.

Children's Ways to Make and Be Happy

When the opinions of the participants in the middle childhood and pre-adolescence period about how they make the people around them happy, it is concluded that according to the roles of the people around them, there are common and different methods used to make them happy. The participants think that the behaviors of giving gifts and spending time with them make the people around them happy. The participants stated that they made their parents, teachers, and teachers happy by showing academic competence and complying with their friends. The participants also think that they make their parents happy with their help behaviors, their teachers with not disrupting the course, and their friends with their positive relationships and play behaviors.

An analysis of how they are made happy by the people around them shows that they use similar expressions both for their fathers and mothers. Subcategories that emerge from expressions are giving gifts, fulfilling their wishes, approving and loving. In terms of giving gifts and fulfilling their wishes, the children expressed the same thoughts within the teacher. Also, they indicated the teacher's behaviors of giving high scores and doing the activities they wanted. The participants expressed that they were happy when their friends had positive relationships with them, loved them, giving gifts from them, fulfilled their wishes and played games with them.

The results show that there is a parallel between children's ways of being happy and ways of making others happy. Spending time with beloved ones, experiencing emotional intimacy with them is one of the important reasons for happiness (Seligman, 2007). Especially when individuals spend their free time with other people around them, it increases their happiness (Whillans, Dunn, Smeets, Bekkers & Norton, 2017). Parallel to this, children's compliance with the wishes of their parents and teachers,

showing them the happiness by showing academic competence, having good relations with their friends may be a result of the need to approve themselves and belong to the society. Research has revealed a positive relationship between social acceptance and a sense of belonging (Goodman, Gibson, Keiser, Gitari & Raimer-Goodman, 2018; Myers, 2000). Besides, the idea of making children happy and being happy by playing with their friends is a typical feature of their development because children in this period meet their needs such as socialization and learning through play (Ulutas, 2011).

The fact that children give gifts from people around them or give them gifts is one of the important issues associated with happiness. Due to their tendency to play in accordance with their development, it will always make children happy if they can give new toys as gifts (Egemen, Yılmaz & Akil, 2004). Similarly, gift giving makes adults happy, too (Dunn, Akin & Norton, 2008). Children also expressed that they were happy to help people around them. In societies engaged in animal husbandry and agriculture, men and women are similarly working intensively for the livelihood of the household (Berkes, 2018). This was reflected in the results of the research. The participants expressed their happiness by helping their parents in the field and livestock because in communities based on livelihood economics children are not excluded from adult activities, they actively observe community activities and improve their skills and well-being by participating in these activities. The participation of children in the family's livelihood is supported by caregivers (Göncü, Mistry & Moiser, 2000).

In this research, it is widely seen that children make their teachers happy by showing academic qualifications such as studying, demonstrating academic success and especially following the rules of the course. Although it can be said that the feeling of success is effective only in middle childhood, it can be also said that this thought is dominant in the whole educational life of the individual (Senemoglu, 1997). Also, the finding that children make their teachers happy by following the rules of the lesson such as not speaking in the lesson, not exhausting the teacher and listening quietly may be an indication that traditional methods are used in education because in the traditional method, the teacher is the narrator and the student is the silent listener (Sahin, 2005).

Gender Differences in Perception of Happiness

In this study, there were some differences in the opinions of girls and boys about being happy or making others happy. While the boys thought that they made their parents more happy with their help behaviors and their friends with their playing games, the girls stated that they made their teachers happy with their spending qualified time, and their fathers by showing academic success. When the boys were examined in terms of how the people around them make them happy, it can be said that they expressed more opinions about fulfilling their wishes for their mothers, spending qualified time with them for their fathers and friends, and giving high scores in exams for their teachers compared to girls.

The idea of boys making their parents happy with their behavior may be the result of the need for heavy labor in rural areas. The fact that boys express more thoughts about play than girls may be due to the traditional social structure because in traditional society, it is more acceptable for boys to play outside than girls. The girls' opinions about being happy by spending qualified time with their teachers compared to boys can be said as a result of the development of girls in socialization and communication areas more advanced than boys.

In a study, while the boys' perceptions of happiness were more concrete, the girls were more likely to associate happiness with intangible factors (Ozsen, 2015). In this study, it is consistent with the literature that boys expressed more concrete desires than girls and the girls expressed more emotional factors (Ismen, 2001; Tugrul, 1999; Seyis, Yazici & Altun, 2013). In quantitative studies on gender, it is common that gender difference may not provide sufficient clues about happiness (Myers, 2000). In scientific studies, the findings on gender and happiness are not consistent. While some studies do not differ, others may. While Bozkus, Cevik and Ucdoruk (2006) and López-Pérez and Fernández-Castilla (2018) did not find any differences between genders in their studies; however, Akin and Şentürk (2012) found that women's happiness levels were higher than men. Similarly, in a study examining happy and unhappy situations in individuals' lives, women reported more happy or unhappy feelings than men

(Cameron, 1975). In this case, it is possible to say that women's emotions show more variability than men (George et al., 1996).

Age Differences in Happiness Perception

Age is one of the variables examined in research on happiness (Myers, 2000). In this study, it was found that although the opinions of the participants in middle childhood and pre-adolescence were similar, there were some differences between them. Children in middle childhood reported higher opinions than adolescents on academic achievement, the fulfillment of wishes, and presenting gifts to keep their parents happy. Adolescents stated that they made them more happy by spending quality time with their mothers, helping their fathers and giving gifts from their friends. In terms of making friends happy, middle-term children expressed that they made their friends happy by playing with them.

The children in middle childhood expressed more opinions about their happiness in the environment when compared to the adolescents in the category of quality time spent with their parents. Similarly, children in this period expressed that they were happy as their teachers approved themselves and did the activities they wanted. Again, children in middle childhood produced more ideas in the category of playing with their friends than adolescents. Adolescents expressed more opinions about happiness than the middle-term children when their mothers fulfilled their wishes and their teachers gave high grades.

Children's views on happiness are similar to the developmental characteristics of their ages. Mid-term children are more dependent on their parents and teachers than adolescents and are likely to do more to make them happy. Similarly, middle-term children are happier when they play with their friends and their teachers do the activities they want than their adolescents. The activities that children want are usually free and outdoor games. This indicates that only in-class activities during primary school years negatively affect the happiness of children. Play is essential for everyone, especially for young children is a basic requirement (Demiriz ve Ulutas, 2016; Unal, 2009). Also, in a study in which a large sample of children was included; It is seen that people who spend free time outside places like school and work report happiness more (Cameron, 1975). Since the primary school period is the period where academic success is important (Sumer & Sendag, 2009), children in this period think that they make adults happy with their positive behavior in school. Because of the need for the active labor force in rural areas, adolescents realize that they help their fathers by helping them in their work (Gulcubuk, 2012). At the same time, this situation can make children happy. Also, a study conducted with children and adolescents in middle childhood revealed that the themes of being with friends, being praised, getting good grades, entertainment and charity were similar in both age groups (López-Pérez & Fernández-Castilla, 2018).

Research on the age variable has generally been studied in the adult context. In the studies, it is stated that young people are happier than the elderly, and there are very happy and unhappy people in every age group (Myers, 2000), and even that people can be both happy and unhappy at the same time (Larsen, McGraw, & Cacioppo, 2001). Also, it is stated that the age variable does not have a relationship with happiness or the results of the study are generally contradictory (Myers, 2000; Mroczek & Kolarz, 1998; Frijters & Beaton, 2012).

As a result of the analysis of the opinions of the participants, happiness can be defined as the result of an event-situation, the purpose of human actions, a momentary sense of love or smile, and an indefinability. People generally aim to become happy in their whole lives, but also strive for the happiness of other people around them and take action (Dutt & Radcliff, 2009 p.45). Happiness is related to the individual's subjective emotional state such as love, but especially smile is accepted as one of the greatest indicators of actual happiness (Seligman, 2007).

In the findings of this research, there is a high similarity between the methods of making individuals happy and the methods of being happy. Also, when the total number of views expressed in Table 3 and Table 4 is considered, it is seen that children express more opinions about the ways of making others happy rather than being happy by themselves. In other studies, it was found that individuals feel happier when they do something to make others happy (Dunn, Aknin & Norton, 2008; Seligman, 2007).

The fact that the research was conducted with the participation of children in rural areas was partially reflected in the findings. Adolescents and boys expressed more ideas about helping their parents. This situation can be interpreted as the result of the need for labor in societies interested in agriculture and animal husbandry in rural areas (Basaran, Celik & Söylemez, 2019; Canatan, 2018, p.209) because the socio-cultural context has an important role in the perceptions of individuals (Malchiodi, 2005). Children's perceptions of happiness are in a vertical relationship with teachers and parents based on authoritarian status while they have horizontal relationships with their peers. This may be the result of the low level of emotional co-operation of the parents with their children due to the intensity of work in rural areas (Aktın, 2018). However, children meet their needs with peer groups.

Recommendations

As reflected in the results, parents and teachers should approve of their reasonable thoughts and behavior, and they should give them freedom to ensure that children are happy. They can make children happy by giving tasks and responsibilities especially according to their developmental level. They can increase the happiness of children by accepting the gifts they receive and showing their interest to them. Also, when parents are sufficiently observed to be unable to participate in the games of their children in rural areas of Turkey (Göncü, Tuerk & Johnson, 1999), children must participate in the activities that will improve their interactions with their parents.

It was found that children did not express their ideas about being happy by spending qualified time for their teachers. In this case, teachers have important duties because didactic education and interaction do not make children happy by itself (Basaran & Celik, 2018; Osborn & Milbark, 1987, p.94). The results of this study show that children do not have enough ties with their teachers except for academic achievement. Teachers should look forward to the opportunities to spend quality time with children, especially considering their desires to engage in free activities outside the school. Educators can start by getting to know the children's ecological environment better so that they can better learn their social-emotional needs and make better educational interventions. Also, awareness training and activities can be organized for children for the definition of happiness.

This study has two limitations. One of the limitations is that it was conducted in a partly rural area, as reflected in the results. Researchers can make comparative studies by working in the context of urban or rural areas with different cultures. The second is that the four age differences between the groups of participants in middle childhood and pre-adolescence are considered as insufficient for comparison. For comparison, adolescents older than a few years or with different age groups can be studied. As a result, happiness in literature is generally examined in the adult sample. However, knowing the opinions of children about happiness can affect parents' behaviors and attitudes, and contribute positively to teachers' activities

Türkçe Sürümü

Giriş

Bilimde her disiplin, mutluluğa dair özel bir görüş geliştirmiştir: psikologlar mutluluğu bir kişilik konusu olarak görmekte, biyologlar mutluluğun kimyasal işlemlerin sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmekte, filozoflar mutluluğu çoğunlukla ahlaki bir bağlam içerisinde değerlendirmekte, sosyologlar ise sosyal bir durum olarak görmektedirler (Glatzer, 2000). Tarih boyunca özellikle felsefe alanında incelenen bir kavram olan mutluluk, genellikle insan yaşamının nihai amacı ve fiillerinin en önemli sebebi olarak ifade edilmiştir (Büyükdüvenci, 1993). Bununla beraber mutluluk felsefeyle beraber psikolojinin de ilgilendiği bir alan olmuştur. Felsefenin aksine psikolojinin mutluluk olgusuyla ilgilenmeye başlaması psikolojik problemlerin araştırılmasına dayalı olarak ortaya çıkmıştır.

Yaklaşık olarak 1970'lerden sonra psikoloji, mutluluk kavramıyla doğrudan ilgilenmeye başlamıştır. Bu tarihlerden itibaren pozitif psikoloji bağlamında yetişkinliğe yönelik mutluluk kavramı literatürde yer edinmesine rağmen özellikle çocukların mutluluk algılarını belirlemeye yönelik çalışmalara literatürde az rastlanılmaktadır. Çocukların mutluluk kaynağını ve algısını bilmek uygulayıcıların uygun eğitim ortamları ve programları oluşturmalarına katkı sağlaması açısından önemlidir (Öğretir, 2009). Bu açıdan bu araştırmanın amacı orta çocukluk dönemi ve ön ergenlik dönemi katılımcıların mutluluk ile ilgili algılarının nasıl olduğunu ele almaktır.

Mutluluk

Mutluluk kavramı her ne kadar evrensel olsa da, anlamı karmaşık ve belirsizdir. Bu karmaşıklığa rağmen yapılan araştırmalarda mutluluğun tanımına ilişkin genel bir fikir birliğinin sağlandığı söylenebilir: Lu'nun (2001) çalışmasında belirtilen bu fikir birlikleri; olumlu duygulanım, yaşam doyumu ve olumsuz duygulanımın olmamasıdır. Mutluluk bireyin hayattan zevk alıp tatmin olmasını, memnuniyetinin artmasını vurgulayan, huzuru içeren, kişinin kendi hayatını duyuşsal ve bilişsel olarak değerlendirmesini ifade etmektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Ayrıca araştırmalarda mutluluğun öz kabul, diğerleriyle iyi ilişkiler, özerklik, çevresel uygunluk, yaşamın amacı, kişisel gelişim gibi bileşenlerinin olduğu da sıklıkla ifade edilmiştir (Ryff, 1989). Mutluluk kavramına ilişkin bu çok yönlü ve değişken tanımlamalar mutluluğa ilişkin algıların belirlenmesini gerekli kılmaktadır.

Mutluluk algısı üzerinde etkisi olan birçok faktör vardır. Bu faktörler çocuğun benlik algısı, mizacı gibi bireysel özellikleri olabildiği gibi aile, toplum ve okul gibi çevresel özelliklerini de kapsamaktadır. Düşük sosyo-ekonomik çevrede büyüyen çocukların daha fazla refah veya hediyelerle mutlu oldukları ifade etmiştir. Bununla beraber verilecek bir hediyeyle mutlu olmak diğer çocuklarda da en çok tespit edilen sebeplerden biridir (Karabay ve Aydın, 2017). Araştırmalarda erken dönem yaşantılarının da mutluluk üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Gander ve Gardiner (1995), ebeveynlerine güvenli bağlanan bebeklerin diğer akranlarına göre daha fazla mutlu olduğunu ifade etmişlerdir (akt. Erikçi, 2005). Çocukların mutluluğa ilişkin algılarını boşanma, anne-baba yoksunluğu gibi ailesel etmenlerde etkileyebilmektedir. Boşanmış ailelerde yaşayan çocukların geçmişte yaşadıkları güzel anıları tekrar deneyimlemeyi mutluluk olarak tarif ettikleri bulunmuştur (Erikçi, 2005). Sosyo-ekonomik statünün, ebeveyn-çocuk arasındaki güvenli bağlanmanın ve ebeveynlerin boşanma durumunun çocukların mutluluğa ilişkin algılarını etkilediği görülmektedir. Bu faktörlere ek olarak, eğitim ortamlarındaki deneyimler de çocukların mutluluğa ilişkin algılarını etkileyebilmektedir.

Mutluluğa ilişkin literatür incelendiğinde çocuğun yaşamının önemli bir kısmını geçirdiği eğitim ortamındaki formal etkinliklerin çocukları yeterince mutlu etmediğibuna karşın sosyallik içeren serbest zaman etkinliklerinin çocuklara daha fazla mutluluk sağladığı görülmüştür (Csikszentmihalyi ve Hunter 2003). Örgün eğitimdeki akademik etkinliklere yönelik ebeveynlerin görüşünde çocukların görüşleriyle paralellik göstermektedir. Çocukları için eğitim kurumu seçme kriterlerini araştıran çalışmalarda, ebeveynlerin çocuklarının mutlu olmasına değer verdikleri ve akademik becerilerin değerini önemli

ölçüde en aza indirdikleri görülmüştür (Coldron ve Boulton, 1991). Bununla beraber sadece eğitim kurumunun kendisi de çocukları mutlu edebilmektedir. Yapılan bir araştırmada, okula gitme ve okulda başarılı olma gibi faktörlerin hemen hemen bütün çocukları mutlu ettiği bulgulanmıştır (Karabay ve Aydın, 2017). Bu bağlamda okul ortamında çocukların mutluluk düzeyini belirleyen faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Çocuklara yaptıklarında mutlu hissettikleri olayları sıralamaları istendiğinde çocuklar genel olarak oyun oynamak, gezmek, etkinlikler yapmak, aileyle vakit geçirmek, hediye almak gibi özellikler saymışlardır (Karabay ve Aydın, 2017). Bu bulgular çocukların mutluluğunu artırmanın birçok yönteminin olduğunu göstermektedir. Mutluluk, bireylere makul zorluklarla başa çıkabilmek için uygulayabilecekleri becerileri sağladıkça; sorumluluk sınırları içerisinde kendilerini ifade etme özgürlüğüne sahip oldukça; seçtikleri arkadaşlarla ve refahlarını önemseyen yetişkinlerle etkileşimin keyfini yaşamalarına izin verildikçe artmaktadır (Csikszentmihalyi ve Hunter 2003).Çocukların mutluluk seviyesini artırmak için öncelikle çocukların mutluluğa ilişkin algılarının ne olduğunu belirlemek gerekir. Mutlulukla ilgili şimdiye kadar yapılan araştırmaların genellikle şehirdeki çocuklara odaklandığı göz önüne alındığında kırsal kesimdeki çocukların mutluluk algılarının bilinmesi eğitimdeki formal ve informal yaşantılara olumlu katkı sağlayabilir.

Kırsal Bölgedeki Çocuklar ve Mutluluk

Mutluluğun temelde iki nedeni vardır: birincisi bireyin içsel deneyimleri, ikincisi ise kendisi dışındaki nedenlerdir. Bireyin mutluluğunu etkileyen dışsal faktörlere bakıldığında bunların içinde en önemli faktörlerin bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortam ve bu ortamda bireyin diğer kişilerle yaşadığı etkileşimler olduğu görülmektedir (Göncü, 2019; Csikszentmihalyi, 2005, s.107).Kırsal bölgelerde bu sosyo-kültürel ortamlardan biridir.

Kırsal bölgede aile yapılarının ve çocukların algıları, yaşantıları, gelişimleri gibi özelliklerinin incelenmesi gerek sosyoloji alanı bağlamında gerekse eğitim bilimleri araştırmalarında bağımsız değişken olarak yer almaktadır. Eğitim araştırmalarında kırsal bölge, çocukların akademik başarı, okula hazır olma, sosyalleşme gibi özellikleri incelenirken bağımsız değişken işlevi görmek ve yapılan karşılaştırmalarda kırsal kesimdeki çocukların gelişimsel ve akademik alanlarda yeterli düzeyde olmadıkları ve bu kesimdeki çocukların özelliklerinin belirlenerek, eksik oldukları alanlarda daha fazla desteklenmeleri gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmaktadır (Gan, Meng ve Xie, 2016; Justice, Jiang, Khan ve Dynia, 2017). Sosyolojik açıdan kırsal bölgedeki aile ve çocuk faktörleri incelendiğinde tarım ve hayvancılık faaliyetlerine, toplumsalcılığa, üretkenliğe vurgu yapılmakta ve bu alanlarda erkek faktörü ön plana çıkarılmaktadır. Bununla beraber kadınlarda benzer işlerde çalışmakta ve ev ekonomisine katkı sağlamaktadırlar. Aileler genellikle üç nesil aynı evde yaşamakta, çocukların eğitimi ve bakımı anne babayla beraber diğer ev üyeleri tarafından da paylaşılmaktadır (Öztürk, 2017, s.169).

Geleneksel düşüncenin hâkim olduğu kırsalda, tanımlanmış bir çocukluk dönemi yoktur. Çocuklar yetişkinlerin yanında, onların yaptığı işlere destek olur ve erken yaşlarda hayata atılırlar (Canatan, 2018, s.209). Bu durumda çocuklar evin geçimine destek olmak için çalıştıkları işi, eğlence ve oyuna dönüştürerek (Sevinç, Davran, Özel ve Sevinç, 2015) veya duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için kardeşleri, ağabeyleri ve akran gruplarıyla oynayarak ve onlarla zaman geçirerek mutlu olmaktadır (Aktın, 2018). Çocukluk döneminde hem anneler hem de babalar yoğun işlerden dolayı çocuklarla ilgilenme, etkileşim kurma gibi zaman alıcı etkinlikleri yeterince gerçekleştiremediklerinden çocuklar etrafındaki diğer kişilere yönelmektedirler (Göncü, Tuermer ve Johnson, 1999; Poster, 1989, s.217). Kırsal kesimde çocuklar arasındaki cinsiyet farklılığına bakıldığında ise ataerkilliğin yaygın olduğu kırsalda erkekler kızlara göre daha fazla toplumsal olayların içindedir (Canatan, 2018, s.209). Yukarıda da değinildiği gibi kırsal bölgedeki belli başlı özelliklerin çocukların mutluluğa ilişkin algılarında etkili olması muhtemeldir.

Çocuklarda mutluluk algısı yeterince incelenmemiş konular arasındadır. Kırsal kesimdeki çocukların mutluluğuna ilişkin yürütülen çalışmalarda da, kırsaldan kente göç etmiş çocukların mutluluğu incelenmiştir. Bu araştırmalarda çocukların kentte pek mutlu olmadıkları ve kırsal kesimdeki yaşantılara

ve doğallığa özlem duydukları bulunmuştur (Ishizaka ve Midorikawa, 2005; Özşen, 2009). Öte yandan orta çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki katılımcıların mutlulukla ilgili algılarının resim çizme yöntemiyle incelendiği bir çalışmada çocukların dış mekânları sıklıkla çizdikleri ve elma ağacı gibi doğayı temsil eden figürlere yer verdikleri bulunmuş ve bu algının oluşmasında bireyin büyüdüğü ortamın büyük oranda etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Aktın, 2018).

Problem Durumu

Sadece akademik başarı odaklı eğitim programlarından ziyade çocukların eğlendiği, istekli olduğu ve kendisini mutlu hissettiği etkinliklerle beraber sunulan programlar gerek akademik başarı açısından gerekse dil, sosyal-duygusal gelişim açısından daha etkili olmaktadır (Duncan, Schmitt, Burke ve McClelland, 2018). Ailelerin de çocukların mutluluğuna ilişkin görüşleri eğitim programlarının sadece akademik başarı odaklı olmalarının yetersizliğini ortaya koymaktadır (Coldron ve Boulton, 1991). Bu yüzden sosyal bilimcilerin çocukların yaşam kalitesini artırmaya yardımcı olmaları için mutluluğu etkileyen koşulları ve çocukların mutluluk tanımlamalarını daha net bir şekilde açıklaması gerekmektedir (Csikszentmihalyi ve Hunter, 2003). Kırsal kesimle ilgili yapılan çalışmalarda da çocukların mutluluk algısının ve mutlulukla ilişkili faktörlerin ne olduğu tam olarak belirlenmemektedir (Özşen, 2015). Mutlulukla ilgili araştırmaların genellikle şehir merkezlerinde yapıp sonuçlarının şehir ve kırsala genellendiği göz önüne alındığında ve kültürlerarası karşılaştırmalarda pek de odak noktası olmayan Türkiye gibi bir ülkenin (Göncü, 2019) kırsal kesimdeki çocukların mutluluğuna ilişkin algılarının bilinmesi çocuklara yönelik yapılacak gerek ailesel gerekse eğitimsel müdahalelerin etkililiğini artırması açısından önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu orta çocukluk dönemi ve ön ergenlik dönemindeki çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma gruplarının bu dönemlerden seçilmesinin temel nedenlerinden biri orta yaşta ve ön ergenlik döneminin başındaki çocukların sosyal ve duygusal ile bilişsel açıdan farklı özellikler sergilemesidir. Orta çocukluk dönemindeki çocuklar bilişsel açıdan somut işlem döneminin özelliklerini göstermekte, sosyal-duygusal gelişim açısından ise okul yaşantısından dolayı başarı duygusuna odaklanmaktadır. Ön ergenlik dönemindeki çocuklar ise soyut işlem döneminin özelliklerini taşımakta ve sosyal-duygusal olarak kimlik gelişiminde önemli değişimlerin olduğu bir aşamada bulunmaktadır. Bu dönemsel özelliklerin ise mutluluğuna ilişkin algılarda farklılık oluşturabileceği düşünülmektedir (Bee ve Boyd, 2009, s.369; Santrock, 2012, s.16; Senemoğlu, 1997). Bu doğrultuda araştırmanın amacı kırsal bölgede yaşayan orta çocukluk dönemi ve ön ergenlik dönemindeki katılımcıların mutluluğuna ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Çocuklar çevresindeki insanları nasıl mutlu etmektedirler?
- Çocuklar çevresindeki insanlar ne yaptıklarında mutlu olmaktadır?
- Çocuklar mutluluğu nasıl tanımlamaktadırlar?
- Çocukların mutluluk algısı, orta çocukluk dönemi ve ön ergenlik dönemindeki çocuklar açısından farklılaşmakta mıdır?
- Mutluluk algısı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Metod

Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel yaklaşım sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2017). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma araştırmacının katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle bir fenomenle ilgili bireylerin deneyimleri, algıları ve hislerinin betimlenmesidir (Patton, 2014; Creswell, 2017). Araştırma da çocukların mutluluk kavramına ilişkin algılarının betimlenmesi amaçlandığından nitel desenlerden fenomenoloji yöntemi seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmanın amacına yönelik niteliklere sahip örneklem seçilir (Büyüköztürk,

Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini Türkiye'nin doğusunda bulunan Ağrı ilinin bir köyünde yaşayan orta çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki çocuklardan oluşmaktadır. Örneklem grubundaki bireylerden cinsiyeti, yaşı, anaokuluna gidip gitmeme durumu, ebeveynlerinin mesleği, kardeş sayıları, kaçınıcı çocuk oldukları ve kendi sosyo ekonomik durumlarını ifade etmelerine ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Çalışma Grubunun Özellikleri.

		f	\bar{x}
Yaş	Orta çocukluk		9.1
	Ön ergenlik		13.1
Cinsiyet	Orta Çocukluk	Kız	21
		Erkek	26
	Ön ergenlik	Kız	21
		Erkek	27
Anaokuluna gitme durumu	Evet	69	
	Hayır	26	
Ebeveyn mesleği	Ev hanımı, çiftçi (anne)	95	
	Çiftçi (baba)	62	
	Diğer (inşaat, şoför, esnaf) (baba)	33	
Kardeş sayısı	3 ve altı	23	
	4-6 arası	61	
	7 ve üstü	11	
Kaçınıcı çocuk olduğu	İlk	24	
	Orta	48	
	Son	23	
Sosyo-ekonomik durum	Üst	12	
	Orta	73	
	Alt	10	

Tablo 1 incelendiğinde orta çocukluk dönemindeki çocukların 21 kız 26 erkek olmak üzere toplamda 47 kişi olduğu, yaş ortalamalarının 9.1 olduğu; ön ergenlik dönemindeki çocukların ise 21'inin kız, 27'sinin erkek olmak üzere toplam 48 kişi olduğu, yaş ortalamalarının 13.1 olduğu görülmektedir. Bununla beraber katılımcıların 69'u daha önce anaokulunu gitmişken 26'sı gitmemişlerdir. Ebeveyn meslekleri açısından anneler herhangi bir profesyonel meslekte çalışmamakta, babalar ise genellikle çiftçilik ve hayvancılık işleriyle uğraşmaktadır. Çocukların genellikle 4-6 kardeşe sahip oldukları ve ortanca çocuk oldukları görülmektedir. Son olarak çocuklar kendi sosyo ekonomik durumlarını genellikle orta seviyeli olarak görmektedirler.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veriler demografik bilgi formu ve görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Demografik bilgi formunda çalışma grubunun özelliklerine dair bilgiler istenmiştir. Görüşme formu da araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve çocuk gelişimi ve eğitimi alanında bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda çocukların günlük yaşamda daha sık iletişim ve etkileşimde bulunduğu kişiler olan annelerini, babalarını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını nasıl mutlu ettikleri ve bu kişilerin ne yaparlarsa kendilerinin mutlu olabildiklerine dair sekiz soru ve mutluluğun tanımına dair genel bir soru yer almaktadır. Bu sorular; Baban ne yaptığında mutlu olursun?, Babanı mutlu etmek için ne yaparsın?, Annen ne yaptığında mutlu olursun?, Anneni mutlu etmek için ne yaparsın?, Öğretmenini mutlu etmek için ne yaparsın?, Öğretmenin seni mutlu etmek için ne yapar?, Arkadaşlarını mutlu etmek için ne yaparsın?, Arkadaşların seni mutlu etmek için ne yapar? Ve sence mutluluk nedir? Sorularıdır.

Veriler resim dersi esnasında sınıf öğretmeni tarafından formlar aracılığıyla elde edilmiştir. Bu kapsamda öğretmene araştırmaya ilgili gerekli bilgiler verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu çocuklara ifade edilmiştir. Bütün çocuklar sözlü olarak gönüllü olduklarını ifade ettikten sonra çocukların hem rahat resim çizmeleri hemde formları doldururken birbirlerinin düşüncelerinden etkilenmemeleri için ayrı oturmaları sağlanmıştır. Çocuklara görüşme formu verilmeden önce ön hazırlık olması amacıyla çocuklardan mutlulukla ilgili bir resim çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Resim çiziminin istenmesinin sebebi çocukları mutlulukla ilgili düşünmeye sevk etmek ve daha nitelikli verilerin elde edilmesini sağlamaktır. Çocuklar ilgili formu doldurduktan sonra araştırmacılar tarafından verilerin analizine geçilmiştir.

Elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Çocuklara ilişkin cevap formları K1, K2 (katılımcı 1,2) şeklinde numaralandırılmıştır. Daha sonra aynı soruların cevapları form numaralarıyla beraber tek bir dosyada bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar tekrar tekrar okunarak ortaya çıkarılabilecek kategori ve temalara ilişkin araştırmacılar arasında fikir alışverişinde bulunularak görüş birliğine varılmıştır. Çocukların görüşlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular kategori ve tema olarak sınıflandırılarak frekansları verilmiştir. Elde edilen veriler ise gelişimsel açıdan tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin güvenirliliğinin hesaplanmasında Miles Huberman'ın önerdiği yöntem kullanılmıştır. Bu doğrultuda verilerin %20'lik kısmı ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmış ve aralarındaki tutarlılık değerleri tespit edilmiştir. Bu yöntemde kabul edilebilir en düşük uyum değerinin %70 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994,s.64). Bu araştırmada, kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %86 olup kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Nitel araştırmalarda geçerlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, teyitedilebilirlik şartlarının yerine getirilmesiyle sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda inandırıcılığın sağlanması amacıyla veriler çocukların doğal ortamlarından biri olan sınıf ortamında ve güvenli bir kişi olan öğretmenleri tarafından elde edilmiştir. Aktarılabilirlik şartının sağlanması amacıyla özellikle katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş ve çocukların düşüncelerinden örnekler bulgular kısmında verilmiştir. Zaman ve olguların sürekli değişmesinden dolayı nitel araştırmaların sonuçlarının tutarlılığı ve teyitedilebilirliği mümkün olmamakla beraber araştırmacılar veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinde tutarlılığı kısmen sağlayabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.306). Bu doğrultuda görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, verilerin dijital ortama aktarılması ve kodlanması süreçleri veri kaybına yol açmayacak şekilde yapılmış ve her iki araştırmacı da bu süreçlerde aktif rol oynayarak verilerin nesnel değerlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Teyit edilebilirlik açısından ise analiz ve yorumlama sürecinde ham verilere sürekli dönüşler yapılmıştır.

Bulgular

Çocukların Mutluluk Algıları

Öncelikle katılımcılara "Sence mutluluk nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplara göre oluşturulan kategori ve alt kategoriler Tablo 2'te gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çocukların Mutluluğun Tanımına İlişkin Görüşlerinin Kategori Ve Alt Kategorilere Göre Frekans Dağılımı.

Kategori	Alt kategori	n		
Mutluluk algısı	Sonuç	İyilik yapma	11	
		Sevdikleriyle beraber olma	10	
		Özgürce davranma	13	
		Eğlenme	3	
	Amaç	Hayatın amacı	11	
		Sevme	28	
		Duygu-Durum	Heyecanlanma	11

	Gülümseme	9
Tarif edilemezlik	İfade edememe	6

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların mutluluk algılarının dört kategori altında toplandığı görülmektedir: Sonuç, amaç, duygu-durum ve tarif edilemezlik. Katılımcılara göre mutluluk bir olayın-durumun sonucudur, insan eylemlerin amacıdır, anlık bir duygu-durumdur ve tarif edilemezdir. Katılımcıların mutluluğun tanımına ilişkin verdikleri cevaplar kodlarına göre sırayla aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

K12: “Mutluluk, birisinin bize bir şey yapması veya vermesidir.”

K5: “Mutluluk, ailele birlikte olmaktır.”

K42: “Mutluluk, sevdiğimiz kişilerle beraber istediğimiz şeyleri yapmaktır.”

K23: “Mutluluk, eğlenmektir.”

K19: “Mutluluk, insanın en sevdiği ve arzuladığı şeydir, mutlu olmak için ne yapsak ayıp değil.”

K68: “Mutluluk, insanın içindeki en büyük duygudur, sevgidir.”

K71: “Mutluluk, ağzımız kulaklarımıza kadar geldiğinde ortaya çıkan şeydir, gülümsemektir.”

K85: “Kelimelerle tarif edilemez.”

Çocukların Mutlu Etme Yolları

Çocukların anne, baba, öğretmen ve arkadaşlarını nasıl mutlu ettiklerine ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevapların gelişim düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3.

Çocukların Anne, Baba, Öğretmen Ve Arkadaşlarını Mutlu Etmeye Yönelik Görüşlerinin Kategori Ve Alt Kategorilere Göre Frekans Dağılımı.

Kategori	Alt kategori	Orta çocukluk	Ön ergenlik	Kız	Erkek
Anneyi mutlu etme yolları	Hediye alma	25	8	18	15
	Akademik başarı gösterme	14	12	10	16
	İsteklerini yerine getirme	17	9	13	13
	Nitelikli zaman geçirme	7	18	15	10
	Yardım etme	17	10	12	23
Babayı mutlu etme yolları	Hediye alma	3	5	4	4
	Akademik başarı gösterme	25	16	19	9
	İsteklerini yerine getirme	20	8	13	15
	Nitelikli zaman geçirme	15	5	10	10
	Yardım etme	13	22	10	25
Öğretmeni mutlu etme yolları	Hediye alma	12	11	10	13
	Akademik başarı gösterme	43	35	38	40
	İsteklerini yerine getirme	18	3	9	12
	Nitelikli zaman geçirme	6	9	10	5
	Dersin düzenini bozmama	15	12	13	14
Arkadaşı mutlu etme yolları	Hediye alma	8	15	13	10
	Nitelikli zaman geçirme	7	7	8	6
	İyi ilişkiler kurma	34	27	29	32
	Oyun oynama	20	3	7	16

Tablo 3 incelendiğinde çocukların annelerini nasıl mutlu ettikleri sorusuna dair görüşlerinin *hediye alma*, *akademik başarı gösterme*, *isteklerini yerine getirme*, *nitelikli zaman geçirme* ve *yardım etme* alt kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Katılımcılar genel olarak annelerini mutlu etmek için ona çiçek, elbise, bilezik ve çizdikleri resimleri hediye ettiklerini ifade ederken orta çocukluk dönemindeki çocuklar ergenlere göre daha çok annelerine *hediye almakla* onları mutlu ettiklerini belirtmişlerdir. *Akademik başarı gösterme* alt kategorisinde, çocuklar genellikle ders çalışma, yüksek not alma, okuma, çalışkan olma gibi düşünceler ifade etmişlerdir. Bu alt kategoride yaş ve cinsiyet değişkenleri benzerlik göstermektedir. *İsteklerini yerine getirme* alt kategorisinde çocuklar annelerini mutlu etmek için onun sözünü dinlediklerini, onu üzecek davranışlarda bulunmadıklarını, istediklerini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Orta çocukluk dönemindeki çocuklar annelerin isteklerini yerine getirerek onu daha fazla mutlu ettikleri konusunda ergenlere göre daha fazla görüş belirtmişlerdir. *Nitelikli zaman geçirme* alt kategorisinde çocuklar annelerini sevgileriyle, gönlünü çelerek, beraber oynayarak ve sohbet ederek mutlu ettiklerini dile getirmişlerdir. Ön ergenler orta dönem çocuklarına göre anneleriyle duygusal ve birlikte zaman geçirerek onları daha çok mutlu ettiklerini düşünmüşlerdir. Katılımcıların annelerini mutlu ettikleri yollardan biri de *yardım etme* alt kategorisidir. Bu alt kategoride orta dönem çocukları ergenlere göre, erkeklerde kızlara göre daha çok annelerine yardım ederek onları mutlu ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 3'te çocukların babalarını mutlu etme yollarının anneye benzer olduğu görülmektedir. Buna karşın alt kategorilerdeki ifadelerin sıklığı, ebeveynin anne veya baba olma durumuna göre değişebilmektedir. Katılımcılar annelerini mutlu etmek için *hediye alma* alt kategorisinde, babalarını mutlu etmek içinse *nitelikli zaman geçirme* konusunda daha fazla görüş bildirmiştir. Bununla beraber orta dönem çocuklarının *akademik başarı gösterme*, *isteklerini yerine getirme*, *nitelikli zaman geçirme* alt kategorilerinde ön ergenlere göre daha çok fikir beyan ettikleri, kız çocukların ise erkek çocuklarına göre *akademik başarı göstermede* babalarını mutlu ettikleri görülmektedir. Ayrıca *yardım etme* kategorisinde ön ergen ve erkek çocukları diğerlerine göre daha çok görüş bildirmişlerdir. Çocukların bu kategorilere ilişkin ifadeleri anneye benzer olmakla birlikte özellikle *yardım etme* kategorisinde babayı mutlu etme yollarına özgü farklılıklar görülebilmektedir. Örneğin, katılımcılar, "*babamla beraber tarlaya gidip onunla zararlı otları koparmada yardımcı olduğumda babamı mutlu ederim*", "*ahırda hayvanların yemini verme de yardım ettiğimde*", "*babama yardım etmek için traktörle tarla sürerim*" gibi yardım davranışlarıyla babalarını mutlu ettiklerini belirtmiştir.

Çocukların öğretmenlerini nasıl mutlu ettikleri sorusu ile ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde, çocuklar anne-babaları için belirttikleri görüşlerden farklı olarak *yardım etme* davranışları yerine, *dersin düzenini bozmama* davranışlarına yer vermiştir. Çocuklar anne-babalarına oranla *akademik başarı göstermede* öğretmenlerini daha çok mutlu ettiklerini düşünmektedir. Fakat *nitelikli zaman geçirme* kategorisinde katılımcılar anne-babalarına göre öğretmenleri için daha az görüş belirtmiştir. Yine anne babalarda olduğu gibi orta dönem çocuklarının öğretmenin isteklerini yerine getirme konusundaki fikirleri ergenlere göre daha fazladır. Dersin düzenini bozmama konusunu çocuklar "*öğretmeni çok fazla bağırtıp yormam*", "*ders anlatırken sözünü kesmem*", "*derste konuşmam*", "*teneffüs bittiğinde sessizce yerime otururum*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Çocukların arkadaşlarını mutlu etmeye dair görüşleri incelendiğinde verilen cevapların *hediye alma*, *nitelikli zaman geçirme*, *iyi ilişkiler kurma* ve *oyun oynama* şeklinde olduğu görülmektedir. Anne, baba ve öğretmenden farklı olarak çocuklar arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurarak ve onlarla oyun oynayarak onları mutlu etmektedirler. Bu iki kategori incelendiğinde orta çocukluk dönemindeki çocukların ergenlere göre; *oyun oynama* kategorisinde ise erkeklerin kızlara oranla daha fazla görüş belirttikleri görülmüştür.

Çocukların Mutlu Olma Yolları

Araştırmanın son sorusu olan annen, baban, öğretmenin ve arkadaşların ne yaptığında mutlu olursun sorusuna ilişkin katılımcıların verdiği cevapların analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Çocukların Anne, Baba, Öğretmen Ve Arkadaşları Tarafından Nasıl Mutlu Edildiklerine İlişkin Görüşlerinin Analizine Göre Kategori Ve Alt Kategorilerin Frekans Dağılımı.

Kategori	Alt kategori	Orta çocukluk	Ön ergenlik	Kız	Erkek
Annenin mutlu etme yolları	Hediye alma	14	3	12	5
	İsteklerini yerine getirme	19	35	14	40
	Onaylama	5	8	8	5
	Sevme	22	9	14	16
Babanın mutlu etme yolları	Hediye alma	14	18	15	17
	İsteklerini yerine getirme	10	11	9	12
	Onaylama	8	7	8	7
	Sevme	20	9	11	18
Öğretmenin mutlu etme yolları	Yüksek not verme	4	27	12	19
	İstenilen etkinlikleri yapma	15	3	7	11
	Onaylama	12	6	11	7
	Sevme	9	9	8	10
Arkadaşların mutlu etme yolları	Olumlu ilişkiler kurma	10	15	13	11
	Sevme	12	11	9	14
	Hediye alma	7	8	6	9
	İsteklerini yerine getirme	7	5	4	8
	Oyun oynama	17	5	8	14

Tablo 4'te çocukların anne ve babaları ne yaptığında mutlu olduklarına dair verdikleri cevaplar analiz edildiğinde benzer şekilde *hediye alma*, *isteklerini yerine getirme*, *onaylama*, ve *sevme* alt kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcılar *hediye alma* kısmında genellikle anne babalarının kendilerine oyuncak, bisiklet, oyuncak araba, ayakkabı, telefon hediye ettiklerinde mutlu olduklarını ifade ederken, isteklerini yerine getirme kategorisinde daha çok istedikleri yemeklerin yapılması, istediklerinde telefonlarının verilmesi düşüncelerini ifade etmişlerdir. *Onaylama* kategorisinde katılımcılar başarılı olduklarında anne babalarının onlara aferin demeleri, sevinmeleri, oyun oynamak istediklerinde izin vermeleri, kendilerine değer vermelerinin kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. *Sevme* kategorisinde katılımcılar anne babaları kendilerini öptüğünde, sarıldığında, sevdiğinde, beraber güzel vakit geçirdiklerinde, tarlaya geziye çıktıklarında, kendileriyle oyun oynadıklarında mutlu olduklarını dile getirmişlerdir.

Anne babaları ne yaparlarsa mutlu olduklarına ilişkin veriler karşılaştırılmalı olarak incelendiğinde ön ergen ve erkek katılımcılar orta dönem çocukları ve kızlara göre istekleri yerine geldiğinde mutluluğa ilişkin daha fazla görüş belirtmişlerdir. Bu istekleri özellikle istedikleri yemeklerin yapılması ve telefonla oynamaya izin verilmesidir. Orta çocukluk dönemindeki katılımcılar ebeveynleriyle paylaşma, onlarla beraber vakit geçirme, onlarla duygusal bir bağ kurma davranışlarında ergenlere göre daha fazla mutlu olmuşlardır. Aynı zamanda erkekler kızlara göre babalarıyla beraber vakit geçirdiklerinde mutlu olduklarına dair daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenleri ne yaparsa kendilerinin mutlu olduğuna dair katılımcıların görüşleri incelendiğinde anne ve babaya benzer şekilde *onaylama* ve *sevme* kategorilerinin olduğu; farklı olarak *yüksek not verme* ve *istenilen etkinlikleri yapma* alt kategorisinde daha fazla görüş ifade ettikleri görülmüştür. Ergen ve erkek katılımcılar öğretmenin kendilerine yüksek not vermesinden daha çok mutlu olduklarını belirtirken; orta çocukluk dönemindeki çocuklar hem istenilen etkinliklerin yapılması hem de öğretmenlerinin kendilerini onaylaması konusunda ergenlere göre daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Arkadaşın ne yaptığına mutlu olursun sorusuna ilişkin katılımcıların verdikleri cevapların analizinde *olumlu ilişkiler kurma, sevme, hediye alma, kendi isteklerini yerine getirme ve oyun oynama* kategorileri ortaya çıkmıştır. Orta çocukluk dönemindeki katılımcılar ergenlere göre erkeklerde kızlara göre oyun oynama konusunda daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın amacı kırsal kesimden katılımcıların mutluluğa ilişkin algılarının nasıl olduğunu; cinsiyet ve gelişim dönemlerinin bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu kapsamda orta çocukluk dönemi ve ön ergenlik dönemindeki katılımcılara mutluluğun ne olduğu, çevresindeki insanları (anne, baba, öğretmen ve arkadaş) nasıl mutlu ettikleri ve onlar ne yaptığına mutlu olduklarına dair sorular yöneltilmiştir. Bu doğrultuda araştırma bulguları dört başlık altında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Çocukların Mutluluk Algısı

Mutluluğun tanımına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde mutluluğun bir başkasına iyilik etme, özgür seçimler yapma, eğlenme, sevdikleriyle beraber olma gibi *eylemlerin sonucu*, insan *eylemlerin en önemli amacı*, anlık olumlu bir *duygu veya gülümseme* durumu ve *tarif edilemezlik* olmak üzere dört kategoride tanımlandığı bulunmuştur. İnsanların iyilik yapma, sevdikleriyle beraber olma ve eğlenme gibi daha çok diğerleriyle iletişim ve etkileşimin gerekli olduğu sosyal ilişkiler mutluluğu artırmaktadır. Sosyal ilişkiler yüksek mutluluk için gereklidir ve sosyal ilişki olmadan yüksek bir mutluluk gerçekleşmemektedir (Diener ve Seligman, 2002). Mutluluk ile özgürlük arasındaki ilişki farklılık gösterebilmektedir. Bireyselci görüş insanın istediği şeyleri yapmasının onun mutluluğunu arttırdığını; toplumsal görüş ise tam tersini ifade etmektedir (Veenhoven, 2000). Her bakımdan mutluluk ile özgürlük arasında güçlü bir ilişkinin olduğu kabul edilmiştir (Veenhoven, 2000; Inglehart, Foa, Peterson ve Welzel 2008; Vintimilla, 2014). Çocukların ifade ettiği mutluluğun insan eylemlerinin bir amacı olması şeklindeki tanımlamanın kökeni eskilere dayanmaktadır. Tarih boyunca filozoflar mutluluğu insan eyleminde en yüksek ve en iyi motivasyonu olarak görmekteydiler (Diener, 1984; Büyükdüvenci, 1993; Selim, 2008). Bu çalışmada mutluluğun olumlu duygular ve gülümseme ile tanımlanması literatürle de benzerlik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda olumlu duyguların mutluluğun artışında önemli bir etken olduğu (Cohn ve arkadaşları, 2009) ve pozitif duygulu kişilerin genellikle gülümseyen-mutlu bir yüz yapısına sahip olduğu saptanmıştır (Sanchez ve Vazquez, 2014). Mutluluğa ilişkin yapılan bir diğer tanım kategorisi ise mutluluğun tarif edilemezliğidir. Mutluluğun karmaşık yapısı literatürde sıkça ifade edilmiştir (Seligman, 2007). Genel olarak bakıldığında katılımcıların mutluluğun tanımına ilişkin ifade ettiği görüşlerin literatürle uyumlu olduğu görülmektedir.

Çocukların Mutlu Etme ve Mutlu Olma Yolları

Orta çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki katılımcıların çevresindeki kişileri nasıl mutlu ettiklerine dair görüşleri incelendiğinde katılımcıların çevresindeki kişilerin rollerine göre, onları mutlu etmek için başvurdukları ortak ve farklı yöntemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar çevresindeki kişilerin rolleri fark etmeksizin onlara hediye alma, onlarla birlikte nitelikli zaman geçirme davranışlarının onları mutlu ettiklerini düşünmektedirler. Katılımcılar arkadaşlarını mutlu etme yollarından farklı olarak akademik yeterlilik gösterme ve isteklerine uyma yoluyla anne, baba ve öğretmenlerini mutlu ettiklerini ifade etmektedirler. Çevresindeki kişileri mutlu etme ile ilgili diğer farklılıklara bakıldığında katılımcılar, yardım etme davranışlarıyla ebeveynlerini, dersin düzenini bozmamakla öğretmenlerini, olumlu ilişkiler kurma ve oyun oynama davranışlarıyla da arkadaşlarını mutlu ettiklerini düşünmektedirler.

Katılımcıların çevresindeki insanlar tarafından mutlu edilme yollarına bakıldığında anne ve babaları için benzer ifadeler kullandıkları görülmektedir. İfadelerden ortaya çıkan alt kategoriler hediye alma, isteklerini yerine getirme, onaylama ve sevmektir. Hediye alma ve isteklerin yerine getirilmesi konularında öğretmen içinde aynı düşünceleri ifade eden katılımcılar ek olarak, öğretmenin yüksek not verme ve istedikleri etkinlikleri yapma davranışlarının kendilerini mutlu ettiğini bildirmişlerdir. Katılımcılar arkadaşlarının kendileriyle olumlu ilişkiler kurma, sevme, hediye alma, isteklerini yerine getirme ve oyun oynama durumlarında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuçlar çocukların mutlu olma yollarıyla diğerlerini mutlu etme yolları arasında bir paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bireyin sevdikleriyle zaman geçirmesi, onlarla duygusal yakınlık yaşaması, hediyeleşmesi mutluluğun önemli sebeplerinden biridir (Seligman, 2007). Özellikle bireylerin değerlendirecek boş zamana sahip olması ve bu zamanı çevresindeki bireylerle geçirmesi kendi mutluluklarına olumlu katkı sağlamaktadır (Whillans, Dunn, Smeets, Bekkers ve Norton, 2017). Buna paralel olarak çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin isteklerine uyması, akademik yeterlilik göstererek onları mutlu ettiğini söylemesi, arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olması kendisini çevresine onaylatma ve çevreye ait olma ihtiyacının bir sonucu olabilir. Çalışmalar sosyal kabul görme ve aidiyet hissinin mutlulukla olumlu ilişkisini ortaya çıkarmıştır (Goodman, Gibson, Keiser, Gitari ve Raimer-Goodman, 2018; Myers, 2000). Ayrıca çocukların arkadaşlarıyla oyun oynayarak onları mutlu etme ve mutlu olma düşüncesi gelişimlerinin tipik bir özelliğidir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar oyun aracılığıyla sosyalleşme, öğrenme gibi ihtiyaçlarını gidermektedir (Ulutaş, 2011).

Çocukların çevresindeki kişilerden hediye alması veya onlara hediye vermesi mutlulukla ilişkilendirilen önemli konulardan birisidir. Gelişimleri gereği oyuna meyilli olmaları dolayısıyla, çocukların yeni oyuncakları hediye olarak alması çocukları her zaman mutlu etmektedir (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Benzer şekilde hediyeleşmek yetişkinleri de mutlu etmektedir (Dunn, Akin ve Norton, 2008). Çocuklar diğer kişileri mutlu etmek için onlara hediye vermenin yanında yardımda bulunarak da onları mutlu ettiklerini ifade etmişlerdir. Kırsal kesimde hayvancılık ve tarımla uğraşan toplumlarda kadınlar ve erkekler benzer şekilde evin geçimi için yoğun bir şekilde çalışmaktadırlar (Berkes, 2018). Bu durum araştırma sonuçlarına da yansımıştır. Katılımcılar ebeveynlerine tarla ve hayvancılık işlerinde yardım ederek onları mutlu ettiklerini ifade etmiştir. Çünkü geçim ekonomisine dayanan ve çocukların yetişkin etkinliklerinden dışlanmadığı topluluklarda çocuklar topluluk etkinliklerini aktif bir şekilde gözlemlemekte ve bu etkinliklere katılma yoluyla hem becerilerini geliştirmekte hem de iyi olma durumlarını artırmaktadır. Çocukların ailenin geçimine katılımı ise bakım verenlerce desteklenmektedir (Göncü, Mistry ve Moiser, 2000).

Bu araştırma da çocukların ders çalışma, akademik başarı gösterme gibi akademik yeterlilikler göstererek ve özellikle dersin kurallarına uyarak öğretmenlerini mutlu ettikleri düşüncesinin yaygın olduğu görülmüştür. Gelişimsel olarak incelendiğinde her ne kadar sadece orta çocukluk döneminde başarı duygusunun etkin olduğu söylenebilse de bireyin tüm eğitim yaşamında bu düşüncenin hakim olduğu söylenebilir (Senemoğlu, 1997). Buna ek olarak çocukların derste konuşmama, öğretmeni yormama, sessizce dinleme gibi dersin kurallarına uyarak öğretmenlerini mutlu ettikleri bulgusu, eğitimde geleneksel yöntemlerinin kullanıldığına göstergesi olabilir. Çünkü geleneksel yöntemde öğretmen anlatıcı, öğrenci ise sessiz, dinleyici rolündedir (Şahin, 2005).

Mutluluk Algısında Cinsiyet Farklılığı

Araştırmada kız ve erkeklerin mutlu olma veya mutlu etmeye ilişkin görüşlerinde bazı farklılıklar bulunmuştur. Erkekler ebeveynlerini yardım etme davranışlarıyla, arkadaşlarını da oyun oynama davranışlarıyla da daha çok mutlu ettiklerini düşünürken, kızlar öğretmenlerini nitelikli zaman geçirme ve babalarını da akademik başarı gösterme durumlarıyla mutlu ettiklerini ifade etmişlerdir. Çevresindeki insanların kendilerini mutlu etme yolları konusunda erkekler; anneleri için isteklerini yerine getirme, babaları ve arkadaşları için kendileriyle nitelikli zaman geçirme, öğretmenleri için ise sınavlarda yüksek not verme konusunda kızlara göre daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Erkeklerin ebeveynlerine yardım etme davranışlarıyla onları mutlu etme düşüncesi kırsal kesimde ağır iş gücüne duyulan gereksinimin sonucu olabilir. Erkeklerin oyun konusunda kızlardan daha fazla düşünce belirtmesi geleneksel toplum yapısından kaynaklanabilir. Çünkü geleneksel toplumda erkeklerin dış mekânlarda oyun oynaması kızlara göre daha kabul edilebilir. Sosyalleşme ve iletişim konusunda kızların erkeklerden daha ilerde gelişim göstermesinin sonucu olarak kızların erkeklerle oranla öğretmenleriyle nitelikli zaman geçirerek mutlu olma görüşlerinin ortaya çıktığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada erkeklerin mutluluğa ilişkin algıları daha somut iken kadın katılımcıların maddi olmayan faktörlerle mutluluğu ilişkilendirmeleri daha fazla bulunmuştur (Özşen, 2015). Bu araştırmada

da erkeklerin kızlara oranla daha fazla somut istekleri ifade etmesi ve kızların ise daha çok duygusal içerikli faktörleri belirtmesi literatürle uyumluluk göstermektedir (İşmen, 2001; Tuğrul, 1999; Seyis, Yazıcı ve Altun, 2013). Cinsiyete ilişkin yapılan nicel çalışmalarda cinsiyetin mutlulukla ilgili yeterli ipuçları vermeyebileceği görüşü yaygındır (Myers, 2000). Yapılan çalışmalarda da cinsiyet ve mutluluk ile ilgili bulgular tutarlılık göstermemektedir. Bazı çalışmalarda fark yokken, diğerlerinde olabilmektedir. Bozkuş, Çevik ve Üçdoruk (2006) ile López-Pérez ve Fernández-Castilla'nın (2018), çalışmalarında mutluluk konusunda cinsiyetler arasında bir fark bulunmazken, Akın ve Şentürk (2012) tarafından yapılan çalışmada kadınların mutluluk düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde bireylerin hayatında ki mutlu ve mutsuz durumların incelendiği bir çalışmada da kadınlar, erkeklerden daha fazla mutlu veya mutsuz duyguları bildirmiştir (Cameron, 1975). Bu durum da kadınların duygu durumlarının erkeklere göre daha değişkenlik gösterdiğini söylemek mümkündür (George ve diğ., 1996).

Mutlulukta Yaş Farklılığı

Yaş, mutlulukla ilgili araştırmalarda incelenen değişkenlerden biridir (Myers, 2000). Bu araştırmada da orta çocukluk ve ön ergenlik döneminde olan katılımcıların mutluluğa ilişkin görüşlerinin benzer olsa da aralarında bazı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Orta çocukluk dönemindeki çocuklar ebeveynlerini mutlu etmek için akademik başarı gösterme, isteklerini yerine getirme, hediye alma konularında ergenlere kıyasla daha fazla görüş bildirmişlerdir. Ergenler ise anneleriyle nitelikli zaman geçirme, babalarına yardım etme ve arkadaşlarına ise hediye alma davranışlarında bulunarak onları daha çok mutlu ettiklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarını mutlu etme konusunda da orta dönem çocukları arkadaşlarıyla oyun oynayarak onları mutlu ettiklerini ifade etmiştir.

Katılımcıların çevresindeki bireyler ne yaptıklarında mutlu olduklarına ilişkin orta çocukluk dönemindeki çocuklar anne-babalarıyla nitelikli zaman geçirme kategorisinde ergenlere göre daha fazla görüş beyan etmişlerdir. Benzer şekilde bu dönemdeki çocuklar öğretmenlerinin kendilerini onaylaması ve istedikleri etkinlikleri yapmasından dolayı mutlu olduklarını ifade etmiştir. Yine orta çocukluk dönemindeki çocuklar ergenlere göre arkadaşlarının kendileriyle oynama kategorisinde daha çok fikir üretmiştir. Ergenler mutlu olma yolları hakkında anneleri kendi isteklerini yerine getirdiğinde ve öğretmenleri yüksek notlar verdiğinde orta dönem çocuklarına göre daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Çocukların mutluluğa ilişkin görüşleri yaşlarının gelişim özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Orta dönem çocukları ergenlere göre ebeveynlerine ve öğretmenlerine daha bağımlıdırlar ve onları mutlu etmek için daha fazla şey yapmaları muhtemeldir. Benzer şekilde orta dönem çocukları ergenlere göre arkadaşlarıyla oyun oynadıklarında ve öğretmenleri istedikleri etkinlikleri yaptıklarında daha fazla mutlu olduklarını ifade etmektedir. Çocukların istedikleri etkinlikler ise genellikle serbest ve dış mekan oyunlarıdır. Bu durum ilköğretim yıllarında sadece sınıf içi etkinliklerin yapılmasının çocukların mutluluğunu olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Oyun herkes için gerekli olduğu gibi özellikle küçük yaşta çocuklar için temel bir gereksinimdir (Demiriz ve Ulutaş, 2016; Ünal, 2009). Ayrıca çocuklarında dahil edildiği geniş bir örneklem üzerinde yapılan araştırmada da okul, iş gibi mekanların dışında serbest zaman geçiren kişilerin mutluluğu daha fazla rapor ettiği görülmüştür (Cameron, 1975). İlkokul dönemi akademik başarının önemsendiği dönem olması sebebiyle (Sümer ve Şendağ, 2009) bu dönemdeki çocuklar tarafından başarılı olarak yetişkinleri mutlu etme fikri daha sık belirtilmiştir. Kırsal bölgelerde aktif işgücüne duyulan ihtiyaçtan dolayı ergenler babalarına işlerinde yardım ederek onları mutlu ettiklerinin farkındadırlar (Gülçubuk, 2012). Aynı zamanda bu durum çocukların da mutlu olmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca orta çocukluk dönemindeki çocuklar ve ergenlerle yapılan bir çalışmada da arkadaşlarla birlikte olmak, övülmek, iyi notlar almak, eğlence ve yardım temalarının her iki yaş grubunda da benzer olduğunu ortaya koymuştur (López-Pérez ve Fernández-Castilla, 2018).

Yaş değişkeniyle ilgili yapılan çalışmalar genellikle yetişkin bağlamında çalışılmıştır. Çalışmalarda gençlerin yaşlılara göre daha mutlu olduğu, her yaş grubunda da çok mutlu ve mutsuz insanların olduğu (Myers, 2000), hatta öyle ki insanın aynı anda bile hem mutlu hem mutsuz olabileceği ifade edilmektedir (Larsen, McGraw ve Cacioppo, 2001). Ayrıca araştırmalarda yaş değişkeninin mutlulukla bir ilişkisinin olmadığı veya çalışma sonuçlarının genellikle çelişkili olduğu ifade edilmekte, özellikle yaştan ziyade

bireylerin mizaç gibi özelliklerin ilişkili araştırmalar da değişken olarak ele alınması tavsiye edilmektedir. (Myers, 2000; Mroczek ve Kolarz, 1998; Frijters ve Beaton, 2012).

Katılımcıların görüşlerinin analizi sonucunda mutluluk bir olayın-durumun sonucu, insan eylemlerin amacı, anlık bir sevgi duygusu veya gülümseme durumu ve tarif edilemezlik olarak tanımlanabilir. İnsanlar hayatında mutluluğu amaç edinmekle beraber, aynı zamanda çevresindeki diğer insanların da mutluluğu için çabalamakta, eylemde bulunmaktadır (Dutt ve Radcliff, 2009 s.45). Mutluluk bireyin sevgi gibi öznel duygu durumuyla ilişkili olmakla beraber özellikle gülümseme fiili mutluluğun en büyük göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Seligman, 2007).

Araştırma bulgularında bireylerin mutlu etme yöntemleri ile mutlu olma yöntemleri arasında yüksek oranda benzerlik çıkmaktadır. Ayrıca Tablo 3 ve Tablo 4'teki ifade edilen görüşlerin toplam sayılarına bakıldığında çocukların mutlu olma yollarından ziyade, diğerlerini mutlu etme yolları hakkında daha fazla görüş ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da bireyler diğerlerini mutlu etmek için bir şeyler yaptıklarında, çaba gösterdiklerinde kendilerini daha fazla mutlu hissettikleri bulunmuştur (Dunn, Aknin ve Norton, 2008; Seligman, 2007).

Araştırmanın kırsal kesim örnekleminde yapılması kısmen bulgulara da yansımıştır. Ergenler ve erkek çocuklar anne ve babalarına yardım etme konusunda daha fazla fikir beyan etmiştir. Bu durum kırsal alanda tarım ve hayvancılıkla ilgilenen toplumlarda iş gücüne duyulan ihtiyacın sonucu olarak yorumlanabilir (Başaran, Çelik ve Söylemez, 2019; Canatan, 2018, s.209). Çünkü sosyo-kültürel bağlam bireylerin algılarında önemli bir role sahiptir (Malchiodi, 2005). Çocuklar mutluluğa ilişkin algılarını öğretmen ve ebeveynleriyle otoriterlik statüsüne dayalı dikey bir ilişki içerisinde ve genellikle arz-talep gibi sunarken, akranlarına karşı ise daha fazla birliktelik, oyun oynama gibi yatay ilişki şeklinde sunmaktadır. Bu durum kırsal bölgelerde anne ve babanın iş yoğunluğu sebebiyle çocuklarla duygusal birlikteliği az yaşamalarının bir sonucu olabilir (Aktın, 2018) Çocuklar bu ihtiyaçlarını akran gruplarıyla gidermektedir.

Öneriler

Bulgulara da yansıdığı gibi ebeveynler ve öğretmenler çocukların mutlu olmasını sağlamak için onların makul düşünce ve davranışlarını onaylamalı, onlara özgürlük tanımalıdır. Özellikle çocuklara güçleri nispetinde görev ve sorumluluklar vererek çocukların mutlu olmalarını sağlayabilirler. Çocukların kendilerine aldıkları hediyeleri kabul ederek, ilgisini göstererek çocukların mutluluğunu artırabilirler. Ayrıca Türkiye kırsalı örnekleminde ebeveynlerin çocukların oyununa az katıldığı gözlemlendiğinde (Göncü, Tuermer ve Johnson, 1999) ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerini artıracak etkinliklere katılımı önem arz etmektedir.

Çocukların ebeveynleri için ifade ettiği onlarla nitelikli zaman geçirerek mutlu olma ve mutlu etme fikirlerini öğretmenleri için oluşturmadıkları göz önüne alındığında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü sadece didaktik amaçlı eğitim ve etkileşim çocukları mutlu etmemektedir (Osborn ve Milbark, 1987, s.94; Başaran ve Çelik, 2018). Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlarda da, çocukların öğretmenleriyle akademik başarı dışında yeterince bağlarının olmadığını göstermektedir. Öğretmenler çocukların özellikle okul sıralarının dışında serbest etkinlikler yapma isteğini dikkate alarak onlarla nitelikli zaman geçirmek için fırsat kollayabilirler. Eğitimciler çocukların yaşadıkları ekolojik çevreyi daha iyi tanıyarak onların sosyal duyuşsal ihtiyaçlarını daha iyi bir şekilde öğrenebilir ve eğitimsel müdahalelerde bulunabilirler. Ayrıca çocukların mutluluğa ilişkin tanımlamalarıyla ilişkili olarak çocuklara mutluluğa ilişkin farkındalık eğitimleri verilebilir ve etkinlikler yapılabilir.

Bu çalışmanın iki sınırlılığı bulunmaktadır. Bunlardan biri kısmen sonuçlara da yansıdığı gibi örneklem grubunun kırsal olmasıdır. Araştırmacılar şehir bağlamında veya kırsal ama farklı kültürler bağlamında çalışarak karşılaştırmalı çalışmalar yapabilirler. İkincisi yaşlara göre ele alınan orta çocukluk ve ön ergenlik döneminde olan katılımcı grupları arasındaki dört yaş farkının karşılaştırma yapmak için az olması düşünülebilir. Ergenlik için karşılaştırma yapılması için birkaç yaş daha büyük ergenlerle ya da farklı yaş gruplarıyla çalışılabilir. Sonuç olarak literatürde mutluluk, genellikle yetişkin örnekleminde

incelenmektedir. Oysa çocuklarında mutluluğa ilişkin görüşlerinin bilinmesi ebeveynlerin davranış ve tutumlarını etkileyebilir ve öğretmenlerin etkinliklerine olumlu katkı sağlayabilir.

References

- Akın, H. B., & Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Aktın, K. (2018). Sığınmacı çocukların mutluluk temalı resimlerinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 17(3), 1525-1547.
- Başaran, M., & Çelik, İ. (2018). Nafi Atuf Kansu'ya göre öğretmen ve öğretmenlik mesleği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-15.
- Başaran, M., Çelik, İ., & Söylemez, B. (2019). Etfal Dergisi'nde Bulunan 'Baba-Oğul' Adlı Metin Üzerine Bir Söylem Analizi: Bir Vatandaşlık Tasviri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1203-1213.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berkes, M. (2018). Elvan köyünde sosyal bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 2(1), 135-144.
- Bozkuş, S. Çevik, E.İ., & Üçdoğruk, Ş. (2006). Subjektif refah ve mutluluk düzeyine etki eden faktörlerin sıralı lojit ile modellenmesi: Türkiye örneği. *15. İstatistik Araştırma Sempozyumu*. 11-12 Mayıs, 93-116
- Büyükdüvenci, S. (1993). Aristoteles'te Mutluluk Kavramı. *Felsefe Dünyası*, 9, 41-45.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, P. (1975). Mood as an indicant of happiness: Age, sex, social class, and situational differences. *Journal of Gerontology*, 30(2), 216-224.
- Canatan, K. (2018). Dünyada ve türkiye'de çocuk algıları ve cinsiyet öncelikleri. K. Canatan ve E. Yıldırım (Ed.), *Aile Sosyolojisi* (7. Bsk) içinde (s.103-124). İstanbul: Açılım Kitap.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361.
- Coldron, J., & Boulton, P. (1991). 'Happiness' as a criterion of parents' choice of school. *Journal of Education Policy*, 6(2), 169-178.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. Pegem Akademi.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: Mutluluk bilimi*, çev. Sema Kunt Akbaş, HYB yayıncılık, Ankara.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of happiness studies*, 4(2), 185-199.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300.
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., & Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 319(5870), 1687-1688.
- Dutt, A. K., & Radcliff, B. (2009). *Happiness, economics and politics: Towards a multi-disciplinary approach*. Edward Elgar Publishing.

- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39–42.
- Erikçi, M. (2005). *Ana baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocukların benlik kavramı üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Frijters, P., & Beatton, T. (2012). The mystery of the U-shaped relationship between happiness and age. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 82(2-3), 525-542.
- Gan, Y., Meng, L., & Xie, J. (2016). Comparison of school readiness between rural and urban Chinese preschool children. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 44(9), 1429-1442.
- George, M. S., Ketter, T. A., Parekh, P. I., Herscovitch, P., & Post, R. M. (1996). Gender differences in regional cerebral blood flow during transient self-induced sadness or happiness. *Biological psychiatry*, 40(9), 859-871.
- Glatzer, W. (2000). Happiness: Classic theory in the light of current research. *Journal of Happiness Studies*, 1(4), 501-511.
- Goodman, M. L., Gibson, D. C., Keiser, P. H., Gitari, S., & Raimor-Goodman, L. (2018). Family, belonging and meaning in life among semi-rural kenyans. *Journal of Happiness Studies*, 1-19.
- Göncü, A., Tuermer, U., & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. A. Göncü, *Children's engagement in the word: Sociocultural perspectives* içinde. (s.148-170). Cambridge University Press.
- Göncü, A. (2019). *Oyunda büyüme çocuk gelişimi ve eğitime sosyokültürel bakış*. (Çev. Ayşegül Turan). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Göncü, A., Mistry, J., & Moiser, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*. 24(3). 321-329.
- Gülçubuk, B. (2012). Tarımda çocuk emeği sömürüsü ve toplumsal duyarlılık. *Çalışma ve Toplum*, 33(2).
- Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C. (2008). Development, freedom, and rising happiness: A global perspective (1981–2007). *Perspectives on psychological science*, 3(4), 264-285.
- Ishizaka, T., & Midorikawa, N. (2005). The aged and 'living-apart children' in underpopulated area. *Mie University Bulletin of the Faculty of Humanities and Social Sciences*, 22, 111-128
- İşmen, A. E. (2001). Duyusal zeka ve problem çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(13), 111-124.
- Justice, L. M., Jiang, H., Khan, K. S., & Dynia, J. M. (2017). Kindergarten readiness profiles of rural, Appalachian children from low-income households. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 50, 1-14.
- Karabay, Ş. O., & Aydın, D. G. (2017). Farklı geçmiş yaşantılardan gelen çocukların mutluluk ve gelecek ile ilgili görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Larsen, J. T., McGraw, A. P., & Cacioppo, J. T. (2001). Can people feel happy and sad at the same time? *Journal of personality and social psychology*, 81(4), 684.
- López-Pérez, B., & Fernández-Castilla, B. (2018). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1811-1830.
- Lu, L. (2001). Understanding happiness: A look into the Chinese folk psychology. *Journal of happiness studies*, 2(4), 407-432.
- Malchiodi, C. A. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. Çev. T. Yurtbay, Ed. (E. Bikkul), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications Inc.

- Mroczek, D. K. ve Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1333-1349.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American psychologist*, 55(1), 56.
- Osborn, A. F., & Milbank, J. E. (1987). *The effect of education early education a report from the child health and education study*. Oxford: Clarendon Press.
- Öğretir-Özçelik, A. D. (2009). "Pozitif Düşünmeye Dayalı Eğitim Programının Annenin Kişilik Özelliklerine Etkisi", *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 169-180.
- Özsen, T. (2009). The rural future from the viewpoint of living-apart adult children: What do they mean to the future of their hometown? A case study on Kumamoto metropolitan area. *Kumamoto University Studies in Social and Cultural Sciences*, 7, 139-153.
- Özşen, T. (2015). Seeking the happiness agents in rural Japan through the case study in Kyushu region. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55(2).
- Öztürk, C. (2017). Çocuk sosyolojisi: Bir giriş denemesi. K. Canatan ve E. Yıldırım (Ed.), *Aile sosyolojisi* (7. Bsk) içinde (s.103-124). İstanbul: Açılım Kitap.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Poster, M. (1989). *Eleştirel aile kuramı*. Çev. H. Tapınc. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Sanchez, A., & Vazquez, C. (2014). Looking at the eyes of happiness: Positive emotions mediate the influence of life satisfaction on attention to happy faces. *The Journal of Positive Psychology*, 9(5), 435-448.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (14. bsk). Ankara: Nobel Yayınları.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk* (Çev. Semra Kunt Akbaş). Ankara: hyb Yayıncılık.
- Selim, S. (2008). Türkiye’de bireysel mutluluk kaynağı olan değerler üzerine bir analiz: multinomial logit model. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(3), 345-358
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sevinç, M. R., Davran, M. K., Özel, R., & Sevinç, G. (2015). Şanlıurfa Semt Pazarlarında Taşıyıcılık Yapan Çocuk İşçiler. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 18(3), 21-31.
- Seyis, S., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 51-63.
- Sümer, N., & Şendağ, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63).
- Şahin, O. (2005). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde aktif öğrenme teknikleri ile anlatılan ölçüler ünitesinin öğrenci başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1, 12-20.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011(6), 232-242.
- Ünal, M. (2009). The Place and Importance of Playgrounds in Child Development. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(2).
- Veenhoven, R. (2000). Freedom and happiness: A comparative study in forty-four nations in the early 1990s. *Culture and subjective well-being*, 257-288.
- Vintimilla, C. (2014). Neoliberal fun and happiness in early childhood education. *Journal of Childhood Studies*, 39(1), 79-87.

Whillans, A. V., Dunn, E. W., Smeets, P., Bekkers, R., & Norton, M. I. (2017). Buying time promotes happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(32), 8523-8527.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık



The Reliability and Validity of The Cyberchondria Severity Scale for the Turkish Students

Serap EJDER APAY^a (ORCID ID - 0000-0003-0978-1993)

Ayşe GÜROL^{b*} (ORCID ID - 0000-0002-7408-5428)

Süreyya ÖZDEMİR^b (ORCID ID - 0000-0002-9585-9138)

Seval USLU^b (ORCID ID - 0000-0001-9866-4945)

^aAtatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Erzurum/Türkiye

^bAtatürk Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Erzurum/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.571361

Article history:

Received 29.05.2019

Revised 22.08.2019

Accepted 13.03.2020

Keywords:

Cyberchondria,
Reliability,
Student,
University,
Validity.

Abstract

It is aimed to conduct the Turkish validity and reliability study of Cyberchondria Severity Scale and to adapt it into the Turkish society. This study was conducted methodologically between April – June 2017 in Atatürk University. 411 students who used smartphones and agreed to participate in the study were included in the study. In the validity-reliability analysis, language, scope, construct validity, and reliability analyses were used. In explanatory factor analysis, it was found that KMO value was 0.91 and Bartlett's test result was $\chi^2=5026.785$; $p<0.000$. As a result of the factor analysis, it was determined that the scale had a five-factor structure and the factor loads were in the appropriate range. It was found that the Cronbach's alpha coefficient was 0.91. It was found that Cyberchondria Severity Scale has been an appropriate measurement tool for Turkish Language.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Türk Öğrenciler için Geçerlik ve Güvenirliliği

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.571361

Makale Geçmişi:

Geliş 29.05.2019

Düzeltilme 22.08.2019

Kabul 13.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Siberkondri,
Geçerlilik,
Öğrenci,
Üniversite,
Güvenirlilik.

Öz

Çalışmada, Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliğini yaparak Türk toplumuna kazandırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma, Atatürk Üniversitesinde Nisan – Haziran 2017 tarihleri arasında metodolojik olarak yapıldı. Akıllı telefon kullanan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 411 öğrenci çalışmaya dahil edildi. Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin çeviri-geri çeviri yöntemi ile dil geçerliliği analiz edildi ve uzman görüşleri ile kapsam geçerliliği yapıldı. Açıklayıcı faktör analizinde KMO değeri 0.91 ve Bartlett testi sonucu $\chi^2=5026.785$; $p<0.000$ bulundu. Ölçeğin faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapıda ve faktör yüklerinin uygun aralıkta olduğu belirlendi. Çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak bulundu. Ölçeğin Türk diline uygun bir ölçme aracı olduğu saptandı.

* Author: ayseparlak42@gmail.com, gurola@atauni.edu.tr

Introduction

The internet provides easy access for the web sites run by medical experts, commercial websites and to more than 100.000 health related websites including patient-focused groups (Eysenbach et al., 1998; Muse, McManus, Leung, Meghreblian, & Williams, 2012; Mathes, Norr, Allan, Albanese, & Schmidt, 2018). The use of internet as a primary source for searching health information has become a common practice and even a part of daily life for many people (Nicholas, Huntington, Gunter, Withey, & Russell, 2003; Muse et al., 2012; Loos, 2013; Barke, Bleichhardt, Rief, & Doering, 2016; Mathes et al., 2018).

Information related with health on Internet provides many benefits, such as easy access to information and anonymous searches (McMullan, 2006; Lemire, Sicotte, & Paré, 2008; Leykin, Muñoz, & Contreras, 2012; McManus, Leung, Muse, & Williams, 2014). However, it is also reported that it has disadvantages such as the users' reaching conflicting, ambiguous or misleading information (Norr, Capron, & Schmidt, 2014).

Although the Internet is a useful resource for many people to access health information, online health information searches can increase health anxiety (White & Horvitz, 2013). The term "cyberchondria" is used to describe excessive or repeated searches on the Internet due to health concerns (Stone & Sharpe, 2003; Ryan & Wilson, 2008; Muse et al., 2012; Starcevic & Berle, 2013). These repeated searches lead people to believe that their symptoms belong to a serious and rare disease (Fergus, 2013; da Silva, Andrade, Silva, & Cardoso, 2016; Barke et al., 2016; Doherty-Torstrick, Walton, & Fallon, 2016). As individuals with health anxiety and / or cyberchondria seek assurance regarding the health information they collected online it has been reported that they use more hospitals (Barsky, Ettner, Horsky, & Bates, 2001; Barke et al., 2016). Since cyberchondria may affect the ability to establish and maintains personal relationships as well as frequent use of health services it can be an important public health problem alone (Mathes et al., 2018). Therefore, it is a priority for both patients and healthcare providers to understand the factors that cause health anxiety (Muse et al., 2012). More studies dealing with health anxiety or cyberchondria are needed to understand the effect of these behaviors at the individual and social level (Mathes et al., 2018). For this aim, McElroy and Shevlin (2014) developed the Cyberchondria Severity Scale to evaluate the cognitive and behavioral responses of a person to the search of online medical information.

This scale directly provides to measure the Cyberchondria will also contribute to the development of the interventions towards patients with it. For this reason, it is aimed to be carried out Turkish Validity and reliability of the Cyberchondria Severity Scale developed by McElroy and Shevlin (2014) in this study.

Method

Participants

This methodological study was conducted at Ataturk University between April – June 2017 in 2016-2017 academic year. The stages of the research are seen in Figure 1. Data of the study were collected from college students registered to a public university located in the Mediterranean region of Turkey. Atatürk University has 23 Faculties, 1 College, 1 Conservatory, 12 Vocational Schools, 8 Institutes, 25 Research and Application Centers and a total of 210 thousand students. A total of 55.829 students are receiving formal education in the Faculty and Vocational Schools of Ataturk University located in the center of Erzurum province.

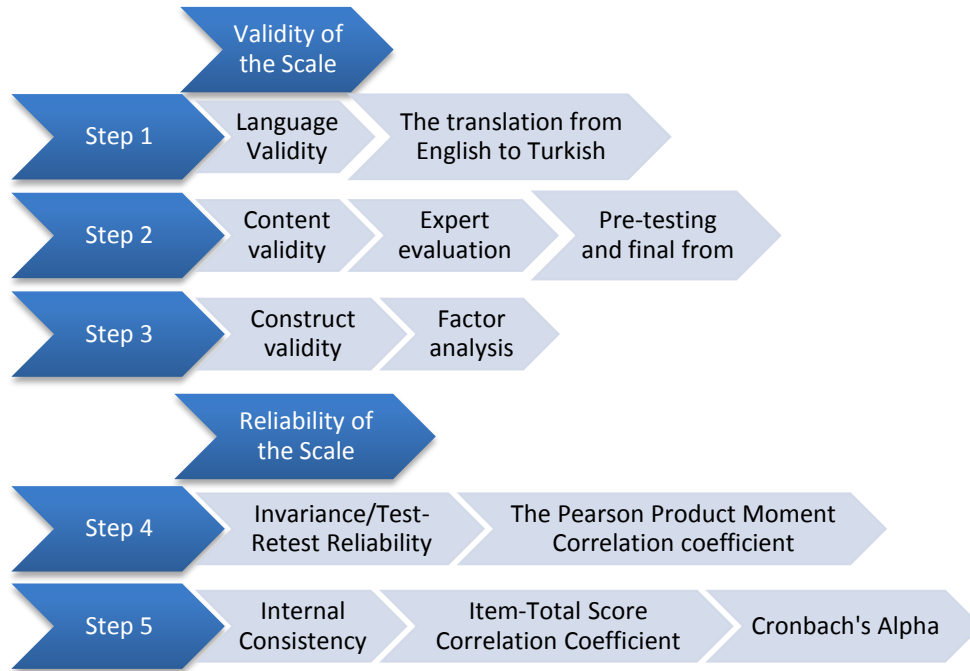


Figure 1: The research steps

It is needed a sample group having 5-10 times greater members than the number of items in the scale for a different cultural adaptation of a scale. Since the number of items in the scale is 33, the number of members have to be at least 165-330 in this study. The population of the study consisted of all students enrolled in Spring semester in 2016-2017 academic year in Ataturk University. To determine the sample of the study, a faculty and a college were selected by the drawing method. In order to get equal number of students in each class, the stratified sampling method was used. All the classes were numbered and the classes to be included in the sampling were determined using a simple random number table. 411 students using smartphones and agreeing to participate in the study were included in the study. The mean age of the students participating in the study was 20.46 ± 2.19 years. It was reported that of the students, 104 (25.30%) were female, 307 (74.70%) were male, 252 (61.31%) were the 1st-year students; 15 (3.65%) were using smartphones for the last one year, 32 (7.78%) were using smartphones for two years, 54 (13.14%) were using smartphones for three years, 99 (24.09%) were using smartphones for four years, 121 (29.44%) were using smartphones for five years, and 90 (21.90%) were using smartphones for the 6 or more years.

Instrument

Personal Information Form and Cyberchondria Severity Scale were used to collect data.

Personal Information Form: There are 5 questions in the form including information concerning gender, age, school, class and the smartphone usage period of the students.

Cyberchondria Severity Scale (CSS): The scale was developed by McElroy and Shevlin in 2014 to determine the anxiety and excess searching behaviors as a result of online searches. CSS consists of 33 items with 5 subscales, namely, "compulsion", "distress", "excessiveness", "reassurance", and "mistrust". The scale is rated in 5-point Likert type as "never" (1), "rarely" (2), "sometimes" (3), "often" (4), and "always" (5). The increased total score from the scale means that the cyberchondria severity is increasing. The scale can be completed quickly by people (average 5-7 min.). Cronbach's alpha for the original scale is $\alpha=0.94$, the reliability of the related subscales varies between $\alpha=0.75$ (Mistrust) and 0.95 (Compulsion).

Data Collection

Written permission was obtained from McElroy and Shevlin (2014), who developed the Cyberchondria Severity Scale, for its Turkish adaptation. Approval from the Ethics Committee of Ataturk University Health Sciences Faculty (No= 2017103/01) and written permission from Ataturk University Rectorate were obtained. Besides, a verbal permission was taken from each student.

The data were collected by the researchers using the face-to-face interview technique in the classes after their lessons ended. In order to measure the time invariance, "Cyberchondria Severity Scale" was re-applied by contacting 152 students written their names or nicknames on the questionnaires after 2-3 weeks.

Data Analysis

The data were analyzed by using SPSS (version 20. SPSS Inc.) software. Davis technique, Kaiser-Mayer-Olkin index (KMO), Bartlett's Test of Sphericity (BTS), internal consistency reliability (measured with standardized Cronbach's coefficient α), and item total correlation were used to assess the data. A level of 0.05% was considered as significant.

Findings

Validity of the Scale

In the validity analysis of the Cyberchondria Severity Scale; language, content, and construct validity (explanatory and confirmatory factor analysis) were done. Before the analyses, KMO value and BTS results were evaluated for sample adequacy.

1. Language Validity

For the language validity, the translation of scale items from English to Turkish was made independently by three people. Each item was then examined by the researchers in terms of the meaning compatibility and concept equivalence and a new Turkish draft for scale was formed. The prepared scale draft was translated back into English by a bilingual translator, who is an English native speaker, by using the translation back method and then compared with the original version. After the translation process, the scale was applied as a pilot study to a group of 20 university students. Whether or not the items were understandable was observed in the group on whom preliminary application was conducted. It was then presented to an expert opinion for the content validity. The data from the pilot study were not included in the study.

2. Content validity

The Turkish and the original English scale were evaluated by 10 academicians who are expert in their fields in terms of language and content validity. The opinions of the experts were asked whether or not the items on the scale were clear and understandable and about the most appropriate expression of the items. The experts were expected to evaluate the Cyberchondria Severity Scale according to Davis (1992) technique. As a result of the evaluation, the items stated as very appropriate by the experts were accepted as they are and the items they found inappropriate or asked revision were revised and corrected. Then the content validity index (CVI) was obtained of each item. The CVI score of all items of the scale is above 0.80 ($p < 0.05$, Table 1). Therefore, no items were omitted from the scale in terms of content validity.

Table 1.
Results of Expert Evaluation and Content Validity Index (CVI)

Items	1	2	3	4	CVI
1	0	2	3	5	0.80
2	0	0	4	6	1
3	0	2	3	5	0.80
4	0	1	2	7	0.90
5	0	1	0	9	0.90
6	0	0	1	9	1
7	0	0	4	6	1
8	0	0	0	10	1
9	0	0	1	9	1
10	0	0	3	7	1
11	0	1	1	8	0.90
12	0	0	4	6	1
13	0	0	1	9	1
14	0	0	1	9	1
15	0	0	0	10	1
16	0	0	1	9	1
17	0	4	8	0	0.80
18	0	0	5	5	1
19	0	0	4	6	1
20	0	0	6	4	1
21	0	0	4	6	1
22	0	0	1	9	1
23	0	0	1	9	1
24	0	0	0	10	1
25	0	0	1	9	1
26	0	0	0	10	1
27	0	0	0	10	1
28	0	0	3	7	1
29	0	0	4	6	1
30	0	0	2	8	1
31	0	0	4	6	1
32	0	0	1	9	1
33	0	0	1	9	1
Total	0	11	73	247	0.96

3. Construct Validity

It has been seen from Table 2 that KMO coefficient of the Cyberchondria Severity Scale was 0.91, BTS results were $\chi^2=5026.785$ and statistically significant at the significance level of $p<0.0001$.

Table 2.
KMO and BTS Analysis Results of the Cyberchondria Severity Scale

Tests	Results	p value
KMO	0.91	p<0.0001
BTS	5026.785	

3.1. Factor Analysis

Explanatory factor analysis was performed for the construct validity of the scale. In naming the factors of the Cyberchondria Severity Scale, the items were named according to the meanings they refer

by considering the large-weight values of items under factors. As seen in Table 3, the large-weight items constituting factor 1 were named as “compulsion” subscale, those constituting factor 2 were named as “reassurance” subscale, those constituting factor 3 were named as “distress”, those constituting factor 4 were named as “excessiveness” and those constituting factors 5 were named as “Mistrust” subscale. Even though five subscales were obtained as a result of the descriptive factor analysis, items loaded to the subscales were seen to be grouped differently than the original scale (Table 3).

After the explanatory factor analysis of the scale, 4 items were seen to be loaded in subscales different than the subscales of the original version. The item 32 in the reassurance subscale in the original version was involved in the distress subscale, the item 4 in the reassurance subscale was involved in the mistrust subscale, and the items 18 and 19 in the excessiveness subscale were involved in the reassurance subscale (Table 3).

As a result of the exploratory factor analysis of the Cyberchondria Severity Scale, factor loads of all items were found between 0.38 – 0.78 in the principal component analysis (Table 3). Table 3 shows the factor structure of the five subscales accounting for 50.57% of the total variance having eigenvalues higher than 1.00 (factor eigenvalues higher than 1.00 are acceptable) after the factor analysis of the Cyberchondria Severity Scale. The compulsion subscale, the reassurance subscale, the distress subscale, the excessiveness subscale, and the mistrust subscale accounted for 27.44%, 10.33%, 4.67%, 4.55%, and 3.57% of the total variance (Table 3).

As a result of explanatory factor analysis; items 3, 6, 8, 12, 14, 17, 24, and 25 were included in the compulsion subscale; items 15, 16, 18, 19, 26, and 27 were included in the reassurance subscale; items 5, 7, 10, 20, 22, 23, 29, 31, and 32 were included in the distress subscale; items 1, 2, 11, 13, 21, and 30 were included in the excessiveness subscale, and items 4, 9, 28, and 33 were included in mistrust subscale (Table 3).

Table 3.
Factor Load Values of Items of the Cyberchondria Severity Scale

Items' number	Factor Load Values in the Principal Components Analysis				
	Compulsion Factor 1	Reassurance Factor 2	Distress Factor 3	Excessiveness Factor 4	Mistrust Factor 5
3	.521				
6	.784				
8	.684				
12	.709				
14	.770				
17	.514				
24	.733				
25	.738				
15		.681			
16		.623			
18		.490			
19		.444			
26		.549			
27		.645			
5			.525		
7			.634		
10			.641		
20			.393		
22			.636		
23			.453		
29			.578		

31			.460		
32			.447		
1				.759	
2				.748	
11				.389	
13				.586	
21				.419	
30				.464	
4					.445
9*					.675
28*					.777
33*					.460
Variance ratios	27.44	10.33	4.67	4.55	3.57
Eigenvalue	9.05	3.41	1.54	1.50	1.17
Total Variance	50.57				

* Items 9, 28, and 33 were reversely coded.

Reliability of the Scale

In the reliability results of the Cyberchondria Severity Scale; the internal consistency coefficient, item-total score correlation, and time-invariance analyses were performed.

1. Invariance/Test-Retest Reliability

The Pearson Product Moment Correlation coefficient was used for test-retest reliability. As shown in Table 4, the correlation value between the test and re-test results was found to be $r=0.61$ and statistically significant at the significance level of $p<0.001$.

Table 4.
Correlation of Test-Retest Scores of the Cyberchondria Severity Scale

Applications	Mean±SD	r	p
Test	74.31±17.57	0.61**	0.000
Retest	71.45±13.02		

** $p<0.001$

2. Internal Consistency

To determine the internal consistency of the Cyberchondria Severity Scale, Cronbach's alpha coefficient and item-total score correlation coefficients were evaluated.

2.1. Item-Total Score Correlation Coefficient

As shown in Table 5, item-total score correlations of the scale items were found to be statistically significant at significance level of $p<0.001$. For an item to be acceptable, the item-total correlation coefficient should be positive and at least 0.20. Accordingly, it was observed in the study that the item total correlation was between 0.252 and 0.624 and the correlation value was above the acceptable level for item analysis. In this respect, the item total correlation value of the Turkish version of the Cyberchondria Severity Scale was at the appropriate reliability level.

Table 5.
Results of Item Analysis of the Cyberchondria Severity Scale

Items	Item Score Mean±SD	When the item is omitted Cronbach's α	Item Total Score Correlation
1	2.73±1.05	0.90	0.467**
2	2.55±0.97	0.91	0.394**
3	1.92±1.01	0.90	0.549**
4	2.59±1.08	0.90	0.485**
5	2.21±1.09	0.90	0.496**
6	1.61±0.94	0.90	0.556**
7	1.92±1.04	0.90	0.557**
8	1.75±1.01	0.90	0.498**
9	3.14±1.27	0.91	0.320**
10	2.15±1.07	0.90	0.601**
11	2.42±1.02	0.90	0.524**
12	1.66±0.90	0.90	0.551**
13	3.10±1.00	0.90	0.489**
14	1.81±1.08	0.90	0.523**
15	2.35±1.09	0.90	0.518**
16	2.08±1.07	0.90	0.507**
17	2.03±1.00	0.90	0.545**
18	2.28±1.07	0.90	0.547**
19	2.30±1.00	0.90	0.605**
20	2.18±1.06	0.90	0.488**
21	2.97±1.03	0.91	0.410**
22	2.01±1.00	0.90	0.600**
23	1.59±0.97	0.90	0.597**
24	1.68±0.98	0.90	0.579**
25	1.68±0.99	0.90	0.569**
26	2.58±1.04	0.90	0.526**
27	2.45±1.10	0.90	0.597**
28	3.29±1.13	0.91	0.252**
29	1.95±1.00	0.90	0.624**
30	2.77±1.03	0.91	0.436**
31	1.84±1.02	0.90	0.603**
32	1.96±1.02	0.90	0.529**
33	2.59±1.17	0.91	0.410**

**p<0.001

2.2. Cronbach's Alpha Reliability Coefficient Analysis

In the reliability analyses, correlation coefficient of the item total and subscale scores and the Cronbach's alpha coefficient were calculated in order to evaluate the internal consistency of the scale. Table 6 shows the internal consistency coefficients of the total scale and subscales.

The Cronbach's alpha coefficient of the scale was calculated as 0.91 (Table 6). The Cronbach's alpha coefficients of the subscales were found as 0.86, 0.78, 0.83, 0.75, and 0.59 for compulsion, reassurance, distress, excessiveness, and mistrust subscales, respectively (Table 6).

The consistency between the items was calculated by the Cronbach's alpha coefficient and gets a value between 0.00 and 1.00. Values close to 1.00 indicated that the reliability was high. The measurement varied depending on its purpose and the recommended lowest Cronbach's alpha value was 0.70. Table 6 shows item total score correlation analysis and the Cronbach's alpha coefficients of the scale.

Table 6.*Total and Subscale Internal Consistency Coefficients of the Cyberchondria Severity Scale*

Subscales of the scale	Number of Items	Cronbach's Alpha Coefficient
Compulsion	8	0.86
Reassurance	6	0.78
Distress	9	0.83
Excessiveness	6	0.75
Mistrust	4	0.59
Total	33	0.91

As shown in Table 7, the minimum-maximum scores of the Cyberchondria Severity Scale were determined as 33-165; the minimum-maximum scores obtained by the students were 36-165 and the total mean score was determined as 74.31±17.57.

Table 7.*Minimum-Maximum scores obtained and to be obtained from the Cyberchondria Severity Scale and Total Mean Score of the Scale*

Cyberchondria Severity Scale	Minimum-maximum scores to be obtained from the scale	Minimum-maximum scores obtained from the scale	Mean±SD
Total	33-165	36-165	74.31±17.57

Discussion & Conclusion

In this study, KMO value was determined as 0.91 and the values between 0.90 and 0.100 are interpreted as excellent results (Akgül, 2005). This result suggested that sample size was sufficient for factor analysis. According to the result of Bartlett's test, $\chi^2= 5026.785$ and $p<0.0001$ were found. The fact that this test gave a significant result indicates which sample size was good and the correlation matrix was appropriate for factor analysis (Büyükoztürk, 2007). This result is parallel to the literature, showed that the sample size was sufficient for factor analysis and that the scale was appropriate for the factor analysis (Table 2).

When the factor structure of Cyberchondria Severity Scale was examined, five factors with eigenvalues higher than 1 were obtained. Eigenvalues in the five-factor analysis of the scale were found as 9.05 for factor 1, 3.41 for factor 2, 1.54 for factor 3, 1.50 for factor 4, and 1.17 for factor 5. The higher the rate of the explained variance, the stronger the factor structure of the scale. It is stated in the literature that the total variance rates between 40-60% are adequate (Şencan, 2005). The total variance in this study was found to be 50.57%. First factor to explain 27.44% of the variance was the obtained biggest factor. The total variance explained by the five factors was found to be 50.57% (Table 3). This factor structure was found to be consistent with the original scale developed by McElroy and Shevlin (2014). Similar studies are present in the literature (Barke et al., 2016; Norr, Allan, Boffa, Raines, & Schmidt, 2015).

In the study, the scale factor loads were between 0.77-0.39. As all factor loads were higher than 0.30 they were evaluated. This agree with the factor analysis results of the Cyberchondria Severity Scale by McElroy and Shevlin (2014) and Barke, Bleichhardt, Rief and Doering (2016). The factor structure obtained by factor analysis of the Cyberchondria Severity Scale was found to have construct validity.

Another test made to determine the reliability of the Cyberchondria Severity Scale was the test-retest application. Test-retest application was implemented to the sample group of 152 students with a 2-3 weeks' interval and the test-retest correlation coefficient was found as 0.61. A statistically significant correlation was found between the two applications as a result of the test-retest ($p<0.001$). This shows that test and re-test results were similar, namely it is a quite consistent scale.

In this study, total item correlation scores had values varying from 0.252 to 0.624. The total score correlation coefficients of all items in the scale were above 0.25 and the highest correlation coefficient belonged to the item 29 is 0.624. This proves that total item correlation values of the Cyberchondria Severity Scale are the appropriate reliability level. The results of the study by Barke, Bleichhardt, Rief, and Doering (2016) are similar to those of the present study.

Cronbach's α reliability coefficient was calculated to determine the internal consistency and homogeneity of the Cyberchondria Severity Scale. Cronbach's α reliability coefficients of the Cyberchondria Severity Scale were found as 0.86, 0.78, 0.83, 0.75, 0.59, and 0.91 (Compulsion, Reassurance, Distress, Excessiveness, Mistrust, and Total), respectively (Table 6). These results showed that the scale was reliable having internal consistency. McElroy and Shevlin (2014) were found the Cronbach's α reliability coefficients were found as 0.95, 0.89, 0.92, 0.85, 0.75, and 0.94, respectively. Our results are similar with other results available in the literature (McElroy & Shevlin, 2014; Barke et al., 2016).

Cyberchondria severity scale developed by McElroy and Shevlin (2014) have five-subcales. This scale was validated in a university student sample and demonstrated good psychometric characteristics (McElroy & Shevlin, 2014). However, it was stated that 'mistrust of medical professional' subscale of Cyberchondria severity scale did not have a higher factor loading in other studies (Fergus, 2014; Norr et al., 2015; Bajcar, Babiak, & Olchowska-Kotala, 2019). Tatli, Tatli, & Kokoc (2019), found out in their study that cyberchondria scale have two subscales. The results of the current study do not support the previous research. Unlike previous studies, we found out in our study that Mistrust subscale had a valid Cronbach's Alpha value but had a lower factor load when compared with the other sub-scales. These results have indicated that it was necessary to evaluate more psychometric characteristics of cyberchondria. It is thought inter-cultural differences can affect cyberchondria structure. Therefore, it is suggested correlation should be applied with cyberchondria as the information source of internet access; frequency and time spent on the internet; the Internet is used as a source of information on symptoms of health anxiety.

There are some limitations of the current study. The first is the sample size and homogeneity with regard to the age and education level. Majority of the sample groups have been composed of the university graduates in the previous studies in which the scale was applied (Batigun, Gor, Komurcu, & Erturk, 2018; Uzun & Zencir, 2018). It is acknowledged that young, high education and high socio economic level individuals have had more tendency about cyberchondria. So, it is suggested that the effect of these variables should also be checked in future studies. The second is that cyberchondria severity scale could be used with different scales evaluating health anxiety in the study. It is suggested that correlation should be checked with different scales of cyberchondria scale in the other students.

In conclusion, it was determined that the Cyberchondria Severity Scale is an assessment instrument having very high reliability and validity indications. It is suggested that our results will be retested to apply the scale to larger sample groups and for different parameters, and it will be used to be determine the cyberchondria severity in different fields.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnternetin ortaya çıkışı toplumun tıbbi uzmanlar tarafından işletilen web sitelerine, ticari amaçlı sitelere ve hasta odaklı gruplara kadar uzanan 100.000’den fazla sağlıkla ilgili web sitesine kolay erişimini sağlamıştır (Eysenbach et al., 1998; Muse, McManus, Leung, Meghreblian, & Williams, 2012; Mathes, Norr, Allan, Albanese, & Schmidt, 2018). İnternetin tıbbi bilgi aramak için birincil kaynak olarak kullanılması yaygın bir uygulama hatta birçok insan için günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir (Nicholas, Huntington, Gunter, Withey, & Russell, 2003; Muse et al., 2012; Loos, 2013; Barke, Bleichhardt, Rief, & Doering, 2016; Mathes et al., 2018).

İnternetteki sağlık ile ilgili bilgiler, bilgiye kolay erişim ve anonim arama yapabilme gibi birçok fayda sağlamaktadır. Sağlık ile ilgili bilgilerin internet ortamında bilgiye kolay erişim ve anonim arama süreci sağlama, gibi birçok yarar sağlar (McMullan, 2006; Lemire, Sicotte, & Paré, 2008; Leykin, Muñoz, & Contreras, 2012; McManus, Leung, Muse, & Williams, 2014). Bununla birlikte kullanıcıların çelişkili, belirsiz ya da yanlış bilgilere ulaşması gibi dezavantajları da bildirilmiştir (Norr, Capron, & Schmidt, 2014).

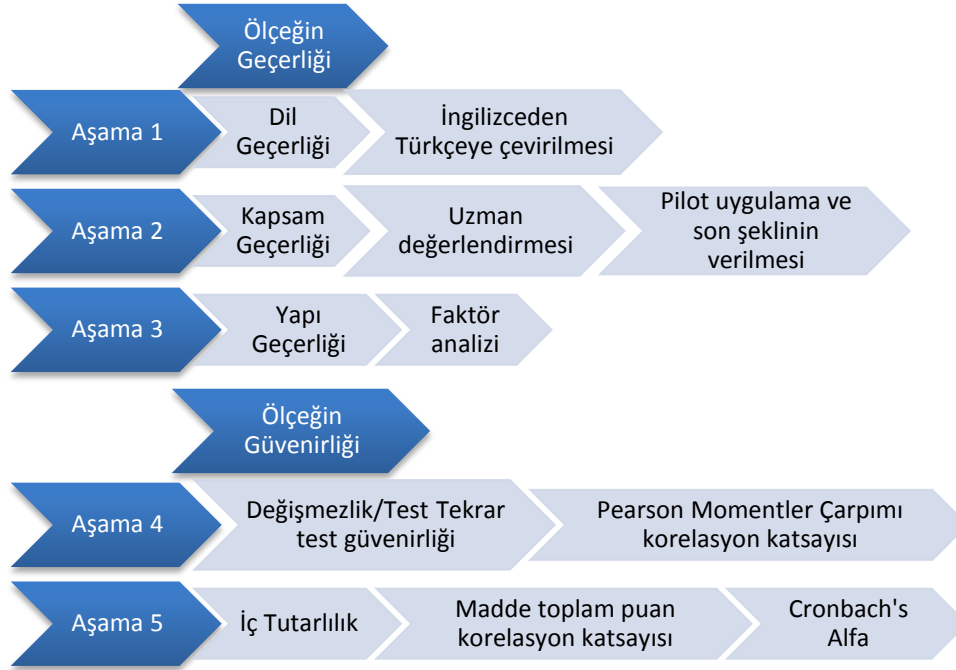
İnternet, pek çok kişi için sağlık bilgisine ulaşmada yararlı bir kaynak olmasına rağmen çevrimiçi sağlık bilgisi arayışları sağlık kaygısını arttırabilmektedir (White & Horvitz, 2013). Sağlık kaygısı nedeniyle internette aşırı ya da tekrarlanan araştırma yapmayı tanımlamak için ‘siberkondri’ terimi kullanılmaktadır (Stone & Sharpe, 2003; Ryan & Wilson, 2008; Muse et al., 2012; Starcevic & Berle, 2013). Tekrarlanan bu aramalar, kişilerin belirtilerinin ciddi ve nadir bir hastalığa ait olduğuna inanmalarına yol açmaktadır (Fergus, 2013; da Silva, Andrade, Silva, & Cardoso, 2016; Barke et al., 2016; Doherty-Torstrick, Walton, & Fallon, 2016). Sağlık kaygısı ve/veya siberkondrisi olan bireylerin, çevrimiçi olarak topladıkları sağlık bilgilerine ilişkin güvence aradıklarından dolayı hastaneleri daha fazla kullandıkları bildirilmiştir (Barsky, Ettner, Horsky, & Bates, 2001; Barke et al., 2016). Siberkondri, kişinin sağlık hizmetlerini sıklıkla kullanmasının yanı sıra ilişki kurma ve sürdürme becerisini etkileyebileceğinden, kendi başına önemli bir halk sağlığı problemi olabilir (Mathes et al., 2018). Bu nedenle hem hastalar hem de sağlık hizmeti sağlayıcılarının sağlık kaygısına neden olan faktörleri anlamaları öncelikli bir konudur (Muse et al., 2012). Sağlık kaygısı ve/veya siberkondriye neden olan davranışların bireysel ve toplumsal düzeyde etkisini anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır (Mathes et al., 2018). Bu amaçla McElroy ve Shevlin (2014), bir kişinin çevrimiçi tıbbi bilgi arayışına yönelik bilişsel ve davranışsal tepkilerini değerlendiren “Siberkondri Ciddiyet Ölçeğini” geliştirmiştir.

Siberkondrinin doğrudan ölçülmesini sağlayan bu ölçek sağlık kaygısı davranışını sergileyen hastalara yönelik müdahalelerin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, çalışmada McElroy ve Shevlin (2014) tarafından geliştirilen Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirliğini yapmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Metodolojik türde olan bu araştırma, Atatürk Üniversitesinde 2016-2017 eğitim öğretim dönemi içerisinde Nisan – Haziran 2017 tarihleri arasında yapıldı. Araştırmanın aşamaları Şekil 1’de gösterilmiştir. Atatürk Üniversitesinde 23 Fakülte, 1 Yüksekokul, 1 Konservatuvar, 12 Meslek Yüksekokulu, 8 Enstitü, 25 Araştırma ve Uygulama Merkezi bulunmakta ve toplam 210 bin öğrenci eğitim görmektedir. Erzurum il merkezinde yer alan Atatürk Üniversitesi Fakülte ve Meslek Yüksekokulları bünyesinde 55.829 öğrenci örgün öğrenim görmektedir.



Şekil 1: Araştırma basamakları

Bir ölçeğin farklı bir kültüre uyarlanması için ölçekteki madde sayısının 5-10 katı büyüklüğündeki bir örneklem grubuna uygulanması gerekmektedir. Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin madde sayısı 33 olduğu için örnekleme en az 165-330 kişi olmalıdır. Çalışmanın evrenini Atatürk Üniversitesinde 2016-2017 eğitim öğretim dönemi Bahar yarıyılında ders kaydı yapmış bütün öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için kura yöntemi ile bir fakülte ve bir yüksekokul seçildi. Araştırmada her sınıftan mümkün olduğu kadar eşit sayıda öğrenci alınabilmesi için de tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldı. Bütün sınıflar numaralandırıldı ve basit rastgele sayılar tablosu kullanılarak örnekleme dahil olacak sınıflar belirlendi. Akıllı telefon kullanan ve çalışmaya katılmayı kabul eden 411 öğrenci çalışmaya dahil edildi. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 20.46 ± 2.19 yıl idi. Öğrencilerin 104 (%25.30)'ü kız, 307 (%74.70)'si erkek cinsiyetine sahip, 252 (%61.31)'si 1. sınıf; öğrencilerin 15 (%3.65)'i son bir yıldır, 32 (%7.78)'si iki yıldır, 54 (%13.14)'ü üç yıldır, 99 (%24.09)'u dört yıldır, 121 (%29.44)'i beş yıldır, 90 (%21.90)'ı 6 yıl ve üzeridir akıllı cep telefonu kullandığını bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ve Siberkondri Ciddiyet Ölçeği kullanıldı.

Kişisel Bilgi Formu: Formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okulu, sınıfı ve akıllı telefon kullanım süresi bilgilerini içeren 5 soru yer almaktadır.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeği: Ölçek, 2014 yılında McElroy ve Shevlin tarafından sağlık bilgisi için çevrimiçi (online) aramalar sonucunda anksiyete ve aşırı arama davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, “zorlanım”, “sıkıntı”, “aşırılık”, “güvence” ve “güvensizlik” alt boyutu olmak üzere 33 madde ve beş alt boyuttan oluşur. Ölçek, “asla” (1), “nadiren” (2), “bazen” (3), “sık sık” (4), “her zaman” (5) olarak 5’li likert üzerinden derecelendirilmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi siberkondri şiddetinin arttığını ifade etmektedir. Ölçek, kişiler tarafından hızlıca (ortalama 5-7 dk) tamamlanabilir niteliktedir. Orijinal ölçek için Cronbach’s alfa $\alpha=0.94$, ilgili alt ölçek güvenirlikleri $\alpha=0.75$ (Güvensizlik) ile 0.95 (Zorlanım) arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması için ilgili ölçeği geliştiren McElroy ve Shevlin'den yazılı izin alındı. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Etik Kurulu'ndan onay (No= 2017103/01) ve Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'nden yazılı izin alındı. Ayrıca araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden sözlü onam alındı.

Veriler araştırmacı tarafından sınıflarda öğrencilerin dersleri bittikten sonra yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplandı. Ölçeğin zamana karşı değişmezliğini ölçmek için öğrenciler ile görüşülerek, ikinci uygulamayı kabul eden ve anket formunda isim veya rumuz belirten 152 öğrenciye 2-3 hafta sonra tekrar ulaşılarak "Siberkondri Ciddiyet Ölçeği" yeniden uygulandı.

Veri Analizi

Veriler SPSS (versiyon 20. SPSS Inc.) programı ile analiz edildi. Çalışma verilerinin değerlendirilmesinde Davis tekniği, Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) indeksi, Barlett's Test of Sphericity (BTS) testi, Cronbach alfa katsayısı ve madde toplam korelasyonu kullanıldı. Sonuçlar için anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

Bulgular

Ölçeğin Geçerliliği

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin geçerlik analizinde; dil, kapsam ve yapı geçerliliği (açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi) yapıldı. Analizler öncesinde örneklem yeterliliği için KMO değeri ve BTS testi sonuçları değerlendirildi.

1. Dil Geçerliliği

Dil geçerliliği için ölçek maddelerinin İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi üç kişi tarafından bağımsız olarak yapıldı. Araştırmacılar tarafından, ölçekteki her bir madde anlam uygunluğu ve kavramda eşdeğerliliği açısından gözden geçirilerek yeni bir Türkçe ölçek taslağı oluşturuldu. Oluşturulan ölçek taslağı ana dili İngilizce olan iki dilli bir çevirmen tarafından tekrar İngilizce'ye çevrildikten sonra özgün form ile karşılaştırılması yapıldı. Çeviri işleminden sonra ölçek 20 üniversite öğrencisinden oluşan bir gruba pilot olarak uygulandı. Ön uygulama yapılan grupta ölçekteki ifadelerin anlaşılır olup olmadığı gözlemlendi. Daha sonra kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunuldu. Pilot çalışmanın verileri araştırmaya dahil edilmedi.

2. Kapsam Geçerliliği

Türkçe ve özgün İngilizce ölçek, dil ve kapsam geçerliliği için alanında uzman olan 10 öğretim üyesi tarafından değerlendirildi. Uzman kişilerden ölçekte bulunan maddelerin açık ve anlaşılır olup olmadığına ve maddelerin en uygun ifade şekline yönelik görüşleri istendi. Uzmanlar Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin her bir maddesini Davis (1992) tekniğine göre değerlendirildi. Değerlendirme sonucunda uzman kişilerin çok uygun dediği ifadeler (3-4 puan) aynen kabul edilirken düzeltme istedikleri ya da uygun bulmadıkları ifadeler (1-2 puan) tekrar gözden geçirilerek düzeltildi. Ardından her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edildi. Ölçeğe ait tüm maddelerin KGİ skorları 0.80'in üzerindedir ($p < 0.05$, Tablo 1). Bu nedenle kapsam geçerliliği yönünden herhangi bir madde ölçekten çıkarılmadı.

Tablo 1.
Uzman Değerlendirme Sonuçları ve Kapsam Geçerliliği İndeksi (KGI)

Maddeler	1	2	3	4	KGI
1	0	2	3	5	0.80
2	0	0	4	6	1
3	0	2	3	5	0.80
4	0	1	2	7	0.90
5	0	1	0	9	0.90
6	0	0	1	9	1
7	0	0	4	6	1
8	0	0	0	10	1
9	0	0	1	9	1
10	0	0	3	7	1
11	0	1	1	8	0.90
12	0	0	4	6	1
13	0	0	1	9	1
14	0	0	1	9	1
15	0	0	0	10	1
16	0	0	1	9	1
17	0	4	8	0	0.80
18	0	0	5	5	1
19	0	0	4	6	1
20	0	0	6	4	1
21	0	0	4	6	1
22	0	0	1	9	1
23	0	0	1	9	1
24	0	0	0	10	1
25	0	0	1	9	1
26	0	0	0	10	1
27	0	0	0	10	1
28	0	0	3	7	1
29	0	0	4	6	1
30	0	0	2	8	1
31	0	0	4	6	1
32	0	0	1	9	1
33	0	0	1	9	1
Toplam	0	11	73	247	0.96

3. Yapı Geçerliliği

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin KMO katsayısının 0.91, BTS sonuçlarının $\chi^2=5026.785$ ve $p<0.0001$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2.
Siberkondri Ciddiyet Ölçeğine ait KMO ve BTS Analiz Sonuçları

Testler	Sonuçlar	p değeri
KMO	0.91	
BTS	5026.785	$p<0.0001$

3.1. Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliği için açıklayıcı faktör analizi yapıldı. Siberkondri Ciddiyet Ölçeği faktörlerinin isimlendirilmesinde faktör altındaki maddelerin büyük ağırlıklara sahip olan değerleri dikkate alınarak,

maddelerin ifade ettikleri anlama göre isimlendirme yapıldı. Tablo 3’de görüldüğü gibi faktör 1’i oluşturan büyük ağırlıklara sahip olan maddeler “zorlanım” alt boyutu olarak; faktör 2’ye “güvence”, faktör 3’e “sıkıntı”, faktör 4’e “aşırılık” ve faktör 5’e ise “güvensizlik” alt boyutu olarak isimlendirilme yapıldı. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda beş alt boyut elde edilmesine rağmen alt boyutlara yüklenen maddelerin orijinal ölçekten farklı şekilde gruplandığı görüldü (Tablo 3).

Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonrasında 4 maddenin orijinal ölçekteki alt boyutlardan farklı boyutlara yüklendiği görüldü. Ölçeğin orijinalinde güvence alt boyutunda bulunan 32. madde çalışmada sıkıntı alt boyutuna; güvence alt boyutunda yer alan 4. madde çalışmada güvensizlik alt boyutuna; aşırılık alt boyutunda yer alan 18 ve 19. maddeler çalışmada güvence alt boyutunda yer aldı (Tablo 3).

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonucunda tüm maddelerin faktör yükleri temel bileşenler analizinde 0.38-0.78 arasında bulundu (Tablo 3). Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin faktör analizi sonrası öz değeri 1,00’in üzerinde olan toplam varyansın %50.57’sini açıklayan beş alt boyutlu faktör yapısı Tablo 3’de gösterildi. Zorlanım alt boyutu toplam varyansın %27.44’ünü, güvence alt boyutu toplam varyansın %10.33’ünü, sıkıntı alt boyutu toplam varyansın %4.67’sini, aşırılık alt boyutu toplam varyansın %4.55’ini ve güvensizlik alt boyutu toplam varyansın %3.57’sini açıkladı (Tablo 3).

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda; 3, 6, 8, 12, 14, 17, 24 ve 25. maddeler zorlanım alt boyutunda; 15, 16, 18, 19, 26 ve 27. maddeler güvence alt boyutunda; 5, 7, 10, 20, 22, 23, 29, 31 ve 32. maddeler sıkıntı alt boyutunda; 1, 2, 11, 13, 21 ve 30. maddeler aşırılık alt boyutunda; ve 4, 9, 28 ve 33. maddeler ise güvensizlik alt boyutunda yer aldı (Tablo 3).

Tablo 3.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeği Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Madde Numaraları	Temel Bileşenler Analizindeki Faktör Yük Değerleri				
	Zorlanım Faktör 1	Güvence Faktör 2	Sıkıntı Faktör 3	Aşırılık Faktör 4	Güvensizlik Faktör 5
3	.521				
6	.784				
8	.684				
12	.709				
14	.770				
17	.514				
24	.733				
25	.738				
15		.681			
16		.623			
18		.490			
19		.444			
26		.549			
27		.645			
5			.525		
7			.634		
10			.641		
20			.393		
22			.636		
23			.453		
29			.578		
31			.460		
32			.447		
1				.759	
2				.748	
11				.389	

13				.586	
21				.419	
30				.464	
4					.445
9*					.675
28*					.777
33*					.460
Varyans Oranları	27.44	10.33	4.67	4.55	3.57
Özdeğer	9.05	3.41	1.54	1.50	1.17
Toplam Varyans	50.57				

* 9., 28., ve 33. maddeler ters kodlanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliliği

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin güvenilirlik bulgularında; iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonu ve zamana göre değişmezlik analizleri yapıldı.

1. Değişmezlik/Test-Tekrar Test Güvenirliliği

Test-tekrar test güvenilirliğinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanıldı. Tablo 4'te gösterildiği gibi test ve tekrar test sonuçları arasındaki ilişkiye ait korelasyon değeri $r=0.61$ olup $p<0.001$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlendi.

Tablo 4.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Test-Tekrar Test Puanlarının Korelasyonu

Uygulamalar	Ortalama±SD	r	p
Test	74.31±17.57	0.61**	0.000
Retest	71.45±13.02		

** $p<0.001$

2. İç Tutarlılık

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's alfa katsayısı ve madde-toplam puan korelasyon katsayılarına bakıldı.

2.1. Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayısı

Tablo 5'te gösterildiği gibi ölçek maddelerinin madde-toplam puan korelasyonlarının $p<0.001$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulundu. Bir maddenin kabul edilebilir olması için madde-toplam korelasyon katsayısı pozitif ve en az 0.20 olmalıdır. Buna göre çalışmada madde toplam korelasyonunun 0.252-0.624 arasında olduğu ve bulunan korelasyon değerlerinin madde analizi için kabul edilebilir düzeyin üstünde olduğu görüldü. Bu yönü ile Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Türkçe formunun madde toplam korelasyon değeri uygun güvenilirlik düzeyindedir.

Tablo 5.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Madde Puan Ortalaması±SS	Madde Silindiğinde Cronbach's alfa	Madde Toplam Puan Korelasyonu
1	2.73±1.05	0.90	0.467**
2	2.55±0.97	0.91	0.394**
3	1.92±1.01	0.90	0.549**
4	2.59±1.08	0.90	0.485**
5	2.21±1.09	0.90	0.496**
6	1.61±0.94	0.90	0.556**
7	1.92±1.04	0.90	0.557**
8	1.75±1.01	0.90	0.498**
9	3.14±1.27	0.91	0.320**
10	2.15±1.07	0.90	0.601**

11	2.42±1.02	0.90	0.524**
12	1.66±0.90	0.90	0.551**
13	3.10±1.00	0.90	0.489**
14	1.81±1.08	0.90	0.523**
15	2.35±1.09	0.90	0.518**
16	2.08±1.07	0.90	0.507**
17	2.03±1.00	0.90	0.545**
18	2.28±1.07	0.90	0.547**
19	2.30±1.00	0.90	0.605**
20	2.18±1.06	0.90	0.488**
21	2.97±1.03	0.91	0.410**
22	2.01±1.00	0.90	0.600**
23	1.59±0.97	0.90	0.597**
24	1.68±0.98	0.90	0.579**
25	1.68±0.99	0.90	0.569**
26	2.58±1.04	0.90	0.526**
27	2.45±1.10	0.90	0.597**
28	3.29±1.13	0.91	0.252**
29	1.95±1.00	0.90	0.624**
30	2.77±1.03	0.91	0.436**
31	1.84±1.02	0.90	0.603**
32	1.96±1.02	0.90	0.529**
33	2.59±1.17	0.91	0.410**

2.2. Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayı Analizi

Güvenirlik analizlerinde, ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için madde toplam ve alt boyut puanlarının korelasyon katsayısı ve Cronbach's alfa katsayısı hesaplandı. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları Tablo 6'da gösterildi.

Ölçeğin Cronbach's alfa katsayısı 0.91 olarak hesaplandı (Tablo 6). Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's alfa katsayıları ise; zorlanım, güvence, sıkıntı, aşırılık ve güvensizlik sırasıyla; 0.86, 0.78, 0.83, 0.75 ve 0.59 bulundu (Tablo 6).

Maddeler arasındaki tutarlılık Cronbach's alfa katsayısıyla hesaplanır ve 0.00 ile 1.00 arasında değer alır. Değerlerin 1.00'e yakın olması güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçme amacına göre değişmekle birlikte, önerilen en düşük Cronbach's alfa değeri 0.70'dir. Ölçeğin madde toplam puan korelasyon analizi ve Cronbach's alfa katsayıları Tablo 6'da gösterildi.

Tablo 6.
Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutları İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa Katsayısı
Zorlanım	8	0.86
Güvence	6	0.78
Sıkıntı	9	0.83
Aşırılık	6	0.75
Güvensizlik	4	0.59
Toplam	33	0.91

Tablo 7'de gösterildiği gibi Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinden alınabilecek en düşük-en yüksek puan 33-165; öğrencilerin aldığı en düşük-en yüksek puan 36-165 ve toplam puan ortalamasının 74.31±17.57 olduğu saptandı.

Tablo 7.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinden Alınabilecek ve Alınan En Yüksek ve En Düşük Puanlar ile Ölçek Toplam Puan Ortalaması

Siberkondri Ciddiyet Ölçeği	Ölçekten Alınabilecek En Düşük-En Yüksek Puanlar	Ölçekten Alınan En Düşük-En Yüksek Puanlar	Ortalama±SS
Toplam	33-165	36-165	74.31±17.57

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada KMO değeri 0.91 olarak belirlenmiştir ve 0.90 ve 0.100 arası değerler mükemmel sonuç olarak yorumlanmaktadır (Akgül, 2005). Bu bulgu faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Barlett's testi sonucuna göre $\chi^2=5026.785$, $p<0.0001$ olarak bulunmuştur. Bu testin anlamlı çıkması faktör analizi için örneklem büyüklüğünün iyi ve korelasyon matrisinin uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Literatürle paralellik gösteren bu bulgu, çalışmada örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Tablo 2).

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin faktör yapısı incelendiğinde özdeğeri 1'i aşan beş faktör elde edilmiştir. Ölçeğin beş faktörlü çözümlenmesinde öz değerler; faktör 1 için 9.05, faktör 2 için 3.41, faktör 3 için 1.54, faktör 4 için 1.50 ve faktör 5 için 1.17 olarak bulunmuştur. Açıklanan varyans oranının yüksekliği bir ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Literatürde toplam varyans oranlarının %40-60 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Şencan, 2005). Bu çalışmada toplam varyans %50.57 olarak bulunmuştur. Bulunan en büyük faktör, varyansın %27.44'nü açıklayan birinci faktördür. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans %50.57 olarak bulunmuştur (Tablo 3). Bu faktör yapısının McElroy ve Shevlin (2014) tarafından geliştirilen orijinal ölçekle uyumlu olduğu görülmüştür. Literatürde benzer çalışmalar mevcuttur (Barke et al., 2016; Norr, Allan, Boffa, Raines, & Schmidt, 2015).

Çalışmada Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinde faktör yüklerinin 0.77-0.39 arasındadır. Ölçekte faktör yükleri 0.30'un altında olmadığı için hepsi değerlendirilmiştir. Bu bulgu McElroy ve Shevlin (2014) ve Barke, Bleichhardt, Rief ve Doering (2016)'nin Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin faktör analizi bulgularıyla uyum göstermektedir. Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin faktör analizi ile elde edilen faktör yapısının yapı geçerliğine sahip olduğu saptanmıştır.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için yapılan bir diğer analiz ise test tekrar test uygulamasıdır. Test-tekrar test uygulaması 152 kişilik örneklem grubuna 2-3 hafta arayla uygulanmış ve test-tekrar test korelasyon katsayısı 0.61 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test sonucunda iki uygulama arasında istatistiksel açıdan ileri derecede anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0.001$). Bu bulgu ölçeğin test ve tekrar test sonuçlarının benzer olduğunu, yani tutarlı bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Çalışmada toplam madde korelasyon puanları 0.252 ile 0.624 arasındadır. Ölçekteki bütün maddelerin toplam puan korelasyon katsayıları 0.25'in üzerindedir ve en yüksek korelasyon katsayısı 0.624 ile 29. maddeye aittir. Bu Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin toplam madde korelasyon değerlerinin güvenilir düzeyde olduğunu ispatlamaktadır. Barke, Bleichhardt, Rief ve Doering (2016) çalışmasının bulguları bu araştırma bulguları ile benzerdir.

Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin iç tutarlılığını ve homojenliğini belirlemek için Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları sırayla 0.86, 0.78, 0.83, 0.75, 0.59 ve 0.91 (Zorlanım, Güvence, Sıkıntı, Aşırılık, Güvensizlik ve Toplam) bulunmuştur (Tablo 6). Bu bulgular ölçeğin iç tutarlılığa sahip güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. McElroy ve Shevlin (2014) Cronbach's alfa güvenilirlik katsayılarını sırasıyla 0.95, 0.89, 0.92, 0.85, 0.75 ve 0.94 olarak bulmuşlardır. Sonuçlarımız diğer çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (McElroy & Shevlin, 2014; Barke, Bleichhardt, Rief ve Doering, 2016).

McElroy and Shevlin (2014) tarafından geliştirilen Siberkondri Ciddiyet Ölçeği 5 alt boyutlu bir ölçektir. Bu ölçek üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiş ve iyi psikometrik özellikler göstermiştir (McElroy & Shevlin, 2014). Fakat, Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin “sağlık çalışanlarına güvensizlik” alt boyutunun bazı çalışmalarda yüksek bir faktör yüküne sahip olmadığı belirlendi (Fergus, 2014; Norr et al., 2015; Bajcar, Babiak, & Olchowska-Kotala, 2019). Tatli, Tatli, & Kokoc (2019) çalışmalarında siberkondri ölçeğinin iki alt boyutlu olduğunu tespit etti. Mevcut çalışmanın sonuçları önceki çalışmaların bulgularını desteklememektedir. Önceki çalışmaların aksine bizim çalışmamızda “güvensizlik” alt boyutu geçerli bir Cronbach alfa değerine, fakat diğer alt boyutlara kıyasla düşük bir faktör yüküne sahipti. Bu sonuçlar, siberkondrinin psikometrik özelliklerini daha fazla değerlendirmenin gerekli olduğunu göstermiştir. Kültürler arası farklılıkların siberkondri yapısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda, internet erişiminin, İnternet’te geçirilen sıklık ve zamanın, İnternet’in sağlık kaygısı belirtileri hakkında bir bilgi kaynağı olarak kullanılmasının siberkondri ölçeği ile korelasyonun yapılması önerilmektedir.

Mevcut çalışmanın bazı sınırlılıkları var. Birincisi, çalışmanın yaş ve eğitim düzeyi açısından örneklem büyüklüğü ve örneklem homojenliğidir. Ölçeğin uygulandığı önceki çalışmalarda örneklem gruplarının büyük çoğunluğu üniversite mezunu kişilerden oluşmaktadır (Batigun, Gor, Komurcu, & Erturk, 2018; Uzun & Zencir, 2018). Siberkondrinin genç, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan bireylerde daha sık görülme eğiliminde olduğu bildirilmektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerin etkisinin incelenmesi önerilmektedir. İkincisi, araştırmada Siberkondri Ciddiyet Ölçeği, sağlık anksiyetesini değerlendiren farklı ölçeklerle birlikte kullanılabilir. Yapılacak diğer çalışmalarda siberkondri ölçeğinin farklı ölçeklerle korelasyonunun incelenmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak Siberkondri Ciddiyet Ölçeğinin oldukça yüksek geçerlik ve güvenilirlik göstergelerine sahip bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Daha büyük örneklem gruplarına ölçeğimiz uygulanarak sonuçlarımızın doğruluğunun test edilmesi, farklı değişkenlerle sınılanması ve farklı alanlarda siberkondri ciddiyetini belirlenmesi için kullanılması önerilir.

References

- Akgül, A. (2005). *Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS Uygulamaları*. 3. Baskı. Ankara, Emek Ofset, 440-445.
- Bajcar, B., Babiak, J., & Olchowska-Kotala, A. (2019). Cyberchondria and its measurement. The Polish adaptation and psychometric properties of the Cyberchondria Severity Scale CSS-PL. *Polish Psychiatry*, 53(1), 49-60.
- Barke, A., Bleichhardt, G., Rief, W., & Doering, B.K. (2016). The Cyberchondria Severity Scale (CSS): German validation and development of a short form. *International Journal of Behavioral Medicine*, 23(5), 595-605.
- Barsky, A.J., Ettner, S. L., Horsky, J., & Bates, D.W. (2001). Resource utilization of patients with hypochondriacal health anxiety and somatization. *Medical Care*, 39(7), 705-715.
- Batigun, A.D., Gor, N., Komurcu, B., & Erturk, I.S. (2018). Cyberchondria Scale (CS): Development, validity and reliability study. *Dusunen Adam-Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31(2), 148-162.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. 8. Baskı. Ankara, Pegem Ak Yayıncılık, 167-182.
- da Silva, F.G., Andrade, R., Silva, I., & Cardoso, A. (2016). Cross-cultural adaptation of the Cyberchondria Severity Scale for Brazilian Portuguese. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 38(2), 90-95.
- Doherty-Torstrick, E.R., Walton, K.E., & Fallon, B.A. (2016). Cyberchondria: parsing health anxiety from online behavior. *Psychosomatics*, 57(4), 390-400.
- Eisenbach, G., Gray, J. M., Bonati, M., Arunachalam, S., Diepgen, T.L., Impicciatore, P., & Pandolfini, C. (1998). Towards quality management of medical information on the internet: evaluation, labelling, and filtering of information Hallmarks for quality of information Quality on the internet Assuring quality and relevance of internet information in the real world. *BMJ*, 317(7171), 1496-1502.
- Fergus, T.A. (2013). Cyberchondria and intolerance of uncertainty: examining when individuals experience health anxiety in response to Internet searches for medical information. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(10), 735-739.
- Fergus, T.A. (2014). The cyberchondria severity scale (CSS): an examination of structure and relations with health anxiety in a community sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(6), 504-510.
- Lemire, M., Sicotte, C., & Paré, G. (2008). Internet use and the logics of personal empowerment in health. *Health Policy*, 88(1), 130-140.
- Leykin, Y., Muñoz, R.F., & Contreras, O. (2012). Are consumers of Internet health information "cyberchondriacs"? Characteristics of 24,965 users of a depression screening site. *Depression and Anxiety*, 29(1), 71-77.
- Loos, A. (2013). Cyberchondria: too much information for the health anxious patient?. *Journal of Consumer Health on the Internet*, 17(4), 439-445.
- Mathes, B.M., Norr, A.M., Allan, N.P., Albanese, B.J., & Schmidt, N.B. (2018). Cyberchondria: Overlap with health anxiety and unique relations with impairment, quality of life, and service utilization. *Psychiatry Research*, 261, 204-211.
- McElroy, E. & Shevlin, M. (2014). The development and initial validation of the cyberchondria severity scale (CSS). *Journal of Anxiety Disorders*, 28(2), 259-265.
- McManus, F., Leung, C., Muse, K., & Williams, J.M.G. (2014). Understanding "cyberchondria": an interpretive phenomenological analysis of the purpose, methods and impact of seeking health information online for those with health anxiety. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 7, e21.
- McMullan, M. (2006). Patients using the Internet to obtain health information: how this affects the patient-health professional relationship. *Patient Education and Counseling*, 63(1), 24-28.

- Muse, K., McManus, F., Leung, C., Meghreblian, B., & Williams, J.M.G. (2012). Cyberchondriasis: fact or fiction? A preliminary examination of the relationship between health anxiety and searching for health information on the Internet. *Journal of Anxiety Disorders, 26*(1), 189-196.
- Nicholas, D., Huntington, P., Gunter, B., Withey, R., & Russell, C. (2003). The British and their use of the web for health information and advice: a survey. *Aslib Proceedings, 55*(5/6), 261-276.
- Norr, A.M., Allan, N.P., Boffa, J.W., Raines, A.M., & Schmidt, N.B. (2015). Validation of the Cyberchondria Severity Scale (CSS): replication and extension with bifactor modeling. *Journal of Anxiety Disorders, 31*, 58-64.
- Norr, A.M., Capron, D.W., & Schmidt, N.B. (2014). Medical information seeking: impact on risk for anxiety psychopathology. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 45*(3), 402-407.
- Ryan, A. & Wilson, S. (2008). Internet healthcare: do self-diagnosis sites do more harm than good?. *Expert Opinion on Drug Safety, 7*(3), 227-229.
- Starcevic, V. & Berle, D. (2013). Cyberchondria: towards a better understanding of excessive health-related Internet use. *Expert Review of Neurotherapeutics, 13*(2), 205-213.
- Stone, J. & Sharpe, M. (2003). Internet resources for psychiatry and neuropsychiatry. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry, 74*(1), 10-12.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*. 1. Baskı. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Tatli, Z., Tatli, O., & Kokoc, M. (2019). Development and validity of cyberchondria tendency scale. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 11*(1), 001-009.
- Uzun, S.U. & Zencir, M. (2018). Reliability and validity study of the Turkish version of cyberchondria severity scale. *Current Psychology, 1*-7.
- White, R.W. & Horvitz, E. (2013). Captions and biases in diagnostic search. *ACM Transactions on the Web (TWEB), 7*(4), 23.



Tertiary-Level Internet Users' Awareness on Cyberhate: A Cross-Cultural Study

Serkan ÇELİK^a (ORCID ID - 0000-0002-4935-1499)

Nergiz KARDAŞ İŞLER^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-9536-1428)

^aHacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.568521

Article history:

Received 21.05.2019

Revised 10.12.2019

Accepted 13.03.2020

Keywords:

Cyberhate,
Tertiary-level,
Internet,
Awareness.

Abstract

The present study aimed to determine a group of tertiary level Internet users' knowledge of how to react to cyberhate in relation to certain independent variables such as gender, country, socio-economic status, educational background and frequency of social media use. A correlation survey method was adopted throughout the study to examine the awareness levels of Internet users regarding how to react to cyberhate. The participants of the study were determined by purposive sampling methods and the data were collected from 427 Internet users affiliated to two universities in Turkey and the United States. The most obvious finding emerged from the study was that a vast majority of the participants are not aware of cyberhate and are not equipped with the knowledge and skills to effectively fight against to racism or protect themselves from racist, discriminative, abusive, or harassing behavior online. The results also revealed that cyberhate awareness of Internet users varies according to the gender, socio-cultural environment and educational background.

Yükseköğretim Düzeyindeki İnternet Kullanıcılarının Sanal Nefret Farkındalıkları: Kültürlerarası Bir Çalışma

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.568521

Makale Geçmişi:

Geliş 21.05.2019

Düzeltilme 10.12.2019

Kabul 13.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Sanal nefret,
Yükseköğretim düzeyi,
İnternet,
Farkındalık.

Öz

Bu çalışma, bir grup yükseköğretim düzeyindeki internet kullanıcısının cinsiyet, ülke, sosyo-ekonomik durum, eğitim durumu ve sosyal medya kullanım sıklığı gibi belirli bağımsız değişkenlerle ilişkili olarak sanal nefrete nasıl tepki verdikleri konusundaki bilgilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yükseköğretim düzeyindeki İnternet kullanıcılarının sanal nefrete gösterdikleri tepkilere ilişkin farkındalık düzeyini incelemek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemleriyle belirlenmiş ve veriler Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki üniversitede öğrenim gören 427 İnternet kullanıcısından toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen en belirgin bulgu, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sanal nefretten haberdar olmadıkları ve çevrimiçi ortamda ırkçı, ayrımcı, istismar edici ya da taciz edici davranışlarla etkin bir şekilde mücadele etme ya da kendilerini bunlardan korumaya yönelik bilgi ve becerilere sahip olmadıkları yönündedir. Ayrıca bulgular, İnternet kullanıcılarının sanal nefret farkındalıklarının cinsiyet, sosyokültürel çevre ve eğitim durumuna göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

* Author: n.kardas@hacettepe.edu.tr

Introduction

The Internet has revolutionized the way people communicate, providing more than three billion internet users with two billion social media accounts and access to over one billion websites worldwide. The exponential growth in Internet use has helped to eliminate geographic and cultural barriers to access information and enhance communication, but in so doing, has also opened the door to greater interpersonal conflicts. While the positive influences of the Internet on society can generally be explained by its transformative effects in providing access to massive amounts of data, providing a variety of free communication channels, and creating material to share with large audiences, it also raises important ethical issues. As the Internet becomes an important tool in our lives, it also serves a new mechanism for spreading hate speech. Hate speech targets people based on their race, ethnicity, national origin, religion, gender, sexual orientation, disability status, or disease diagnosis, among other aspects of individuals' identities. Abusing the anonymity of the Internet and the ease of creating false identities has provided hate groups with the chance to uncontrollably spread hate speech in cyber environments. Web sites that contain bias or prejudice based on race, religion, ethnicity, gender, politics, and sexual orientation have taken full advantage of the low-cost opportunity to instantly disseminate their messages to huge numbers of people (Kessler, 1999). The new forms of user-generated and interactive Internet environments have also triggered the emergence of hate speech and behavior online.

Theoretical Background

Cyberhate, the online form of hate speech, has blossomed alongside the growth of the Internet. Jane and Vincent (2018) states: "cyberhate is inextricably linked to a range of internet technologies, which disproportionately affects women, girls, LGBTIQ+ people, and a range of racial, cultural, and linguistic minorities" (p. 22). According to human rights organizations such as the Anti-Defamation League (ADL), cyberhate can be viewed as any use of new media to spread anti-Semitic, racist, bigoted, extremist, or terrorist messages or information. Hate content can be exposed in various electronic communication technologies, including websites, social networking sites, blogs, instant messages, e-mail, text messages, mobile applications, and video games. Since the adolescents and teens are among the heaviest Internet users with no supervision, and often lack the digital literacy skills to deal with the content they are exposed to, many hate groups have devoted themselves to targeting youth (Media Awareness Network, 2012). Tynes (2008) underline that hate groups employ various strategies to reach out to young people online. To exemplify even the language, they use in their purposefully created extremist web environments aims to be easily understood by teenagers or adolescents (Gerstenfeld, Grant and Chiang, 2003). Another strategy is to cloak online hate content with ambiguous titles or surface placed regular information pieces to make children unconsciously stumble upon (Perry, 2000). Warnings, disclaimers, objectives/purposes, social approaches, and sophisticated counterargument strategies are also the other techniques used by hate mongers (McDonald, 1999).

Estimating the prevalence of cyberhate is a challenging undertaking, but most experts agree that the magnitude and variety of cyberhate is increasing (British Institute of Human Rights, 2012). The Simon Wiesenthal Center annual Digital Terror and Hate Report indicates a 12% increase to 14,000 problematic social network websites, forums, blogs, and social media accounts spreading cyberhate (Digital Terrorism & Hate Report, 2011). Websense Security Labs (2009) reports that cyberhate has tripled since 2009. According to research carried out by Media Awareness Network in Canada, 25% of young Internet users claim that someone has e-mailed them material that said hateful things about others. Of those, 35% did nothing about it, while 29% of respondents replied to the e-mails more than half of all young Internet users use instant messaging, and of those 14% stated that they've received threatening instant messages, while 16% revealed that they have posted hateful comments on the Internet toward a person or group of people (Young Canadians in a Wired World, 2005). The EU Kids Online project (2011) found that 12% of European youth between 11 and 16 years of age experienced cyberhate in 2009, including one in five 15 to 16 year olds.

Thousands of Internet users are targets of cyberhate, and exposed to online harassment (Sweeney, 2014). Many people are exposed to online trolling and provocative posts that viciously target individuals (Citron, 2014). Cyberhate can occur in interpersonal communication, such as within comments and posts on social media, or at a systemic and organized level, through policies and practices that trigger hostility towards certain groups. Discrimination resulting from cyberhate can affect the physical health and life expectancy of victims by threatening their confidence and sense of worth, and by undermining their ability to perform effectively at work or during their studies (Sweet, 2007). Over time, cyberhate can function as a barrier to lock people out of social, educational, and economic participation, and may culminate in actual physical abuse and violence.

One of the reasons why cyberhate is so difficult to stop is because it requires a multi-faceted approach including both legislation to criminalize it and education to address it (Cyber-racism Symposium Report, 2011). Awareness and education is key to detecting and preventing cyberhate and can lead to positive and sustainable change by promoting universally respected values. Prutzman (1994) underlines that any programs against hate crime should focus on cooperation, communication, affirmation, conflict resolution, problem solving, mediation, and bias awareness. There is a critical need for education about cyberhate in schools. Revision of the curriculum and instructional methods must include information on human rights and diversity, with emphasis on intercultural and multicultural education and greater community involvement. By raising awareness of cyberhate and determining its effects on both individuals and the broader community, educators and policy makers should identify, promote and build on initiatives to prevent and reduce hate online, and empower communities and individuals to take action to prevent it. In order to build a strong, resilient, and vibrant community, research should be carried out to understand cyberhate and increase public awareness of it.

The majority of research conducted on aggressive online behavior finds that cyberbullying is a growing problem in especially educational settings (Huang & Chien, 2013; Perren et al., 2012). Although both cyberbullying and cyberhate use the same online channels and affect individuals who differ in terms of background, disability, ethnicity, religion, to name a few factors, they are not identical in all aspects. Cyberbullying typically involves individuals targeting other individuals of similar ages in a one-on-one format (Tippett, Thompson, & Smith, 2014). Cyberhate includes hostility toward a specific group. One of the most current literature reviews on cyberbullying (Notar, Padgett, & Roden, 2013) indicates four dimensions of research; roles of persons involved and statistics of who is being targeted; reasons for cyberbullying; differences between traditional bullying and cyberbullying; and gender comparisons related to cyberbullying. However, despite the significant progress that has been made in expanding our understanding and awareness of cyberbullying, it seems that few studies have been conducted about cyberhate (see Blaya, 2019; Celik, 2018, 2019; Douglas, McGarty, Bliuc, Lala, 2005; Jane, 2018; Levin, 2002). Thus, the focus of this analysis is to develop a measure of awareness of cyberhate and then explore the factors which explain variation in levels of awareness on certain actions to employ in reacting to cyberhate. Currently, very few relevant educational materials and tools are available for practitioners, teachers, parents, and governmental organizations to cope with the spreading danger of cyberhate. The outcomes of this research are expected to serve as a basis for curriculum developers, instructional designers, civil society, and community-based entities, in order to more effectively combat cyberhate. To enhance our understanding of this important issue, this study aims to answer the following research questions:

- What is the awareness level of Internet users regarding how to react to cyberhate?
- Does Internet users' knowledge of how to react to cyberhate vary according to their country, gender, socio-economic status (SES), educational background, and frequency of social media use (FSMU)?

Method

A correlation survey method was adopted throughout the study to examine the knowledge of Internet users regarding how to react to cyberhate (competency based awareness toward cyberhate).

Participants

The participants of the study were determined by purposive sampling methods to attain maximum variety among the Internet users as the universe. The data were collected from 427 Internet users living in Turkey (Hacettepe University, Ankara) and the United States (University of Texas at Austin, Texas). Ethical review boards of the both universities where the data collected have formally approved the conduction processes of the research within their academic settings. Hence, the participants in both of the countries were mostly university students and academics who are supposed to be highly literate within cyber environments. The age of the participants ranges between 17 and 28 (mean age=19.61 with 3.07 Sd). The demographic features of the participants are shown in the Table 1 below.

Table 1.
Demographic Features of the Participants.

Variable		N	%
Gender	Male	160	37.5
	Female	267	62.5
SES	Low	72	16.9
	Medium	312	73.0
	High	43	10.1
Educational Background	Undergraduate	269	63.0
	BA Graduate	59	13.8
	MA Graduate	75	17.6
	PhD Graduate	24	5.6
Country	TR	277	64.9
	USA	150	35.1
Frequency of Social Media Use	No Response	5	1.1
	Never	25	5.9
	A Few Times in a Month	64	15.0
	A Few Times in a Week	213	49.9
	A Few Times in a Day	120	28.1
Total		427	100

The five variables that may have an effect on respondents' scores on the dependent variable are gender, socio-economic status (SES), educational background, country, and social media use profile. It is known that people are more exposed to cyberhate according to their educational status. We expect that those with more education have had more exposure to, and therefore, an increased awareness of cyberhate. Consequently, we expect these participants to score higher on the dependent variable. The way the survey measured this variable led us to create three categories for SES: low, medium, and high. The descriptive statistics regarding social media use profiles of the participants were presented in Table 2, below.

Data Collection Instrument

The data were collected through a personal data form and a scale (cyberhate awareness scale). The personal data form included age, gender, educational background, SES and frequency of social media use related questions to profile demographic features of the participants. Since we are interested in measuring general awareness of cyberhate among Internet users in two different countries, we created a 19 item scale, all of which are shown in Appendix 1. The items of the instrument were mainly based on the Internet users' questions regarding cyberhate placed in the 'Responding to Cyberhate: A Toolkit for Action' document developed by the Anti-Defamation League (ADL) in 2010. The scale was first developed in Turkish and then translated into English, followed by two language experts re-translating it into Turkish to ensure the language appropriateness of the items. Turkish and English forms of the scale

were applied to 30 tertiary-level Internet users in Turkey and 18 tertiary-level Internet users in USA. After the application, it was concluded that all of the items were understandable.

An exploratory factor analysis was conducted as the first step of ensuring validity and reliability measures of the cyberhate awareness scale. For ensuring the reliability, inner consistency coefficient and split-half reliability measures were checked. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity test values were calculated in order to ensure that the data set is eligible for the factor analysis. While KMO provides incidences regarding the sample adequacy, the Bartlett Sphericity test explains if the variables have correlations with each other. The data set is eligible for the factor analysis if there is a KMO value greater than .60 and a significantly meaningful Bartlett Sphericity test. The results attained clearly indicate that the data set in this research is eligible for the factor analysis (KMO=0.92; $\chi^2 = 4671.63$; $p < 0.01$).

A principal component analysis was conducted with the 23 items placed in the first version of the cyberhate scale. The Scree plot graphic indicated that the scale has a two-factored structure, and that these two factors can explain the 47.65% of the total variance. Two factors which emerged from the scale can be named as 'general knowledge regarding cyberhate' and 'competency based knowledge to be protected from cyberhate'.

While four overlapping items in the first version were removed from the scale, the load values of the items belonging to the factors ranged between .41 and .87. In order to check the reliability of the scale, Cronbach's Alpha reliability coefficient was measured and identified as .89 for the entire scale, indicating a higher reliability. Additionally, split-half reliability values for the first and second halves of the scale were indicated at .91 and .88 respectively. Briefly, these results revealed that the scale can be used to measure cyberhate awareness of the Internet users.

The items were scored, or given a value of 2 when respondents answered 'yes', 0 when they responded 'no', and 1 when the response was 'not sure'. The rationale under giving the value 1 to the 'not sure' response is that the participants may not fully recall the action while they believe they have something in their mind regarding the statement. We refer to this measurement as the Awareness of Cyberhate Index (or Awareness Index), which ranges in score from 0–38. The Cyberhate Awareness Scale variable is normally distributed, and given the set of predictors, meets the general assumptions of variance analysis and t-tests.

Procedure

The data were collected on an individual basis, where participants were not asked about their personal information and were encouraged to participate on a voluntary basis. Prior to the implementation of the survey, participants were provided with a nominal amount of information on the scope of the research. The administrative duration of the surveys ranged between 22 to 30 minutes. While the data were collected from Turkish Internet users in January 2015, Internet users in United States participated in the study by responding to an online questionnaire in June 2015. Data from the United States were collected at the time that the first author of the study was a post doctorant at the University of Texas at Austin.

Data Analysis

The data collected were analyzed by means of Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 17.00. The assumptions of normality (skewness and kurtosis values) and, the homogeneity (Mauchly's Sphericity Test) and equality of variances were statistically tested. These analyses were convincing to proceed with the parametric techniques of statistical analysis. The independent variables of the research were determined as country, gender, income, education, and the frequency of social media use. While descriptive statistics were used to analyze the categorical data, further analyses were made through unpaired t-test, two-way analysis of variance. In order to determine the source of potential variance among the groups, LSD test was conducted. The reliability scale was determined as 95 % in the analysis process.

Findings

This section includes the findings in line with the research questions posed in this study. Table 2, below, depicts the average points, standard deviation values and minimum and maximum scores received both from each item and in total from the cyberhate awareness scale.

Table 2.
Descriptive Statistics of Participants' Responses Toward Each Item in the Cyberhate Awareness Scale.

I know..	M	Sd	Min	Max
I can determine whether web content is legal or not in terms of cyberhate.	1.69	.539	0.00	2.00
..what I do, in general, when I come across online hate content.	1.10	.719	0.00	2.00
I understand what motivates users to post online hate messages.	1.28	.754	0.00	2.00
..how to protect my children online, as a parent.	1.27	.759	0.00	2.00
.. what I should do when I come across anti-Semitic, homophobic, or racist books or products on mainstream sites, such as (eBay, Amazon.com, or Barnes & Noble).	1.31	.761	0.00	2.00
..what I do when I come across online hate content spread anonymously.	1.19	.749	0.00	2.00
.. how to avoid receiving abusive e-mails.	1.32	.751	0.00	2.00
.. what I should do when I receive an online threat, suspect I am being stalked, or suspect I am being targeted for theft.	1.14	.773	0.00	2.00
.. how to inform/warn people against cyberhate using my own online environment, as a website owner/admin,.	1.09	.777	0.00	2.00
.. how to stop someone from posting my private information online.	1.26	.749	0.00	2.00
.. how to prevent hate content in my online web site/space, as a website owner/admin.	1.18	.802	0.00	2.00
.. what I should do when I come across anti-Semitic, racist or homophobic results when using a search engine.	1.11	.814	0.00	2.00
.. how to remove reported hate content from my online space/environment, as a website owner/admin.	1.20	.787	0.00	2.00
.. what I should do when I receive abusive e-mails.	1.08	.769	0.00	2.00
.. what I should do when I come across a hateful blog post or personal web page.	1.12	.781	0.00	2.00
.. how to avoid being exposed to cyberhate in social networking sites.	1.12	.815	0.00	2.00
..what should do when I come across a hateful video online.	1.11	.814	0.00	2.00
..what I do when I come across online hate content spread by named individuals.	1.14	.825	0.00	2.00
..what should do when I come across a hateful group in a social networking site.	0.62	.748	0.00	2.00
Awareness	21.33	14.486	0.00	38.00

Table 2 provides an overview of participants' awareness levels of reacting to cyberhate. From the results above, we can see that participants' levels of knowledge regarding cyberhate and their levels of competencies regarding protection from cyberhate is slightly above average. When the total score of this level is determined, it is evident that the mean score of awareness of cyberhate obtained by the participants in "yes (2 score)" and "not sure (1 score)". This situation clearly shows that very few participants declare their self-efficacy about hate speech and material awareness online. It is apparent from this table that very few respondents declared self-competency in awareness of hate speech and materials online. Considering the minimum and maximum points received from each item, the results revealed that participating Internet users were not equipped with adequate knowledge and awareness toward cyberhate. The results of variance analysis conducted to see whether the participants' knowledge of how to react to cyberhate varies according to country, gender, SES, educational background and frequency of social media use are presented in Table 3 below.

Table 3.

Analysis of Variance Results on Participants' Cyberhate Awareness Variation According to Country, Gender, SES, Educational Background and Frequency of Social Media Use.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Eta-Square (η^2)
Country	1831.759	1	1831.759	22.00	.00*	0.05
Gender	761.786	1	761.786	8.87	.00*	0.00
SES	235.618	2	117.809	1.34	.26	
Educational Background	1818.247	3	606.082	7.24	.00*	0.05
FSMU	470.458	4	117.615	1.34	.25	
G*SES	38.571	2	19.286	0.22	.79	
G*Education	61.610	3	20.537	0.24	.86	
G*FSMU	1305.903	9	86.211	1.68	.09	
SES*Education	504.668	6	84.111	1.00	.42	
SES*FSMU	1640.202	12	136.683	1.58	.09	
Total	8668.822	43				

As provided within Table 3, participants' knowledge of reacting to cyberhate were found to vary according to the two countries involved in the study ($t(1831) = 22.00, p < 0.05, \eta^2 = .05$). Turkish participants' mean point (=23.43) is significantly higher than American participants' mean point (=18.98), which implies that Turkish Internet users' awareness level of / or knowledge of how to react to cyberhate is higher than those who participated in the study from United States. Additionally, results indicated that participants' level of knowledge on the techniques to cope with cyberhate varies according to gender ($F = 8.87; p < 0.05, \eta^2 = .00$) and educational background ($F = 7.24; p < 0.05, \eta^2 = .05$). The mean scores pointed out that an advantage on behalf of male Internet users (=23.66) comparing to female participants (=20.86). This result indicates that male Internet users are more aware of what to do when they encounter with cyberhate, as compared to females. The results of the LSD test conducted to see the source of variance within the factor of educational background showed that the scores of BA graduate participants (=21.60) are higher than MA graduate participants' scores (=17.52). In addition, the results showed that the scores of undergraduate participants (=23.20) are higher than the scores of the BA and MA graduate participants. On the other hand, no variation was observed on the socio-economic status and frequency of social media use. Despite the fact that the role of gender on participants' awareness toward cyberhate is evident, the eta-square value is at minimal level which

means the effect of this variable is relatively low. As for the significance of mutual effects of the independent variables, it was noted that mutual effects of gender and SES ($F=0.22$; $p>0.05$), gender and educational background ($F=0.24$; $p>0.05$), gender and frequency of social media use ($F=1.68$; $p>0.05$), SES and educational background ($F=1.00$; $p>0.05$), and SES and frequency of social media use ($F=1.58$; $p>0.05$) are not significant. The findings presented indicate that participants' knowledge of how to react to cyberhate does not vary according to SES ($F=1.34$, $p>0.05$). Meaning, belonging to low, medium, or high levels of SES does not lead to any differences in terms of knowledge of how to react to cyberhate (cyberhate awareness) among the Internet users. Similarly, the frequency of social media use of participants does not have significant impact on the knowledge of how to react to cyberhate.

The general inferences of the statistical analyses results regarding gender, culture and educational background can be summarized as follows; male Internet users have higher awareness of cyberhate than their female counterparts, and Turkish Internet users are more aware of cyberhate than American Internet users. Lastly, the undergraduate participants have higher awareness of cyberhate than the MA graduate participants and MA graduate participants' have higher awareness of cyberhate than the BA graduate participants. In addition, the findings revealed that while SES and frequency of social media use do not lead to any differences in terms of cyberhate awareness. These findings will be discussed in the following section.

Discussion & Conclusion

The present study was designed to determine a group of tertiary Internet users' awareness level regarding how to react to cyberhate and knowledge of how to react to cyberhate in relation to certain independent variables such as country, gender, socio-economic status, educational background and frequency of social media use for various reasons. This section will elaborate on the findings in line with the research questions asked or presented within the study. An initial objective of the research was to identify how aware the participating Internet users were toward specific actions to fight against cyberhate. The most obvious finding to emerge from the analysis is a vast majority of the participants are not aware of cyberhate and are not equipped with the knowledge and skills to effectively fight against or protect themselves from racist, discriminative, abusive, or harassing behavior online. This result, confirming the association between education and awareness raising toward cyberhate, may be explained by the fact that participants have no solid understanding of cyberhate, and have never received any training to learn more about it. Prior studies have also noted the importance of education to raise awareness of cyberhate and its risks for young Internet users by including democracy, human rights, media education, and Internet literacy (Gojkovic and Gomes, 2012; Stoddard, 2014). This result corroborates the findings of Thompson and Edward (2004), who suggested that educational programs should offer students a variety of curriculum focusing on ethical, professional, and legal issues in order to make them more aware of potential and emerging ethical issues of information and communication technologies.

Regarding the Internet users' lack of knowledge on fighting against cyberhate, Gagliardone, Gal, Alves, and Martinez (2015) notes that almost all institutions and initiatives focus on three educational goals to handle cyberhate problem: to inform, to analyze, and to confront it. Information phase put the emphasis on raising awareness toward cyberhate and its consequences by conveying and dissemination information about it. The second education goal, analysis, focuses on the methods to identify, assess and report cyberhate and its various forms such as racism, bigotry, sexism, homophobia and of the multiple forms in which it is generated. The "action" goal aims to encourage individuals to respond to cyberhate by taking specific actions such as developing teaching materials and course plans, training sessions for educators, bloggers, journalists, and proposing media monitoring policies for nongovernmental organizations.

The report published by media awareness network (2012) notes that using filtering software to protect youth may lead the leakage of many hateful materials designed to get through filters. Thus, the best way to support young people struggle against cyberhate is to equip them with adequate knowledge before they encounter it. At this point, digital literacy is one of the most important tools to create an

understanding of how to differentiate between biased and accurate content or to verify sources to ensure about any information they see online. Educational programs promoting tolerance, cooperation, and conflict resolution are also recommended as the pedagogical means to defeat cyberhate and lessen its harmful outcomes for the society.

With respect to the research question focusing on the variation of Internet users' knowledge of how to react to cyberhate in line with their genders and so, it was found that male participants of the study are significantly more aware of what to do against cyberhate as compared to female Internet users. This result is similar with Celik's (2019) research findings. A possible explanation for this might be that male users spend more time in online environments for entertainment purposes such as online gaming or discussion boards where hate content is extremely pervasive. Another important finding was that Turkish Internet users' knowledge of how to react to cyberhate was noted to be higher than of who those participated in the study from the US. This result may be explained by the fact reported in Digital, Social and Mobile in 2015 that more than half of the Turkish citizens (nearly 40 million) actively use the Internet where the overall population is 76 million (wearesocial.net). In addition to this, the same report notes that having 40 million social media and 26 million Facebook accounts, Turkish Internet users are involved with social media to a greater extent than their European counterparts. There are, however, other possible explanations. For example, Turkey's geopolitical agenda has been very dense in recent years due to political, ethnic, religious, and sect-based conflicts occurring within various aspects of society. Therefore, it may be the case that reflections of these conflicts give rise to the production of and exposure to cyberhate.

The findings of Internet users' knowledge about how they react to cyberhate according to their educational background indicates that the highest awareness level is belong to undergraduate participants. This situation showed that since students are the youngest members of the current study's participants, Internet is an integral part of their social life. Because of that it can be thought that they are more exposed to cyber hate in different environments of the Internet.

The findings of the study show that participants' use of social media in different frequencies does not make any difference in terms of their awareness of cyberhate. This situation can be expressed as the fact that awareness of cyberhate cannot be explained only by the 'frequency of social media uses'. It can be concluded that this kind of explanation is more likely to differ from the social media environment, not the concept of frequency, but rather from the time spent on the Internet, not just the social media tools. The current study also found that there is no difference between various groups of participants of low, medium, and high socio-economic statuses. Free Wi-Fi technologies, mobile data plans (including Internet access), Internet cafes (which have been extremely pervasive in Turkey), and comparatively cheaper prices have helped Internet users gain access to social media and other online environments in both Turkey and the US.

Returning to the question posed at the beginning of this study, it is now possible to state that knowledge of Internet users who participated in the current research regarding how to react to cyberhate is remarkably low. From a gender-based point of view, the research findings indicated that male participants are significantly more aware of cyberhate compared to female Internet users. Participants living in an established democratic country were found to be less aware of cyberhate than Internet users living in a politically polarized and ethnically conflicted society. SES and the frequency of social media use were observed to be unrelated factors for predicting knowledge of Internet users regarding how to react to cyberhate. In addition, the findings of the study showed that knowledge of how to react to cyberhate; among all education groups, the highest awareness level was found to be in the undergraduate students and then BA graduate students.

These findings have significant implications founder standing how raising awareness is of major importance in filtering cyberhate, and reducing its risks for young people. If we provide the younger generations of 'digital natives' with educational programs aimed at cyberhate, then we can address the issue at its roots by reducing the number of people who engage in such behavior, and by altering attitudes in society so that cyberhate is viewed as unacceptable. This would also aid in removing the

socio-psychological motives which tempt people to spread hate both on- and offline. In order to succeed in the fight against cyberhate, Internet users should be able to understand and learn how to stop the proliferation of cyberhate by taking a pro-active role. Hence, educational stakeholders should collaborate more efficiently to come up with sophisticated ideas on combating cyberhate, and developing awareness-raising materials. Internet literacy curriculum, in this sense, is an effective tool for empowering both children and teenagers to understand the issues at stake on the Internet, and for protecting themselves and knowing how to react to abuse when it occurs. Parents should also teach their children to use electronic communications in a safe and responsible manner, prepare their children so that they are able to identify cyberhate, and ensure that their children are not the perpetrators of cyberhate activity.

There are still many unanswered questions about cyberhate and its effects on the community. The following research should also explore the relationships between the media literacy and knowledge of how to react to cyberhate. It is also very important to study the actual cyberhate experiences of the Internet users and the structure and behavior of hatemongering groups and communities. Since the current research is limited with quantitative data and a narrowed participant profile in terms of age, a further study with more focus on qualitative data and more broadband profile of age is therefore suggested. Limitation of the study is that since the Internet users living in United States participated into the study by responding an online questionnaire, it is difficult to assert that the participant profile reflects the American demographics. Another limitation of the study is the use of self-reporting tool. It can be argued that this is a limitation when it comes to the fact that participants may not have a tendency to give answers sincerely on a sensitive subject like cyberhate. In this context, it is recommended that similar studies can be carried out with different measurement tools and with different variables.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnternet, insanların iletişim kurma biçiminde devrim yaratmış, üç milyardan fazla internet kullanıcısına iki milyar sosyal medya hesabına ve dünya genelinde bir milyardan fazla web sitesine erişim sağlamıştır. İnternet kullanımındaki üstel büyüme, bilgiye erişmek ve iletişimi geliştirmek için coğrafi ve kültürel engellerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmuş, ancak bununla birlikte, daha büyük kişiler arası çatışmalara da yol açmıştır. İnternetin toplum üzerindeki olumlu etkileri genellikle büyük miktarlarda veriye erişim sağlama, çeşitli ücretsiz iletişim kanalları sağlama ve geniş kitlelerle paylaşılacak materyal oluşturma konusundaki dönüştürücü etkileriyle açıklanabilirken bu durumlar önemli etik sorunları da gündeme getirmektedir. İnternet hayatımızda önemli bir araç haline geldiğinden, nefret söyleminin yayılması için de yeni bir mekanizma sunmaktadır. Nefret söylemi, bireylerin kimliklerini diğer yönleriyle birlikte ırklarına, etnik ve ulusal kökenlerine, dinlerine, cinsiyetlerine, cinsel yönelimlerine, engellilik durumlarına veya hastalık teşhislerine dayanarak etiketler. İnternetin anonimliğini kötüye kullanma ve sahte kimlikler oluşturma kolaylığı, nefret gruplarına sanal ortamlarda nefret söylemini kontrolsüz bir şekilde yayma şansı vermiştir. Irk, din, etnik köken, cinsiyet, politika ve cinsel yönelime dayalı önyargı veya taraflılık içeren web siteleri, mesajlarını anında çok sayıda insana ulaştırmak için düşük maliyetli fırsattan tam anlamıyla yararlanmışlardır (Kessler, 1999). Kullanıcı tarafından oluşturulan ortamların ve etkileşimli İnternet ortamlarının yeni formları, çevrimiçi olarak nefret konuşmalarının ve davranışlarının ortaya çıkmasını da tetiklemiştir.

Kuramsal Çerçeve

İnternetin büyümesiyle birlikte çevrimiçi nefret söyleminin formu olan sanal nefret gelişmiştir. Jane ve Vincent (2008) sanal nefreti “kadınları, kızları, LGBTIQ insanlarını ve bir dizi ırksal, kültürel ve dilsel azınlıkları orantısız şekilde etkileyen ve bir dizi İnternet teknolojisine ayrılmaz bir şekilde bağlı olan bir kavram olarak ifade etmişlerdir” (s. 22). İftira ve Karalama ile Mücadele Birliği (Anti-Defamation League, ADL) gibi insan hakları örgütlerine göre ise sanal nefret; Yahudi karşıtı, ırkçı, yüceltilmiş, aşırılık yanlı veya terörist mesajlar ya da bilgilerin yayılmasında yeni medyanın herhangi bir kullanımı şeklinde görülebilir. Nefret içeriği; web siteleri, sosyal ağ siteleri, web günlükleri (bloglar), anlık iletiler, e-postalar, metin mesajları, mobil uygulamalar ve video oyunları gibi çeşitli elektronik iletişim teknolojilerinde meydana gelebilir. Ergenler ve gençler, denetimleri olmayan en önemli İnternet kullanıcıları arasında olduklarından ve çoğu zaman maruz kaldıkları içerikle başa çıkmak için dijital okuryazarlık becerilerinden yoksun olduklarından, çoğu nefret grubu, kendilerini gençleri hedeflemeye adanmıştır (Medya Farkındalığı Ağı, 2012). Tynes (2008), nefret gruplarının gençlere çevrimiçi ortamda ulaşmak için çeşitli stratejiler kullandıklarını vurgulamaktadır. Örneğin; kendi amaçlarına göre oluşturulmuş radikal web ortamlarında kullandıkları dil bile gençler ya da ergenler tarafından kolayca anlaşılmalı amaçlamaktadır (Gerstenfeld, Grant & Chiang, 2003). Diğer bir strateji, çevrimiçi nefret içeriğini belirsiz başlıklar ile gizlemek veya çocukların bilinçsizce rastlayacakları düzenli bilgi parçaları yerleştirmektir (Perry, 2000). Uyarılar, yalanlamalar, hedefler/amaçlar, sosyal yaklaşımlar ve yanıltıcı karşıt argüman stratejileri de nefret satıcılarının kullandığı diğer tekniklerdir (McDonald, 1999).

Sanal nefretin yaygınlığını belirlemek zor bir iştir, ancak uzmanların çoğu sanal nefretin şiddetinin ve çeşitliliğinin arttığı konusunda hemfikirdirler (İngiliz İnsan Hakları Enstitüsü, 2012). Simon Wiesenthal Merkezi'nin yıllık Dijital Terör ve Nefret Raporu, sanal nefreti yayan 14.000 sorunlu sosyal ağ web sitesinde, forumlarda, bloglarda ve sosyal medya hesaplarında %12'lik bir artış olduğunu göstermiştir (Dijital Terör ve Nefret Raporu, 2011). Websense Security Labs (2009), sanal nefretin 2009'dan beri üç katına çıktığını bildirmiştir. Kanada'daki Medya Farkındalığı Ağı tarafından yapılan araştırmaya göre, genç İnternet kullanıcılarının %25'i, birilerinin onlara e-posta yoluyla başkaları hakkında nefret içeren materyaller gönderdiğini iddia etmiştir. Bu İnternet kullanıcılarının %35'i bu tür e-postalara ilişkin hiçbir şey yapmadığını belirtirken, e-postalara yanıt verenlerin %29'unun yarısından fazlası, anlık mesajlaşma

kullandığını belirtmişlerdir. Bunların %14'ünün tehdit edici anlık mesajlar aldığı görülürken, %16'sının İnternette bir kişiye ya da bir gruba yönelik nefret dolu yorumlar gönderdikleri ortaya çıkmıştır (Young Canadians in a Wired World, 2005). AB Çocukları Çevrimiçi projesi (2011), 2009'da 11 ila 16 yaşları arasındaki Avrupalı gençlerin % 12'sinin, bunların içinde 15 ila 16 yaşları arasında olanların ise beş kişiden birinin sanal nefrete maruz kaldıklarını tespit etmiştir.

Binlerce İnternet kullanıcısı sanal nefretin hedefinde olup çevrimiçi tacize maruz kalmaktadır (Sweeney, 2014). Birçok insan, bireyleri acımasızca hedef alan çevrimiçi karalamalara ve kışkırtıcı gönderilere maruz kalmaktadır (Citron, 2014). Sanal nefret, sosyal medyadaki yorumlar ve gönderiler gibi kişilerarası iletişimde ya da belirli gruplara karşı düşmanlığı tetikleyen politikalar ve uygulamalar yoluyla sistemik ve organize bir düzeyde meydana gelebilir. Sanal nefretten kaynaklanan ayrımcılık, mağdurların güvenlerini ve değerlerini tehdit ederek, işte veya çalışmaları sırasında etkin bir şekilde performans gösterme yeteneğini baltalayarak onların fiziksel sağlıklarını ve yaşam beklentilerini etkileyebilir (Sweet, 2007). Zamanla sanal nefret, insanları sosyal, eğitimsel ve ekonomik katılımdan uzak tutmak için bir engel işlevi görebilir ve gerçek fiziksel istismar ve şiddet gibi sonuçlar doğurabilir.

Sanal nefreti durdurmanın bu kadar zor olmasının nedenlerinden biri bunu suç olarak kabul eden yasaların koyulması gerekliliği ve bu konuyu ele alan eğitimleri içeren çok yönlü bir yaklaşımı gerektirmesidir (Cyber-racism Symposium Report, 2011). Farkındalık ve eğitim, sanal nefretin tespit edilmesinde ve önlenmesinde kilit noktalardır ve bunlar, evrensel olarak saygı duyulan değerleri teşvik ederek olumlu ve sürdürülebilir değişime yol açabilirler. Prutzman (1994), nefret suçuna karşı herhangi bir programın; işbirliği, iletişim, onaylama, çatışmaların çözümü, problem çözme, arabuluculuk ve önyargı farkındalığına odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Okullarda sanal nefret ile ilgili eğitime kritik düzeyde ihtiyaç vardır. Öğretim programlarının ve yöntemlerinin, kültürlerarası ve çok kültürlü eğitim ve daha fazla topluluğun katılımına önem verilerek, insan hakları ve çeşitlilik hakkında bilgi içerecek şekilde gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitimciler ve politikaya yön verenler, hem bireylerin hem de daha geniş toplulukların sanal nefret farkındalıklarını arttırarak ve onlar üzerindeki etkilerini belirleyerek, sanal nefreti önleme ve azaltma girişimlerini tanımlamalı, teşvik etmeli ve bireylerin ve toplulukların çevrimiçi olarak nefreti önlemeye yönelik önlemler almalarını sağlamalıdır. Güçlü, dirençli ve canlı bir toplum oluşturabilmek için sanal nefreti anlatan ve bunun hakkında bireylerin farkındalığını arttıran araştırmalar gerçekleştirilmelidir.

Çevrimiçi saldırgan davranışlarla ilgili yapılan araştırmaların çoğu, sanal zorbalığın özellikle eğitim ortamlarında büyüyen bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır (Huang & Chien, 2013; Perren ve diğerleri, 2012). Her ne kadar sanal zorbalık ve sanal nefret engellilik, etnik köken, din gibi farklı özelliklere sahip bireyleri aynı çevrimiçi kanalları kullanarak etkilese de her açıdan aynı değildir. Sanal zorbalık; tipik olarak bire bir formatta benzer yaşta diğer bireyleri hedef alır (Tippett, Thompson & Smith, 2014). Sanal nefret ise belirli bir gruba karşı düşmanlık içerir. Sanal zorbalıkla ilgili güncel literatür taramalarından biri (Notar, Padgett, & Roden, 2013) bu konunun dört boyutu olduğunu göstermektedir. Bunlar; katılan kişilerin rolleri ve hedeflenenlerin istatistikleri; sanal zorbalık sebepleri; geleneksel zorbalık ve sanal zorbalık arasındaki farklar ve sanal zorbalıkla ilgili cinsiyet karşılaştırmalarıdır. Sanal zorbalık konusundaki anlayışımızı ve farkındalığımızı geliştirmek için kaydedilen önemli ilerlemeye rağmen, sanal nefret konusunda az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Bkz. Blaya, 2019; Celik, 2018, 2019; Douglas, McGarty, Bliuc, Lala, 2005; Jane, 2018; Levin, 2002). Bu nedenle, bu çalışmanın amacı bir sanal nefret farkındalık ölçüsü geliştirmek ve karşılaşılan sanal nefrete tepki vermek için kullanılan belirli eylemlerdeki farkındalık düzeylerindeki değişimi açıklayan faktörleri açıklamaktır. Mevcut durumda; uygulayıcıların, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve kamu kuruluşlarının sanal nefretin yayılma tehlikesiyle başa çıkmaları için çok az sayıda eğitim materyali mevcuttur. Bu araştırmanın sonuçlarının, sanal nefret ile daha etkin bir şekilde mücadele etmek için program geliştiricileri, öğretim tasarımcıları, sivil toplum ve toplum temelli kuruluşlar için bir temel oluşturması beklenmektedir. Bu önemli konu hakkındaki anlayışımızı geliştirmek için bu çalışma aşağıdaki araştırma sorularını cevaplamayı amaçlamaktadır:

- İnternet kullanıcılarının sanal nefrete tepki gösterme konusundaki farkındalık düzeyi nedir?

- İnternet kullanıcılarının sanal nefrete nasıl tepki verdikleri konusundaki bilgileri ülke, cinsiyet, sosyo-ekonomik durumu (SED), eğitim durumu ve sosyal medya kullanım sıklığı (SMKS) gibi değişkenlere göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada, İnternet kullanıcılarının sanal nefrete ilişkin farkındalıklarını incelemek için ilişkisel tarama yöntemi benimsenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, yükseköğretim düzeyindeki İnternet kullanıcılarından maksimum çeşitliliğe ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler Türkiye'de (Hacettepe Üniversitesi, Ankara) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (University of Texas at Austin, Texas) yaşayan 427 İnternet kullanıcılarından toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması sürecine ilişkin resmi onaylar her iki üniversitenin de etik inceleme kurullarından alınmıştır. Dolayısıyla, her iki ülkedeki katılımcılar çoğunlukla sanal ortamlarda yüksek okuryazar olması gereken üniversite öğrencileri ve akademisyenlerdir. Katılımcıların yaşları 17 ile 28 arasında değişmektedir (ortalama yaş =19.61, Sd=3.07). Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir. Ankette yer alan SED değişkenini ölçebilmek için düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Değişken		n	%
Cinsiyet	Erkek	160	37.5
	Kadın	267	62.5
SED	Düşük	72	16.9
	Orta	312	73.0
	Yüksek	43	10.1
Eğitim Durumları	Lisans Öğrencisi	269	63.0
	Lisans Mezunu	59	13.8
	Yüksek Lisans Mezunu	75	17.6
	Doktora Mezunu	24	5.6
Ülke	TR	277	64.9
	ABD	150	35.1
Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	Yanıt yok	5	1.1
	Hiçbir zaman	25	5.9
	Ayda birkaç kere	64	15.0
	Haftada birkaç kere	213	49.9
	Günde birkaç kere	120	28.1
	Toplam	427	100

Katılımcıların bağımlı değişken üzerindeki puanlarını etkileyebilecek beş değişken cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, eğitim durumu, ülke ve sosyal medya kullanım sıklığıdır. Bireylerin eğitim durumu yükseldikçe sanal nefrete daha fazla maruz kaldıkları bilinmektedir. Bu çalışma kapsamında da daha yüksek eğitim düzeyine sahip katılımcıların, sanal nefrete daha fazla maruz kaldıkları ve dolayısıyla sanal nefrete ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması beklenmektedir. Sonuç olarak, bu katılımcıların ölçekten alacakları puanın daha yüksek düzeyde olacağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veriler kişisel bilgi formu ve bir ölçek (sanal nefret farkındalık ölçeği) aracılığıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcıların demografik özelliklerine yönelik olarak yaş, cinsiyet, eğitim durumu, SED, yaşadıkları ülke ve sosyal medya kullanım sıklığı ile ilgili soruları içermektedir. İki farklı ülkedeki İnternet kullanıcıları arasında sanal nefrete ilişkin genel farkındalığı ölçmek için Ek 1'de yer alan 19 maddelik bir

ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin maddeleri, 2010 yılında yayınlanan ve İftira ve Karalama ile Mücadele Birliği tarafından geliştirilen "Sanal Nefrete Yanıt: Eylem için Bir Araç Seti (Responding to Cyberhate: A Toolkit for Action)" belgesindeki sorulara dayanmaktadır. Ölçek önce Türkçe olarak geliştirilmiş, ardından İngilizce'ye çevrilmiş daha sonra ise maddelerin dil uygunluğunu sağlamak için iki dil uzmanı tarafından tekrar Türkçe'ye çevrilmiştir. Pilot çalışma olarak ölçeğin Türkçe formu Türkiye'de 30, İngilizce formu ise Amerika Birleşik Devletleri'nde 18 üniversite düzeyindeki İnternet kullanıcılarına uygulanmıştır. Uygulama sonrasında ölçek maddelerinin tümünün anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sanal nefret farkındalık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için ilk adım olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenilirliği sağlamak için iç tutarlılık (inner consistency coefficient) ve iki yarı güvenilirlik (split-half reliability) katsayısı tespit edilmiştir. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını anlamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity test değerleri hesaplanmıştır. KMO örneklem yeterliliğinin uygunluğu konusunda bilgi verirken, Bartlett Sphericity testi değişkenlerin birbirleriyle korelasyon içinde olup olmadığını açıklar. .60'dan daha büyük bir KMO değeri ve anlamlı derecede anlamlı bir Bartlett Sphericity testi varsa, veri seti faktör analizi için uygundur. Elde edilen bulgular, açık bir biçimde araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (KMO=0.92; $\chi^2=4671.63$; $p<0.01$).

İlk analiz, sanal nefret ölçeğinin ilk versiyonunda bulunan 23 madde ile yapılmıştır. Scree plot eğrisi ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve bu iki faktörün toplam varyansın % 47,65'ini açıklayabildiğini göstermiştir. Ölçekten ortaya çıkan iki faktör, "sanal nefret hakkında genel bilgi" ve "sanal nefretten korunmaya ilişkin yetkinlik temelli bilgi" olarak adlandırılabilir. Ölçeğin ilk versiyondaki örtüşen dört madde ölçekten çıkarılırken, faktörlere ait olan maddelerin yük değerleri .41 ile .87 arasında değişmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini kontrol etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .89 olarak ölçülerek yüksek bir güvenilirliğe işaret etmiştir. Ek olarak, ölçeğin birinci ve ikinci yarısı için iki yarı güvenilirlik değerleri sırasıyla .91 ve .88 olarak tespit edilmiştir. Kısacası, bu sonuçlar ölçeğin İnternet kullanıcılarının sanal nefret farkındalığını ölçmek için kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Ölçek maddeleri puanlanırken; 'evet' için 2, 'hayır' için 0, 'kararsızım' için ise 1 değerleri verilmiştir. 'Kararsızım' yanıtına 1 değerinin verilmesinin gerekçesi; bu seçeneği yanıtlayanların ilgili durumla ilgili akıllarında bir şeyler olduğuna inanılırken, eylemi tam olarak hatırlayamadıkları şeklindedir. Çalışma kapsamında bu ölçüm, 0-38 arasında değişen puanlarla Sanal Nefret Farkındalık İndeksi (ya da Farkındalık İndeksi) olarak adlandırılmıştır. Sanal Nefret Farkındalık Ölçeği verileri normal dağılmıştır ve varyans analizi ve t-testlerinin genel varsayımlarını karşılamaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, katılımcılara kişisel bilgileri hakkında soru sorulmadan, gönüllülük esasıyla bireysel olarak toplanmıştır. Anketin uygulanmasından önce katılımcılara araştırmanın kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Anketlerin uygulanma süresi 22 ile 30 dakika arasında değişmiştir. Veriler Ocak 2015'te Türk İnternet kullanıcılarından toplanırken, ABD'deki İnternet kullanıcıları Haziran 2015'te ölçeğin çevrimiçi versiyonunu yanıtlayarak araştırmaya katılmışlardır. ABD'deki veriler çalışmanın birinci yazarı University of Texas at Austin'de post doktorant olarak bulunduğu sırada toplanmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler, SPSS 17.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normallik varsayımları (çarpıklık ve basıklık değerleri), homojenliği (Mauchly's Sphericity Test) ve varyansların eşitliği istatistiksel olarak test edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgular, araştırmacıları istatistiksel analizin parametrik tekniklerinin kullanılmasına yönlendirmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ülke, cinsiyet, gelir durumu, eğitim durumu ve sosyal medya kullanım sıklığı olarak belirlenmiştir. Kategorik verileri analiz etmek için betimleyici istatistikler kullanılırken, bağımsız t-testi, çift yönlü varyans analizi ile ileri analizler yapılmıştır. Gruplar arasındaki potansiyel varyansın kaynağını belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Analiz sürecinde ölçeğin güvenilirliği %95 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölüm, çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulguları içermektedir. Tablo 2, Sanal Nefret Farkındalık Ölçeği'nin her bir maddesinden ve ölçeğin toplamından alınan ortalama puanları, standart sapma değerlerini ve alınan en düşük ve en yüksek puanları göstermektedir.

Tablo 2.
Katılımcıların Sanal Nefret Farkındalık Ölçeği Betimleyici İstatistikleri.

...bilgi sahibiyim	M	Sd	Min	Max
Bir web içeriğinin sanal nefret bakımından yasal olup olmadığını belirleyebilecek...	0.69	.539	0.00	2.00
Nefret söylemi içeren online bir içerikle karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.10	.719	0.00	2.00
Kullanıcıları çevrimiçi nefret mesajları göndermeye neyin motive ettiği konusunda...	1.28	.754	0.00	2.00
Bir ebeveyn olarak çocuklarımı çevrimiçi ortamlarda nasıl koruyacağım konusunda...	1.27	.759	0.00	2.00
sahibinden.com, hepsiburada.com, idefix.com, pandora.com gibi ana akım (popüler) web sitelerinde nefret içerikli kitap ve ürünlerle karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.31	.761	0.00	2.00
Nefret söylemi içeren içerik sunan kişilerin belirlenemediği bir ortam ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.19	.749	0.00	2.00
Nefret içeren e-postalar almamak için ne yapmam gerektiği ile ilgili...	1.32	.751	0.00	2.00
Çevrimiçi ortamlardaki forumlarda veya paylaşımların yorumlar veya mesajlar kısımlarında nefret söylemlerine maruz kalırsam ne yapmam gerektiği konusunda...	1.14	.773	0.00	2.00
Sahibi/Yöneticisi olduğum çevrimiçi ortamlarda kullanıcıları nefret içerikli ortamlara karşı nasıl uyarmam ve bilgilendirmem gerektiği konusunda...	1.09	.777	0.00	2.00
İnternette bana ait içeriklerin nefret amaçlı paylaşılmasına dönük girişimleri engellemek için ne yapmam gerektiği konusunda...	1.26	.749	0.00	2.00
Sahibi/Yöneticisi olduğum çevrimiçi ortamlarda nefret içerikli söylemleri nasıl engelleyebileceğim konusunda...	1.18	.802	0.00	2.00
Bir arama motoru kullanarak arama yaptığımda nefret içerikli ortam ve mesajlarla karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.11	.814	0.00	2.00
Sahibi/Yöneticisi olduğum çevrimiçi ortamlarda rapor edilen nefrete dayalı içerikleri nasıl kaldıracağım konusunda...	1.20	.787	0.00	2.00
Nefret içeren e-postalar aldığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.08	.769	0.00	2.00
Nefret söylemi içeren bir ağ günlüğü (blog, kişisel web sayfası) ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.12	.781	0.00	2.00
Çevrimiçi ortamlardaki forum ortamlarında veya paylaşımların yorumlar veya mesajlar kısımlarında nefret söylemlerine maruz	1.12	.815	0.00	2.00

kalmamak için ne yapmam gerektiği konusunda...				
Nefret söylemi içeren videonun paylaşıldığı bir web ortamı ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.11	.814	0.00	2.00
İsimleri bilinen kişilerin yaydığı çevrimiçi nefret içeriğiyle karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	1.14	.825	0.00	2.00
Bir sosyal paylaşım sitesinde nefret dolu bir grupla karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda...	0.62	.748	0.00	2.00
Farkındalık	21.33	14.486	0.00	38.00

Tablo 2, katılımcıların sanal nefret farkındalık düzeylerine ilişkin genel bir bakış sunmaktadır. Yukarıdaki sonuçlara göre, katılımcıların sanal nefret hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sanal nefretten korunma konusundaki yeterlilik düzeylerinin ortalamasının çok az üstünde olduğu görülmektedir. Bu düzeyin belirlenmesinde elde edilen toplam puanlamada “Evet (2 puan)” ve “Kararsızım (1 puan)” yanıtını verenlerin puanından oluştuğu düşünüldüğünde elde edilen ortalama puanının tam anlamıyla yetkinliği ifade etmediği ortadadır. Bu durumda, tablodan açıkça görüldüğü üzere, çok az sayıda katılımcının çevrimiçi ortamda nefret dolu konuşma ve materyal farkındalığı konusunda öz yetkinliğini ilan ettiği görülmektedir. Her bir maddeden elde edilen minimum ve maksimum puanlar göz önüne alındığında, sonuçlar, İnternet kullanıcılarının sanal nefrete ilişkin yeterli bilgi ve farkındalıkla donatılmadığını ortaya koymuştur. Katılımcıların sanal nefret farkındalıklarının ülkelerine, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik durumlarına, eğitim durumlarına ve sosyal medya kullanım sıklığına göre değişip değişmediğini görmek için yapılan varyans analizi sonuçları ise Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3.

Ülke, Cinsiyet, SED, Eğitim Durumu ve Sosyal Medya Kullanım Sıklığına Göre Katılımcıların Sanal Nefret Farkındalık Ölçeği Varyans Analizi Sonuçlarının Dağılımı.

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta-Kare (η^2)
Ülke	1831.759	1	1831.759	22.00	.00*	0.05
Cinsiyet	761.786	1	761.786	8.87	.00*	0.00
SED	235.618	2	117.809	1.34	.26	
Eğitim Durumu	1818.247	3	606.082	7.24	.00*	0.05
SMKS	470.458	4	117.615	1.34	.25	
C*SED	38.571	2	19.286	0.22	.79	
C*Eğitim	61.610	3	20.537	0.24	.86	
C*SMKS	1305.903	9	86.211	1.68	.09	
SED*Eğitim	504.668	6	84.111	1.00	.42	
SED*SMKS	1640.202	12	136.683	1.58	.09	
Toplam	8668.822	43				

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcıların sanal nefret farkındalıklarının iki ülkeye göre farklılaştığı görülmüştür ($t(1831)=22.00$, $p<0.05$, $\eta^2=.05$). Türkiye'deki katılımcıların ortalama puanları (=23.43), Amerika'daki katılımcıların ortalama puanlarından (=18.98) anlamlı olarak daha yüksektir; bu, Türk İnternet kullanıcılarının sanal nefrete nasıl tepki vereceğine ilişkin farkındalıklarının ya da bilgi düzeylerinin, Amerikalı katılımcılara oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunlara ek olarak, bulgular katılımcıların sanal nefretle başa çıkma teknikleri konusundaki bilgi seviyelerinin cinsiyete ($F=8.87$; $p<0.05$, $\eta^2=.00$) ve eğitim durumuna ($F=7.24$; $p<0.05$, $\eta^2=.05$) göre de farklılaştığını göstermiştir. Ortalama puanlar, erkek İnternet kullanıcıların (=23.66) kadın kullanıcılara (=20.86) göre

daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, erkek internet kullanıcılarının sanal nefretle karşılaştıklarında, kadınlara kıyasla ne yapmaları gerektiğinin daha fazla farkında olduklarını göstermektedir. Eğitim durumu değişkeni içindeki varyansın kaynağını görmek için yapılan LSD testinin sonuçları, lisans mezunu katılımcıların puanlarının (=21.60) yüksek lisans mezunu katılımcıların puanlarından (=17.52) anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bunun yanında lisans öğrenimine devam eden katılımcıların puanlarının (=23.20) lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Analizler sonucunda, sosyo-ekonomik durum ve sosyal medya kullanım sıklığı için anlamlı herhangi bir bulgu gözlenmemiştir. Cinsiyet değişkeninin katılımcıların sanal nefrete ilişkin farkındalık üzerindeki rolünün açıklığına rağmen, eta-kare değerinin asgari düzeyde olduğu görülmekte, bu da bu değişkenin etkisinin göreceli olarak düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bağımsız değişkenlerin karşılıklı etkilerinin önemine gelince; cinsiyet ve SED'in karşılıklı etkilerinin ($F=0.22$; $p>0.05$), cinsiyet ve eğitim durumunun ($F=0.24$; $p>0.05$), cinsiyet ve sosyal medya kullanım sıklığının ($F=1.68$; $p>0.05$), SED ve eğitim durumunun ($F=1.00$; $p>0.05$) ve SED ve sosyal medya kullanım sıklığının ($F=1.58$; $p>0.05$) anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Sunulan bulgular, katılımcıların sanal nefret farkındalıklarının SED'e göre farklılaşmadığını ($F=1.34$, $p>0.05$) göstermektedir. Yani düşük, orta veya yüksek düzeylerde sosyo-ekonomik düzeylere sahip olmak internet kullanıcıları arasında sanal nefrete nasıl tepki verdikleri konusunda bilgi farklılığına (sanal nefret farkındalığına) yol açmamaktadır. Benzer şekilde katılımcıların sosyal medyayı sık/ara sıra/nadiren kullanmaları ya da hiç kullanmamaları onların sanal nefret farkındalığına anlamlı bir etkide bulunmamaktadır.

Cinsiyet, kültür ve eğitim durumlarına ilişkin istatistiksel analiz sonuçlarının genel çıkarımları şöyle özetlenebilir; erkek internet kullanıcılarının sanal nefretle ilgili farkındalıkları, kadınlara göre daha yüksek, Türk internet kullanıcılarının sanal nefretle ilgili farkındalıkları da Amerikan internet kullanıcılarından daha yüksektir. Son olarak, lisans öğrencisi katılımcıların sanal nefretle ilgili farkındalıkları yüksek lisans mezunlarından, yüksek lisans mezunlarının ise lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak; bulgular, sanal nefret farkındalığının SED ve sosyal medya kullanım sıklığı açısından herhangi bir farklılığa neden olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular bir sonraki bölümde tartışılacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, yükseköğretim düzeyindeki internet kullanıcılarının ülke, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, eğitim durumu ve sosyal medya kullanım sıklığı gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak sanal nefret farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmanın ilk sorusu, katılımcı internet kullanıcılarının sanal nefret ile mücadelede belirli eylemlerin ne kadar farkında olduklarını belirlemektir. Analizden çıkan en belirgin bulgu, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sanal nefretten haberdar olmadıkları ve kendilerini çevrimiçi olarak ırkçı, ayrımcı, istismar edici ya da taciz edici davranışlardan korumak konusunda etkili bir şekilde mücadele etmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları yönündedir. Bu sonuç, eğitim ve artan sanal nefrete yönelik farkındalık yaratma arasındaki ilişkinin teyidini, yani katılımcıların kesin bir sanal nefret anlayışına sahip olmadığı ve bunun hakkında daha fazla bilgi edinmek için hiçbir eğitim almadığı gerçeğiyle açıklanabilir. Çalışmalar; demokrasi, insan hakları, medya eğitimi ve internet okuryazarlığı dâhil olmak üzere, genç internet kullanıcıları için sanal nefret farkındalık yaratma ve bunun riskleri konusunda eğitimin önemine dikkat çekmiştir (Gojkovic & Gomes, 2012; Stoddard, 2014). Bu sonuç, Thompson ve Edward'ın (2004) eğitim programlarının öğrencilere, potansiyel ve yeni ortaya çıkan bilginin iletişim teknolojilerinin etik sorunlardan daha fazla haberdar olmaları için etik, mesleki ve yasal konulara odaklanan çeşitli öğretim programları sunması gerektiğini öneren bulgularını desteklemektedir.

İnternet kullanıcılarının, sanal nefretle mücadele konusundaki bilgi eksikliğine ilişkin olarak, Gagliardone, Gal, Alves ve Martinez (2015), neredeyse tüm kurum ve girişimlerin sanal nefret sorununu ele almak için üç eğitim hedefine odaklandıklarını belirtmektedir: bilgi vermek, analiz etmek ve yüzleşmek. Bilgi aşaması; onunla ilgili bilgileri ileterek ve yayarak sanal nefrete ve sonuçlarına yönelik farkındalık yaratmaya vurgu yapmaktadır. İkinci eğitim hedefi olan analiz etmek; sanal nefreti ve onun çeşitli biçimleri olan ırkçılık, bağnazlık, cinsiyetçilik, homofobi ve ortaya çıkan diğer çoklu biçimleri

tanımlama, değerlendirme ve raporlama yöntemlerine odaklanmaktadır. “Eylem (Yüzleşmek)” hedefi ise eğitimciler, blog yazarları, gazeteciler için öğretim materyalleri ve ders planları geliştirme, eğitim oturumları düzenleme ve sivil toplum kuruluşları için medya izleme politikaları önerme gibi özel eylemler gerçekleştirilerek bireylerin sanal nefrete tepki vermelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Medya Farkındalık Ağı (2012) tarafından yayınlanan raporda, gençliği korumak için filtreleme yazılımı kullanılmasıyla, filtrelerden geçmek için tasarlanmış birçok nefret dolu materyalin sızmasına yol açabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, gençleri sanal nefrete karşı mücadelelerinde desteklemenin en iyi yolu, onları bu materyallerle karşılaşmadan önce yeterli bilgi ile donatmaktır. Bu noktada dijital okuryazarlık, önyargılı ve doğru içerik arasında nasıl ayırım yapılacağına dair bir anlayış oluşturmak ya da çevrimiçi gördükleri herhangi bir bilgidен emin olma konusunda kaynakları doğrulamak en önemli araçlardan biridir. Hoşgörü, işbirliği ve çatışma çözümünü destekleyen eğitim programları da sanal nefreti yenmek ve bunun toplum için zararlı sonuçlarını azaltmak için pedagojik araçlar olarak önerilmektedir.

İnternet kullanıcılarının, cinsiyetlerine göre sanal nefrete nasıl tepki verdiklerine ilişkin bilgilerine odaklanan araştırma sorusu kapsamında, araştırmaya katılan erkek İnternet kullanıcıları kadınlar ile karşılaştırıldığında sanal nefrete karşı ne yapmaları gerektiğinin çok daha fazla farkında oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, Celik (2019)'in araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bunun olası bir açıklaması olarak; erkek kullanıcıların, nefret içeriğinin son derece yaygın olduğu çevrimiçi oyunlar veya tartışma ortamları gibi eğlence amaçlı çevrimiçi ortamlarda daha fazla zaman geçirmeleri gösterilebilir. Bir diğer önemli bulgu, Türk İnternet kullanıcılarının sanal nefrete verdikleri tepkilere dair bilgilerinin ABD'deki katılımcılardan daha yüksek olduğu şeklindedir. Bu sonuç, 2015 yılında Dijital, Sosyal ve Mobil'de raporlaştırılan ve toplam nüfusun 76 milyon olduğu (wearesocial.net) ülkede Türk vatandaşlarının yarısından fazlasının (yaklaşık 40 milyon) İnternet'i aktif olarak kullandığı gerçeğiyle açıklanabilir. Buna ek olarak, aynı raporda 40 milyon sosyal medya ve 26 milyon Facebook hesabı bulunan Türk İnternet kullanıcılarının, Avrupalı akranlarından daha fazla sosyal medyada bulduklarına dikkat çekiliyor. Bununla birlikte, başka olası açıklamalar da mevcuttur. Örneğin, Türkiye'nin jeopolitik gündemi, son yıllarda toplumun çeşitli boyutlarında meydana gelen siyasi, etnik, dini ve mezhep temelli çatışmalar nedeniyle çok yoğunudur. Bu nedenle bu çatışmaların yansımalarının sanal nefretin üretimine ve insanların bunlara maruz kalmasına yol açtığı durumlar söz konusu olabilir. İnternet kullanıcılarının, eğitim durumlarına göre sanal nefrete nasıl tepki verdiklerine ilişkin bilgilerini gösteren bulgular incelendiğinde; tüm eğitim grupları içinde en yüksek farkındalık düzeyinin henüz öğrenimine devam eden öğrencilerde olduğu önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedeni olarak; öğrencilerin İnterneti öğrenim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak kullanmalarının yanında araştırma grubunun en genç üyeleri olmaları açısından İnternetin sosyal hayatlarının da vazgeçilmez bir aracı olmasından dolayı farklı ortamlarda sanal nefrete daha fazla maruz kalmaları gösterilebilir.

Çalışmanın bulguları, katılımcıların farklı sıklıklarda sosyal medya kullanmalarının sanal nefretle ilgili farkındalıkları açısından bir fark oluşturmadığını göstermektedir. Bu durum sanal nefrete ilişkin farkındalığın sadece “sosyal medya kullanım sıklığı” ile açıklanamayacak olması şeklinde ifade edilebilir. Bu tür bir açıklama, sıklık kavramıyla değil de kullanılan sosyal medya ortamına, amacına ve sadece sosyal medya araçlarında değil İnternette harcanan zamana göre farklılaşmasının daha olası olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bulgular aynı zamanda düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeylere sahip katılımcılar arasında sanal nefretle ilgili farkındalıkları açısından bir fark olmadığını da ortaya koymuştur. Ücretsiz Wi-Fi teknolojileri, mobil veri tasarımları (İnternet erişimi dâhil), İnternet kafeler (Türkiye'de son derece yaygın olan) ve nispeten daha ucuz fiyatlar, İnternet kullanıcılarının hem Türkiye'de hem de ABD'de sosyal medyaya ve diğer çevrimiçi ortamlara erişmesine yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmanın başında sorulan soruya dönersek, bu araştırmaya katılan İnternet kullanıcılarının sanal nefrete nasıl tepki verdiklerine dair bilgilerinin oldukça düşük olduğunu belirtmek mümkündür. Cinsiyete dayalı bir bakış açısıyla araştırma bulguları, erkek katılımcıların sanal nefret farkındalıklarının kadın katılımcılara oranla anlamlı ölçüde daha fazla olduğu görülmüştür. Demokrasinin yerleştiği bir ülkede yaşayan katılımcıların, siyasal olarak kutuplaşmış ve etnik çatışmaların olduğu bir toplumda yaşayan

İnternet kullanıcılarından daha az sanal nefretin farkında oldukları görülmüştür. SED'in ve sosyal medya kullanım sıklığının İnternet kullanıcılarının sanal nefrete nasıl tepki verdikleriyle ilgili bilgilerinin tahmin edilmesinde ilgisiz faktörler olduğu görülmüştür. Bunun yanında eğitim durumlarının sanal nefrete nasıl tepki verdiklerine ilişkin bilgilerini gösteren bulgular incelendiğinde; tüm eğitim grupları içinde en yüksek farkındalık düzeyinin henüz öğrenimine devam eden lisans öğrencilerinde daha sonra ise lisans mezunu İnternet kullanıcılarında olduğu görülmüştür.

Tüm bu bulgular, sanal nefretin filtrelenmesinde farkındalığın artırılmasının ve gençler için risklerinin azaltılmasının ne kadar önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Bu konuyu "Dijital yerliler" in genç nesillere sanal nefrete yönelik eğitim programları sağlayarak, bu tür davranışlarda bulunan insanların sayısını azaltarak ve toplumun içindeki tutumları değiştirerek sanal nefretin kabul edilemez olduğu temelinde ele alabiliriz. Bu, aynı zamanda insanları çevrimiçi ve çevrimdışı nefretleri yaymaya yönelten sosyo-psikolojik nedenlerin kaldırılmasına da yardımcı olacaktır. Sanal nefretle mücadelede başarılı olabilmek için İnternet kullanıcılarının proaktif bir rol üstlenerek sanal nefretin yaygınlaşmasını nasıl durdurabileceklerini anlamaları ve öğrenmeleri gerekir. Bu nedenle eğitim paydaşları sanal nefretle mücadelede ve farkındalık yaratma-yükseltme materyalleri geliştirme konusunda çok yönlü fikirler bulmak için daha verimli bir şekilde işbirlikleri yapmalıdırlar. Bu anlamda, İnternet okuryazarlığı müfredatı hem çocukları hem de gençleri İnternet'te ortaya çıkan konuları anlamalarına, kendilerini korumalarına ve herhangi bir suiistimal meydana geldiğinde nasıl tepki göstereceklerini bilmeye teşvik etmek için etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler, çocuklarına elektronik haberleşmeleri güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanmalarını öğretmeli, çocuklarını sanal nefreti tanıyabilmeleri için hazırlamalı ve çocuklarının sanal nefret aktivitesinin failleri olmadığından emin olmalıdırlar.

Hâlâ sanal nefret ve onun toplum üzerindeki etkileri hakkında yanıtlanmamış birçok soru bulunmaktadır. Başka araştırmalar, medya okuryazarlığı ile sanal nefrete nasıl tepki gösterileceği bilgisi arasındaki ilişkileri de incelemelidir. Ayrıca İnternet kullanıcılarının gerçek sanal nefret deneyimlerini ve nefret yayan grupların ve topluluklarının yapısını ve davranışlarını incelemek de çok önemli olacaktır.

Mevcut araştırma nicel verilerle ve yaş yönünden daraltılmış bir katılımcı profiliyle sınırlı olduğundan, nitel verilere daha fazla odaklanan ve daha geniş bantlı yaş profili olan araştırmaların gelecekte yapılması önerilmektedir. Çalışmanın sınırlılığı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan İnternet kullanıcılarının çevrimiçi bir ankete yanıt vererek araştırmaya katılmaları nedeniyle, bu katılımcı profillerinin Amerikan nüfus özelliklerini yansıttığını ileri sürmenin zorluğu gösterilebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, öz bildirim ölçme aracının kullanılmış olmasıdır. Sanal nefret gibi hassas bir konuda katılımcıların yanıtları içtenlikle verme eğiliminde olmayabileceği konusu göz önüne alındığında, bu durumun bir sınırlılık olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda benzer çalışmaların farklı ölçme araçlarıyla ve farklı değişkenlerle yürütülmesi önerilmektedir.

References

- Anti-Defamation League. (2010). Responding to Cyberhate: A Toolkit for Action. Retrieved from <http://www.adl.org/assets/pdf/combating-hate/ADL-Responding-to-Cyberhate-Toolkit.pdf>
- Australian Human Rights Commission. (2011). Cyber-racism Symposium Report. Retrieved from <https://www.humanrights.gov.au/publications/cyber-racism-symposium-report>
- Blaya, C. (2019). Cyberhate: A review and content analysis of intervention strategies. *Aggression and violent behavior, 45*, 163-172.
- British Institute of Human Rights. (2012). Young People Combating Hate Speech On-line: Mapping study on projects against hate speech online. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Training/Training_courses/2012_Mapping_projects_against_Hate_Speech.pdf
- Celik, S. (2018). Tertiary-level internet users' opinions and perceptions of cyberhate. *Information Technology & People, 31*(3), 845-868.
- Celik, S. (2019). Experiences of internet users regarding cyberhate. *Information Technology & People, 32*(6), 1446-1471.
- Citron, D. K. (2011). *Hate Crimes in Cyber Space*. Harvard University Press, MA.
- Clement, J. (2013). Internet Report. Retrieved August 28, 2015 from <http://www.statista.com/statistics/273018/number-of-internet-users-worldwide/>
- Douglas, K. M., McGarty, C., Bliuc, A. M., & Lala, G. (2005). Understanding cyberhate: Social competition and social creativity in online white supremacist groups. *Social Science Computer Review, 23*(1), 68-76.
- EU Kids Online. (2011). EU Kids Online: findings, methods, recommendations. LSE, London, UK Retrieved from <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>
- Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., & Martinez, G. (2015). *Countering online hate speech. Unesco Series on Internet Freedom*. France.
- Gerstenfeld, P. B., Grant, D. R., & Chiang, C. P. (2003). Hate online: A content analysis of extremist Internet sites. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 3*, 29-44.
- Gojkovic, T., & Gomes, R. (2012). *Freedom of expression and freedom from hate on-line* (young people combating hate speech on-line).Seventh annual Internet Governance Forum, Baku, Azerbaijan. Retrieved August 20, 2015 from <http://wsms1.intgovforum.org/content/no110-freedom-expression-and-freedom-hate-line-young-people-combating-hate-speech-line#report>.
- Hu, J., & Chau, M. (2007). Mining communities and their relationships in blogs: A study of online hate groups. *Int. J. Human-Computer Studies, 65*, 57-70.
- Jane, E. A. (2018). Gendered cyberhate as workplace harassment and economic vandalism. *Feminist Media Studies, 18*(4), 575-591.
- Jane, E. A., & Vincent, N. A. (2018). *Cyberhate and human rights*. Retrieved April 8, 2019 from <https://tech.humanrights.gov.au/sites/default/files/inline-files/112%20-%20Nicole%20Vincent%20and%20Emma%20Jane.pdf>
- Kaplan, J. E., & Moss, M. P.(2003). Investigating Hate Crimes on the Internet. Center for the Prevention of Hate Violence. University of Southern Maine. Retrieved June 30, 2015 from http://www.partnersagainsthate.org/publications/investigating_hc.pdf

- Kemp, S. (2015). Digital, Social & Mobile Worldwide Report. Retrieved August 30, 2015 from <http://wearesocial.net/blog/2015/01/digital-social-mobile-worldwide-2015/>
- Kessler, J. (1999). Poisoning the Web: Hatred Online. An ADL Report on Internet Bigotry, Extremism and Violence. New York, NY: Anti-Defamation League.
- Levin, B. (2002). Cyberhate: A legal and historical analysis of extremists' use of computer networks in America. *American Behavioral Scientist*, 45(6), 958-988.
- Mc Donald, M. (1999). *Extending persuasive techniques of low credibility sources to the world wide web*. In Schuman D. W. & Thorson E. (Eds.), Advertising and the world wide web, 149-157. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Media Awareness Network. (2012). *Responding to Online Hate*. Ottawa, ON Canada.
- Notar, C. E., Padgett, S., & Roden, J. (2013). Cyberbullying: A Review of the Literature. *Universal Journal of Educational Research*, 1(1), 1-9.
- Perren, S. et al. (2012). Coping with Cyberbullying: A Systematic Literature Review. Final Report of Cost IS0801. Retrieved August 20, 2015 http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user_upload/Fachwissen/1012_COST_Cyberbullying_coping_report.pdf
- Perry, B. (2000). "Button-down terror": The metamorphosis of the hate movement. *Sociological Focus*, 33, 113-131.
- Prutzman, P. (1994). Bias-related Incidents, Hate Crimes, and Conflict Resolution. *Education & Urban Society*, 27(1), 71-81.
- Simon Wiesenthal Center. (2011). Digital Terror and Hate Report. Retrieved August 25, 2015 from http://www.wiesenthal.com/site/apps/nlnet/content2.aspx?c=lsKWlBpJLnF&b=4441467&ct=9141065#.VYmFF_7bLIU
- Stoddard, J. (2014). The Need for Media Education in Democratic Education. *Democracy and Education*, 22(1), 4.
- Sweeney, M. S. (2014). *What the Law Can (and Can't) Do About Online Harassment*. Retrieved August 20, 2015 from http://www.theatlantic.com/technology/archive/2014/11/what-the-law-can-and-cant-do-about-online-harassment/382638/?single_page=true
- Sweet, M. (2007). Tackling discrimination is good for health, *WinterVic Health Letter*, (30), 4-7. Retrieved August 22, 2015 from <http://www.vichealth.vic.gov.au/en/Publications/VicHealth-Letter/Making-the-link-between-cultural-discrimination-and-health.aspx>
- Szoke, H. (2012). National Anti-Racism Strategy. Retrieved August 10, 2015 from https://itstopswithme.humanrights.gov.au/sites/default/files/National%20Anti-Racism%20Strategy_0.docx
- Thompson, B., & Edwards, H. (2004). *Providing graduate computing students with an appreciation of appropriate the ethical, professional and legal issues*. Ethicomp. Syros, Greece: University of the Aegean. Retrieved February 21, 2015, from <http://www.ccsr.cse.dmu.ac.uk/conferences/ethicomp/ethicomp2004/abstracts/59.html>
- Tippett, N., Thompson, F., & Smith, P. K. (2014). *Research on Cyberbullying: Key findings and practical suggestions*. Retrieved September 10, 2015 from <http://www.education.com/reference/article/cyberbullying-research/>

Tynes, B. (2008). Children, Adolescents, and the Culture of Online Hate. In *Handbook of Children, Culture, and Violence*. Nancy E. Dowd, Dorothy G. Singer, Robin Fretwell Wilson (Eds.), Sage Publication.

Websense Security Labs. (2009). *State of Internet Security*. Retrieved from <http://www.websense.com/content/State-of-Internet-Security-Q3-Q4-2009.aspx>

Young Canadians in a Wired World. (2005). *A national school based survey*. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/ycwwii-student-survey.pdf>

Appendix 1

CYBERHATE AWARENESS SCALE

Dear Participants,

This research aims to explore cyberhate. The Instrument below consists of statements aimed at evaluating individuals' awareness of hate content on Internet. The term 'cyber' refers to internet, social media, and other related technologies and services. The term 'hate' indicates hatred, dislike, and discrimination toward people with a specific ethnic identity, religion, gender, sexual preference, disability, age, political view, etc.

Please read each statement carefully before selecting the most appropriate option. Please make sure to express your perceptions and experiences thoroughly, frankly, and openly).

1. **Age:**
2. **Gender:** Female () Male ()
3. **What is your annual family income:**
 <\$25,000 USD () \$25,000-75,000 () >\$75,000 ()
4. **What is your current degree program / earned degree:**
 Undergraduate () Bachelors () Masters () Ph.D ()
5. **Social Media use level/frequency:**
 Never () Only a few times per month ()
 Only a few times per week () Multiple times per day ()

	No	Not Sure	Yes
6. I know what to do in general when I come across online hate content.	()	()	()
7. I know what to do when I come across online hate content spread anonymously.	()	()	()
8. I know what to do when I come across online hate content spread by named individuals.	()	()	()
9. I know what I should do when I come across a hateful video online.	()	()	()
10. I know what I should do when I come across a hateful group in a social networking site.	()	()	()
11. I know what I should do when I come across a hateful blog post or personal web page.	()	()	()
12. I know what I should do when I come across anti-Semitic, racist or homophobic results when using a search engine.	()	()	()
13. I know what I should do when I come across anti-Semitic, homophobic, or racist books or products on mainstream sites, such as eBay, Amazon.com, or Barnes & Noble.	()	()	()
14. I understand what motivates users to post online hate messages.	()	()	()
15. I know what I should do when I receive abusive e-mails.	()	()	()
16. I know how to avoid receiving abusive e-mails.	()	()	()

17. I know how to avoid being exposed to cyberhate in social networking sites.	()	()	()
18. I know how to stop someone from posting my private information online.	()	()	()
19. I know how to protect my children online, as a parent.			
20. I know what I should do when I receive an online threat, suspect I am being stalked, or suspect I am being targeted for theft.	()	()	()
21. As a website owner/admin, I know how to prevent hate content in my online web site/space.	()	()	()
22. As a website owner/admin, I know how to inform/warn people against cyberhate using my own online environment.	()	()	()
23. As a website owner/admin, I know how to remove reported hate content from my online space/environment.	()	()	()
24. I can determine whether a web content is legal or not in terms of cyberhate.	()	()	()

Ek 1
SANAL NEFRET FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcılar,

Bu araştırma sanal nefret farkındalığını incelemek için yapılmaktadır. Aşağıda verilen ölçek, insanların sanal ortamlarda karşılaştıkları nefret söylemlerine dönük **farkındalıklarını içeren** ifadelerden oluşmaktadır. İfadelerde geçen 'sanal ortam' sözcüğü ile internette (çevrimiçi) bulunulan tüm ortamlar; nefret sözcüğü ile ise etnik kimliğe, inanca ve değerlere karşı yapılan her türlü ayrımcı içerik ve saldırı kast edilmektedir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve yanıtlanmamış madde bırakmayınız. Okuduğunuz ifadelerle dönük somut (teknik ve hukuki) **BİLGİ YETERLİĞİNİZİ** ifadelerin yanındaki seçeneklerden yalnızca birini işaretleyerek belirtiniz. Sizden beklenen görüş ve düşüncelerinizi içtenlikle belirtmenizdir. Kişisel bilgileriniz tamamen saklı tutulacaktır.

Lütfen () işaretinin içine veya ilgili bölüme size uygun olan tanımlama için X işareti koyunuz. Katkılarınızdan dolayı **tesekkür ederim.**

Bu araştırma konusunda bilgilendirildim. Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Evet () Hayır ()

1. Yaş:

2. Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

3. Aile gelir düzeyi: 2000 TL ve Altı () 2000-4000 TL Arası () 4000 TL ve Üstü ()

4. Mezuniyet: Lisans Öğrencisi () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Sosyal medya kullanım düzeyinizi belirtiniz:

Hiç kullanmam () Ayda birkaç kez kullanım ()

Haftada birkaç kez kullanım () Günde birkaç kez kullanım ()

Hayır
Kararsızım
Evet

6. Nefret söylemi içeren bir web sayfası ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
7. Nefret söylemi içeren ve içerik sunan kişilerin belirlenemediği bir ortam ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
8. Nefret söylemi içeren videonun paylaşıldığı bir web ortamı ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
9. Kullanıcıların nefret içerikli paylaşımlar yaptıkları bir sosyal paylaşım grubu veya ortamı ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
10. Nefret söylemi içeren bir ağ günlüğü (blog, kişisel web sayfası) ile karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
11. Çevrimiçi ortamlardaki forumlarda veya paylaşımların yorumlar veya mesajlar kısımlarında nefret söylemlerine maruz kalırsam ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()

12. Bir arama motoru kullanarak arama yaptığımda nefret içerikli ortam ve mesajlarla karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
13. sahibinden.com , hepsiburada.com , idefix.com , pandora.com gibi ana akım (popüler) web sitelerinde nefret içerikli kitap ve ürünlerle karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
14. Saldırgan (nefret içeren) e-postalar aldığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
15. Saldırgan (nefret içeren) e-postalar almamak için ne yapmam gerektiği ile ilgili yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
16. Çevrimiçi ortamlardaki forum ortamlarında veya paylaşımların yorumlar veya mesajlar kısımlarında nefret söylemlerine maruz kalmamak için ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
17. Bir ebeveyn olarak çocuklarımı çevrimiçi ortamlarda nasıl koruyacağım konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
18. İnternette bana ait içeriklerin nefret amaçlı paylaşılmasına dönük girişimleri engellemek için ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
19. Çevrimiçi tehditlere maruz kalırsam ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
20. Sahibi/Yöneticisi olduğum çevrimiçi ortamlarda nefret içerikli söylemleri nasıl engelleyebileceğim konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
21. Sahibi/Yöneticisi olduğum çevrimiçi ortamlarda kullanıcıları nefret içerikli ortamlara karşı nasıl uyarmam ve bilgilendirmem gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
22. Sahibi/Yöneticisi olduğum çevrimiçi ortamlarda rapor edilen nefrete dayalı içerikleri nasıl kaldıracağımı biliyorum.	()	()	()
23. İsimleri bilinen kişilerin yaydığı çevrimiçi nefret içeriğiyle karşılaştığımda ne yapmam gerektiği konusunda yeterince bilgi sahibini olduğumu düşünüyorum.	()	()	()
24. Bir web içeriğinin sanal nefret bakımından yasal olup olmadığını belirleyebilecek bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.	()	()	()



Investigation of the Efficacy of EMDR in Earthquake Trauma: Case Report*

Gamze MUKBA^{a**} (ORCID ID - 0000-0003-2287-4115)

Selami TANRIVERDİ^a (ORCID ID - 0000-0003-0845-7219)

Fuat TANHAN^a (ORCID ID - 0000-0002-1990-4988)

^aVan Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.567439

Article history:

Received 18.05.2019

Revised 15.10.2019

Accepted 12.01.2020

Keywords:

Earthquake, PTSD, EMDR, Case report.

Abstract

EMDR is an intervention technique mainly used in psychological trauma cases. In this study, the case study of qualitative research methods has been used; the aim of this study is to determine the feasibility of Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) technique in PTSD of the earthquake. Eight-stage EMDR intervention has been implemented in the presented case. In order to investigate the effectiveness of EMDR intervention quantitatively related to the traumatic symptoms of the client and to determine the difference between the pre-test and post-test scores, "Post-Traumatic Stress Symptoms Scale" has been used. In the presented case after the EMDR intervention, it has been observed that the client's both the anxiety and fear levels have been decreased as well as the dysfunctional thoughts about the earthquake have been disappeared and the PTSD symptoms have been greatly reduced. According to Post-Traumatic Stress Symptoms Scale scores it has been observed that there are differences between the scores of subscales as "intrusive thoughts", "physiological arousal" and "cognitive avoidance". Based on the case presented in this study, it can be said that EMDR may be a short-term and effective intervention in PTSD cases caused by the trauma of natural disasters such as earthquakes.

Deprem Travmasında EMDR'nin Etkinliğinin Araştırılması: Olgu Sunumu

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.567439

Makale Geçmişi:

Geliş 18.05.2019

Düzeltilme 15.10.2019

Kabul 12.01.2020

Anahtar Kelimeler:

Deprem, TSSB, EMDR, Olgu sunumu.

Öz

EMDR ağırlıklı olarak ruhsal travma olgularında kullanılan bir müdahale tekniğidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu deseninden yararlanılmış olup; sunulan olguda depremden kaynaklı TSSB'de Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (Eye Movement Desensitization & Reprocessing-EMDR) tekniğinin uygulanabilirliğini ortaya koyma amaçlanmıştır. Araştırma kapsamındaki sunulan olguda sekiz aşamalı EMDR protokolü uygulanmıştır. Danışanın travmatik belirtilerine ilişkin EMDR müdahalesinin etkililiğinin nicel olarak da incelenebilmesi ve müdahale öncesi ve müdahale sonrası travma sonrası stres belirleme puanları arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla "Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği"nden yararlanılmıştır. EMDR müdahalesi sonrasında sunulan olgudaki danışanda hem kaygı ve korku düzeylerinde azalma, hem de depreme yönelik işlevsel olmayan düşüncelerin ortadan kalktığı ve TSSB belirtilerinin büyük oranda azalma olduğu görülmüştür. Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği puanlarına ilişkin "tekrarlayan düşünceler",

*A part of this study was presented as an oral presentation at "Vith National PCG (Psychological Counseling and Guidance) Applications Congress" on December 1-3, 2016 in Gaziantep/Turkey.

**Author: gamzemukba@yyu.edu.tr

“fizyolojik uyarılma” ve “zihinsel kaçınma” alt ölçek puanlarında ön-test ve son-test arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada sunulan olgudan hareketle, deprem gibi doğal afet yaşanan travmanın neden olduğu TSSB olgularında EMDR'nin kısa ve etkili bir müdahale olabileceği söylenebilir.

Introduction

Trauma can be defined as exposure to situations that diminish the individual's well-being (Gabrielli et al., 2014). Rosen (2014) described psychological trauma as either an individual's ongoing experience or the effects of the nervous system after an unpleasant and frightening experience, causing thoughts, feelings, behaviours, and emotional disorder. If the effects of the traumatic event last more than a certain time or the individual develops recurring trauma symptoms, then this could be called post-traumatic stress disorder.

Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) is an anxiety disorder that develops a state of fear, horror, or threat or physical harm after exposure to negative experiences such as human-made disasters or natural disasters (Collie et al., 2006). Symptoms of PTSD are re-experiencing the traumatic event via nightmares, flashbacks and avoiding worrisome thoughts, memories, places or anything related to the traumatic event (Webb, 2004, p.284), witnessing a real or intimidating death or severe injury, having continuous and exaggerated negative beliefs about or expectations from themselves, others or world, self-alienation, continuous or recurring experiences with regard to those around themselves are unreal (American Psychiatric Association-DSM-5, 2014, pp.146-149). In addition to these trauma experiences, extraordinary traumas can cause PTSD. Extraordinary trauma means the trauma that occurs after a potentially life-threatening event that affects too many people at the same time (Webb, 2004, p.4).

Extraordinary traumas are also known as disasters. Earthquakes can be one of the most dangerous and horrific disasters, as they can affect the place / location where many people live and cause hundreds or thousands of people (Işık et al., 2012). Moreover, given that earthquakes are uncontrollable and occur suddenly, they are among the most life-threatening cases of disasters (Altındag, Ozen & Sir, 2005; Farooqui et al., 2017). The unexpected case of earthquake can catch individuals unprepared. Farooqui et al. (2017) examined various databases on the psychological distress and stress symptoms of earthquake victims and stated that high prevalence rates of PTSD can be observed in many earthquake cases even a few years after the event. As a result, individuals who are caught unprepared for disasters may develop PTSD and may experience various chronic stress reactions. Based on these explanations, different approaches are used by psychological counsellors to work with individuals experiencing PTSD symptoms. EMDR is one of the commonly used techniques in the psychological approaches to treat trauma. EMDR (Eye Movement Desensitization and Re-process) is one of empowerment-based interventions, can be highly curative and can help individuals process memories and accompanying negative beliefs. (Gupta, Gupta and Choudhary, 2014; Korn, 2009; Rosen, 2014). In addition, it is one of the best practices to treat traumatic memories. (Greenwald, 2004). Maxfield (2008) stated that EMDR is an effective intervention for the persistent PTSD due to natural disasters, and that after the EMDR, the client can continue their daily lives in a more functional way. Through EMDR, the client's thoughts, fears and feelings of helplessness can be improved to help them find more accurate memories and thus gain a positive view of themselves (Rosen, 2014). It has been shown in the studies that EMDR intervention and eye movements reduce the viability of emotions and images associated with the traumatic moment (Kavakçı, 2012, p.26; Shapiro, 2014). EMDR intervention requires a series of steps to prepare the client for sad details of the moment, facilitate processing and support balance with positive gains (Greenwald, 2004, p.5). EMDR consists of eight stages: history and treatment planning, preparation, assessment, desensitization, installation, body scan, closure and re-evaluation (Kavakçı, 2012, p.26; Shapiro, 2012). Side-to-side eye movements are generally used in EMDR stages. It stimulates both sides of the brain in sequence by using eye movements or other two-way stimuli, and it is called a set to observe the fingers horizontally from right to left and left to right (Kavakçı, 2012, p.52). As a result, EMDR intervention can focus on sensory components (affective, cognitive, somatic) to accelerate the reprocessing of memories (Shapiro, 2002). Traumatic memory continues a positive and adaptive perspective on the traumatic memory is formed (Ten Hoor, 2013). EMDR is also used to strengthen individuals' internal resources in

order to achieve the desired behavioural and interpersonal change (Shapiro, 2002). In the case presented in this study, it is aimed to reveal the applicability of EMDR technique in PTSD caused by an earthquake.

Method

This study was a qualitative research and employed single case research design. On October 23, 2011, a 7.0 magnitude earthquake took place in Van, killing 644 people and injuring 1966 people (AFAD, 2014). The participant of this single case study was a 21-year-old female university student who was recovered from the earthquake and requested psychological support 3 years after the event. In a case study, elements such as places, individuals, events and processes are examined in a holistic manner and a holistic description of how these elements affect the case is put forward (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.83). The main purpose of the case design is to explore, describe and interpret in depth the individual, situation or phenomenon studied (Seggie and Bayyurt, 2017, p.120). A case study may be a single case study, or can be multiple cases (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.83). A case may be singular according to the purpose of the study and the nature of the condition to be studied and the number of individuals in the case may be increased when there are individuals and conditions that show similar characteristics (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.321). This study had the characteristics of a single case study, since no other case of similar condition was encountered during the interview process.

Data Collection Tools

The basic data collection tool in a case study was the interview (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.80). We employed interview method to collect data. The interviews consisted of sessions on the EMDR intervention process. The Post-Traumatic Stress Diagnostic Scale was used to examine the effectiveness of EMDR intervention regarding the traumatic symptoms of the client and to determine the difference between the pre-intervention and post-intervention post-traumatic stress assessment scores. Interview method and Post-Traumatic Stress Symptoms Scale were explained in detail below.

Interview

The interview technique was used as a data collection tool, and as mentioned earlier, the interviews included sessions on the EMDR intervention process. During the interviews, the psychological counsellor asked questions specific to EMDR interventions. The interview form approach included the list of questions or topics to be discussed during the interview and is flexible (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.150). In this context, the EMDR intervention included systematic steps, questions to be directed to the client and steps to take a flexible manner. The EMDR intervention was described in detail below.

EMDR consists of eight stages: history and treatment planning, preparation, assessment, desensitization, installation, body scan, closure and re-evaluation (Kavakçı, 2012, p.26). Understanding the history process aims to explore the client's discomfort, body sensations, how the client copes with the problem, ways of coping, and previous psychological history. The preparation phase involves preparing the client about what one will encounter during EMDR implementation. In the "assessment phase", the client's negative cognition, positive cognition, belief in positive cognition (VOC), emotions about the event, belief in negative cognition (SUD) and body sensations are defined. In the desensitization phase, eye movement set stimulation is used. The counsellor does not play an active role at this stage. Desensitization continues until the disturbance level decreases from 10 to 0 or 1. This is followed by installation phase. The client is asked as "How is your positive belief about yourself and is it suitable for you? (saying the positive cognition that is identified at the evaluation phase)". The client may in some cases change the positive cognition. For instance, the client can change the belief as "I am strong" into "I can overcome". The counsellor then asks the extent she finds comfort when the target moment and positive cognition are considered together (1-7). Eye movements sets are applied until the positive cognition has a credibility level of 7. In the body scanning stage, it is asked whether there is any contraction, tension or disturbing bodily sensation in the client's body. If the client indicates any bodily sensation, she is asked to focus on those sensations and the eye movements sets are continued until the degree of discomfort decreases to 0 or 1. In the "closure phase", the counsellor investigates how the

previous session affected the client. During the “re-evaluation” phase, the control of the goals in the previous interview should be carried out by taking the value of the degree of discomfort related to the clearest image. During this phase, it should also be checked whether today's challenging situations or reminders of the trauma are disturbing the client. If there is any discomfort in today's triggers, this stage needs to be repeated until the client has been prepared to cope with a similar scene in future (Kavakçı, 2012, pp. 27-69).

Post-Traumatic Stress Symptoms (PTSS) Scale

This Scale was developed by Şahin, Batıgün and Yılmaz (2002, 2009) as a result of analysing the Post-Traumatic Stress Disorder Checklist (Weathers et al., 1993), The Impact of Events Scale (Horowitz et al., 1979) and The Dissociative Experiences Survey (Bernstein and Putnam, 1986). The scale has 36 items. The scale was developed by collecting data from teachers who worked in the Psycho-Social School Project after 1999 Marmara earthquake. The project was coordinated in partnership with Ministry of National Education and UNICEF. In the factor analysis, the researchers obtained three factors explaining 53.3% of the total variance: “intrusive thoughts”, “physiological arousal”, “cognitive avoidance”. Cronbach alpha internal consistency coefficients ranged from .89 and .91 (N = 265) for the subscales (Şahin, Batıgün and Yılmaz, 2002). As a result of the analysis conducted for the criterion-related validity of the scale, it was found by the researchers that the scale and its subscales have a significant correlation (N= 232, $p < .001$) of .49 and .69 ($p < .05$).

Data Analysis

Data analysis in phenomenological research aimed to reveal experiences and meanings. In the context analysis conducted in this context, it was important to conceptualize the data and reveal themes that could describe the phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.81). The results of the research were expressed in a descriptive narrative and direct quotations were generally presented (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.81). The themes and categories were written in a way that they describe and present the findings. Content analysis was utilized by taking into consideration the characteristics and views of the interviewee and the conceptualization of the data that emerged during the interviews was provided at each stage within the framework of EMDR intervention. The views of the individual experiencing the earthquake phenomenon regarding the trauma of EMDR intervention were obtained. These views were categorised into themes through the concepts that come out in each interview and stage. The themes and concepts from the case were detailed in the intervention part of the research.

Case

Three years after the Van earthquake, a 21-year-old university student requested psychological support because of earthquake related nightmares and the feeling that everywhere is shaking from time to time. The interviews were held in May and June 2014 at the “Psychological Counseling and Guidance Center of Van Yüzüncü Yıl University”. When the client's detailed history was taken, it was found that she experienced PTSD symptoms such as inability to concentrate, general reluctance, introversion, dizziness, sleep problems, loss of balance while moving, headache migraine, emotional reactions such as crying in the face of many negatives, focus problems. The client stated that her house collapsed during the earthquake and she was trapped under the rubble, waiting to be rescued. She first heard a sound of explosion and then the boiler room exploded, gushing into her face and forehead and burning her hair. She witnessed her friend's death and after she was rescued, she conjured up a mental picture of the earthquake moment constantly at the hospital. She agreed that the interview data will be used anonymously.

Intervention

A total of 7 interviews were conducted and eight stages of EMDR intervention were completed. The findings of the interviews and interventions were qualitatively divided into sub-categories. The first three interviews included the introduction to the intervention, the fourth and fifth interviews are the elaboration section, and the sixth and seventh interviews are named as finalising the intervention.

1. Introduction to Intervention

The concepts and situations that come up while taking the client's history of the traumatic case are divided into sub-categories.

Prominent voices and body sensation regarding the traumatic memory of the client

During the preliminary and the first interview, a detailed history was taken, and it was observed that the frequency of various PTSD responses did not decrease since the earthquake event. The client mentioned that she was living with three close friends of her at the house where she experienced the earthquake. She emphasized the senses related to sound and body sensation when telling the story of the earthquake. Her views on the earthquake moment are as follows: *"All three of us were fasting that night. We felt the earthquake as we were using the stairs to visit the flat of our friend. My friend, who passed away, stood by the door. My friend and I waited next to the heater and held each other's hand (...). My deceased friend cried for his father and the other male student told us to stay calm. The earthquake repeated itself 3-4 minutes later. I heard the explosion. The boiler exploded and my face and hair got burned. I still have a headache. I hardly remember how they saved me and took me to the hospital."* She experienced the second Van earthquake in her hometown and added: *"I was lying on the bed. My sisters were there. It was night and we were watching TV. I felt the earthquake and panicked. Then I went to bed. It was like a bad dream and thought I would experience that day again."* She noted that her headaches got more frequent and her migraine kicked off.

The importance of family during the traumatic event and treatment process

The client told that the idea of family occupied her mind during the earthquake. When she stayed in the hospital for 2 weeks, her sister was very helpful and supportive and accompanied her: *"I better understood that family is invaluable. I constantly thought of them. My sister was at the hospital."*

Grief and emotions for the lost and the effects of lost emotions on the life story of the client's traumatic history

She lost one of her best friends at the earthquake. They studied together in high school. She found out about her death two months after the earthquake and had quite difficulty in visiting her grave. A few months later, she started to accept concepts like death. She had some issues in communicating with people and became more introverted. The important point in her life story was that after losing her best friend, she became more distant in her friendships and more connected to her family. She still lives with her former two friends but have a very distant relationship: *"I have friends that I see at home. After the earthquake, it is difficult for me to be close to someone. I was a different person before the earthquake. I changed."*

Priority of belief sources (spiritual belief and family belief) and hobbies related to her power resources

Her belief in God and the family partially was helpful in relieving her pain. The second meeting was focused on the resources that gave her strength. She noted that she has a very strong faith and feel grateful for being alive. She likes playing instruments and have been taking courses for the last three months. She gets support from her family whenever she wants. For instance, her family members make an effort to come and visit her and she also tries to visit them frequently. She has a big extended family with 5 siblings, and her family lives in another city. However, she notes that they are doing their best to support her. The next step was planned to be safe space exercise, but she did not feel ready for it.

Emphasis on family in safe place exercise

Third session was focused on the introduction of EMDR intervention through metaphors. The side-to-side eye movements were discussed. Then, safe place study was conducted, and she confirmed that the constructed safe place was peaceful for her. For her, the safe place was described as an imaginary brown box in which she lives with her family with cheerful laughs. Considering that her faith in family was an important source of strength, her imagination of the brown box with family members and

laughers seem quite reasonable. Her these statements became prominent: *“I am happy, fine and peaceful.”*

2. Elaborating on the Intervention

Following phases of the EMDR are categorised: assessment, desensitisation, installation, body scan and closure.

The thought of helplessness and the begin part of the traumatic event come to the fore related to the clear image in assessment phase

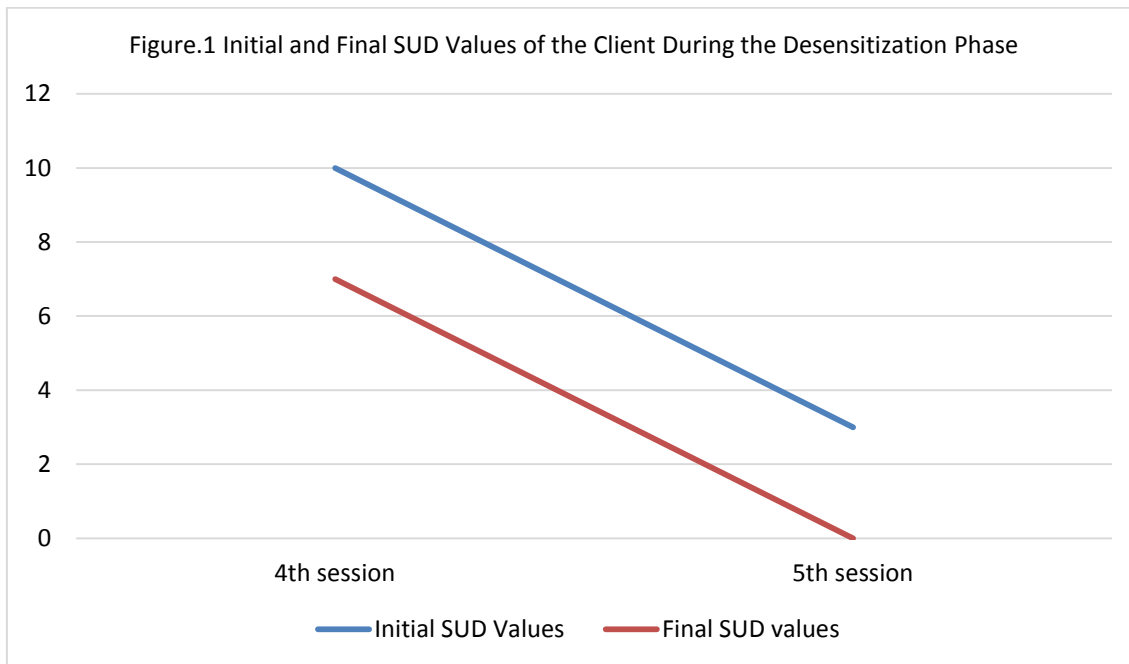
In the fourth interview, EMDR assessment and desensitization steps were conducted. As mentioned earlier, during the assessment phase of the EMDR intervention, the client is first asked to describe the clearest image / picture of the traumatic memory. Next, negative and positive cognition of the clearest image is asked (Shapiro, 1989). She is asked to rate belief in positive cognition between 1 and 7 and about the degree of discomfort associated with negative cognition and emotion with the clearest picture. The belief in the degree of discomfort is expressed as the SUD value and it ranges from 0-10 (Shapiro, 1989).

In the assessment phase, the clearest image was indicated as *“the moment when the earthquake started to shake.”* She stated the negative cognition as *“I am desperate”* and the positive cognition as *“I can be strong.”* The VOC score was determined as 2 by the client, and her emotional state was *“the fear of losing loved ones”*. The SUD value was 10 and she stated it was *“her head”* that caused body discomfort. As a matter of fact, the moment of feeling the earthquake includes body sensation. The client also noted for PTSD symptoms: *“I sometimes experience a feeling that everywhere is shaking.”*

Re-processing of feelings and thoughts related to the case experienced in desensitization phase in EMDR intervention

In the fourth interview, desensitization phase started immediately after the assessment phase. Desensitization phase (1) performed by side-to-side eye movements and the SUD value decreased to 6 and then increased to 7. During the desensitization phase, she made following sentences: *“My head, like a small dot”, “White light”, “It feels better”, “I am afraid again”, “I understand, as if it was my old life.”* She expressed the feelings of fear, light and stressed the lessons she learned from what she has been through.

In the fifth interview, she selected *“anxiety”* as emotion, identified SUD value 3, and choosed *“brain”* as the body sensation before the desensitization phase (2). This step was repeated using the same image previously determined and it was stated that the SUD value decreased to 0. In the desensitization phase, she was asked to visualize the safe place and breathe deeply. The figure 1 presents the change of the SUD value during the desensitization phase.



Emphasis on the belief sources (belief in her own strength and belief in fatalism) and positive emotions during the installation phase

In the fifth interview, after the desensitization phase, the “installation phase” started. The positive cognition is stated as *“I could overcome”* and the VOC value was 7. Her positive beliefs were reinforced by a few set eye movements. She noted the following statements: *“I feel happy.”*, *“I may have lost some friends, but this is my fate.”*, *“I feel better.”*.

Body discomfort due to trauma during body scanning phase

During the body scanning stage, she stated that there was discomfort in her body, especially at “the tip of the head”, and the degree of discomfort (SUD Value) was expressed as 6. Her hair and forehead were burned with the explosion during the traumatic event and she sometimes suffered from headache. During eye movement set session, she noted: *“My fatigue is disappearing”*, *“It is a small pain”*, *“It turns into a small point.”* The eye movement sets were repeated until SUD decreased to 0. After this stage, the closure phase was carried out and it was stated to the client that she followed the process well. When it was seen that she felt well, the session of that day was ended.

3. The final stage of the Intervention

Reassessment of EMDR intervention: Trigger experience

In the sixth interview (re-evaluation phase), today's triggers and future template were studied. The client told that there was a small severe earthquake in another city as the trigger for today's life. She experienced fear of the earthquake there and noted: *“I was worried if it would happen again here in this city.”* “Assessment”, “desensitization”, “placement”, “body scanning” and closing stages were carried out. One of the prominent features of the EMDR intervention is that the history of the traumatic phenomenon experienced is in the context of past, present and future (Shapiro and Maxfield, 2002).

The clearest picture of the client about today's trigger was *“the moment the earthquake shook.”* While negative cognition is *“I am coward”*, positive cognition is *“I can get over it”*. The VOC (Positive Cognition Belief Value) score was 1, while the degree of fear and discomfort (SUD) was 6 and the body sensation was head. During the desensitization phase, two sets of two-way stimulation were performed,

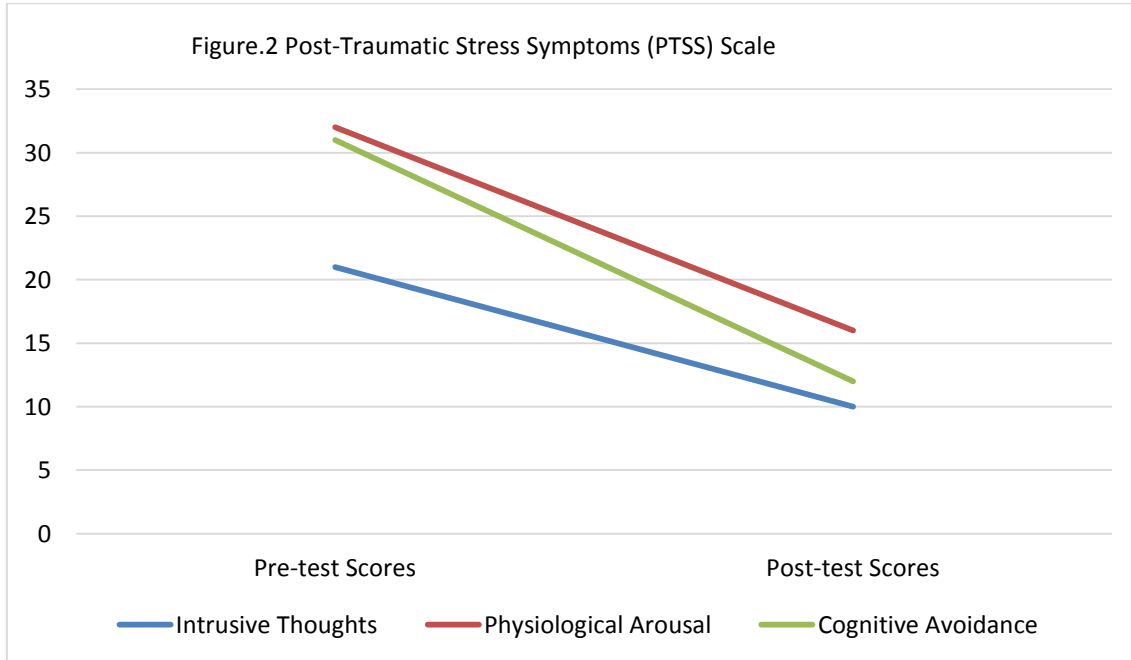
and the SUD decreased to 1, which is also acceptable in terms of EMDR. In installation phase, the degree of the belief that I can survive (VOC) was reinforced by two-way eye movements. At this stage following sentences became more prominent: *“I think I can do it”* and *“I can come over it and I believe it.”* In the body scanning stage, *“the head”* and SUD (degree of discomfort) were specified as 1 and decreased to 0. During this phase, she used the words *“Pain nudges”* and *“Feels better”*.

Re-evaluation of EMDR intervention: future template study

It is emphasized that there may be an earthquake in future, and she was asked to describe what kind of an image appears in her mind if an earthquake occurs. Over the clear image as “the moment of the earthquake in the room”, the positive image was identified as “I can overcome it”. She stated that she could protect herself and take refuge in faith. The positive cognitive belief (VOC) was determined as 6 and increased to 7 as a result of eye movements. Following statements are noted: *“We did not pray God”*, *“It is the appreciation of God”* and *“You need to be grateful”*. The spiritual belief and gratitude have a positive effect on the positive cognition. Her spiritual belief stands out among the sources of power. She was asked whether the second Van earthquake was disturbing. She stated that she did not think of it at all, and that the degree of discomfort (SUD) was 0.

The client’s ability to perform daily functions at the final session

In the seventh session, she stated that her sleep pattern was more regular, the feeling of loss of balance decreased while she had less headache and dizziness (1 week and severity less). The initial PTSD reactions almost disappeared, and she could carry out her daily functions. Her hobbies that serve to the power resources are watching movies, playing guitar, reading Quran and praying. Regarding the family belief system, she stated she felt more connected to her family and started to talk over the phone. She was generally relaxed and felt peaceful. Three months and six months after the end of the interviews, she was contacted by telephone and she confirmed that she was feeling good. Her pre-test and post-test scores of “Post-Traumatic Stress Diagnosis Scale” are presented in figure-2 below.



As Figure 2 shows, pre-test of the “intrusive thoughts” sub-scale of “Post-Traumatic Stress Symptoms Scale” is 21 and post-test is 10. Total scores of the “physiological arousal” subscale decreased from 32 to 16; and the “cognitive avoidance” subscale had a pre-test score of 31 and a post-test score of 12. Pre-test total score of the scale was 84 and post-test total score was 38.

Discussion & Conclusion

The EMDR interviews with the client who showed signs of PTSD due to the earthquake of 23 October 2011 in Van and demanded psychological support, had an impact on PTSD. The PTSD symptoms were still observed three years after the earthquake and studies show that some individuals cannot survive the earthquake trauma long after the event (Fujiwara et al., 2017; Guo et al., 2014). EMDR technique has reduced the symptoms of chronic PTSD almost invisible even after three years. There was a difference between pre-test and post-test in terms of “intrusive thoughts”, “physiological arousal” and “cognitive avoidance” scores through Post-Traumatic Stress Symptoms Scale. The decrease in PTSD was supported both by interviews and quantitative data. It was noted that the cognitive avoidance scores of the client had decreased significantly. Adúriz, Bluthgen and Knopfler (2011) conducted an interview using EMDR group intervention and post group interview (after three months of the first interview) in their study with 124 children who experienced flood in Argentina. They found that children showed fewer PTSD reactions related to “avoidance thoughts” according to observations and psychometric scales (Case Effect Scale) after EMDR. Similarly, Konuk et al. (2006) examined the effectiveness of EMDR after the Marmara Earthquake through group EMDR intervention. The researchers used the PTSD Symptom Scale Self-Report version as a pre-test and post-test for EMDR intervention with 41 participants. They stated that there were differences between the subscale scores and the total scale scores and added that the PTSD symptoms of the participants decreased.

When the client was interviewed, it was observed that voice and body sensation were more visible about the earthquake during the EMDR history taking phase. Similar research also show that individuals living with earthquake phenomena feel much more sensitive (Kimura et al., 2013; Pynoos et al., 1993). The fact that she lost her friend at the earthquake, mourning had an effect on some behaviours such as withdrawal and establishing a more limited relationship with people. Sumer, Karanci, Berument and Güneş (2005) stated that individuals experiencing the Marmara Earthquake are confident, optimistic and have power sources such as perceived sense of control. They also stated that some PTSD reactions such as mental avoidance due to witnessing deaths during the earthquake may be seen more frequent than other symptoms. In this research, for the client the moment of trauma was like a film strip that included the images of experiences with her family and the belief sources such as family belief and spiritual belief that were dominant sources of power. In addition, the concept of family came to the forefront as a symbolic image in the safe place study. Javadian (2007) explained the conditions and concepts that created hope and stated that social workers used these concepts for supporting individuals with PTSD symptoms during the earthquake in Bam (2003) in Iran. The researcher stated that the conditions of reprocessing the emotions of the individuals living in the earthquake in Iran are important for their realistic acceptance of the facts and forming hope. Likewise, in his study, the sources of belief such as belief of God come to the fore for individuals to reproduce their emotions. In this research, the importance of the family in the safe place study can be explained by her desire to create hope for the present and future of the family and positive family belief. As a matter of fact, in his study Wizansky (2007) stated that over the “safe place” of EMDR intervention the client's internal power sources, imaginary or real persons with positive memories, or people and objects that metaphorically symbolize her/himself stand out. In addition to these findings, in our study it was observed that the EMDR intervention revealed the client's belief in her own power and fatalism during the installation phase.

The results show that during two-way stimulation in EMDR sessions, memories can be reprocessed, and her strengths and positive aspects are reinforced. EMDR reproduces the emotion, thought and body sensation with the memory. As the client stated before, the upper part of her head and hair were burned, she was injured due to the explosion at the time of earthquake and she revealed the disturbing body sensation as her “the upper part of her head” at the body sensation phase. It may be interpreted that her body memory recalls and incorrectly encodes the traumatic memory. As a matter of fact, Caldwell (2012, p.261) stated that trauma memories can be coded in the body and obtained through bodily sensations. Psychological arousal can trigger traumatic memories, which can cause cyclical arousal, and as a result, unresolved memories can be sensed in the bodily parts where stress hormones are produced (Caldwell, 2012, p.261). In addition to body sensations, her emotions such as “fear”

decreased with EMDR sets and the client developed “I can overcome” belief. As a result, incorrect coding of emotions and thoughts and trauma related to body sensation were studied and she was able to perform her daily functions and use power sources. It can be argued that EMDR intervention represents a form of social restoration in which desperate, ill or dysfunctional individuals return to daily performances and social roles performed before their traumatic experiences (Stein, Rousseau and Lacroix, 2004). Moreover, the future template in the reassessment phase of EMDR intervention was studied. The earthquake news in another city during today's triggering phase was found to be uncomfortable for her and an EMDR re-evaluation study was conducted. Regarding the future template, her statements about “gratitude” were observed, and the sources of belief were re-emphasized.

When the literature is analysed, one may find several research that have used EMDR technique to address PTSD symptoms of individuals who have experienced natural disaster and these studies posit the positive effect of EMDR (Fernandez, 2007; Jarero et al., 2014; Maslovaric et al., 2017; Natha and Daiches, 2014; Tang et al., 2015). Furthermore, when the experimental studies are examined, it is stated that EMDR intervention influences the development and continuity of mental health in disasters (Jarero, Artigas and Luber, 2011; Saltini et al., 2017). There are also single case studies on the effectiveness of EMDR for PTSD symptoms due to psychological trauma (Bilal et al., 2015; Wesson and Gould, 2009). Both qualitative and quantitative studies in the literature emphasize the effectiveness of EMDR.

The client stressed that she thought of her family during the trauma and her family belief was a significant source of power. When this is taken into consideration, future intervention studies can focus on the thoughts and power sources of the clients at the moment of trauma and the imagination that emerges in the safe place activity and emphasize the similarities and differences. Considering that EMDR intervention provides a positive effect on the client's intrusive thoughts, physiological arousal, and cognitive avoidance level, the change in these sub-scales of PTSD responses in future EMDR studies can be demonstrated by both qualitative and quantitative data. In this research, the body sensation related to the traumatic event was associated with natural disaster emerged and the head stressed as the source of pain during the EMDR body scanning phase. Future EMDR studies can focus on revealing the similarities between the physical sensations of the individuals in the trauma situation, the physical sensations in the body scanning stage and the physiological arousal states of the individuals in daily life.

To conclude, considering that PTSD responses have negative effects on the daily life of the individual, these effects may persist for a long time, and therefore short-term interventions for trauma are necessary. The trainees who conduct psychological counselling interventions for trauma should learn the EMDR technique training, which includes the interrelated instructions and supports the reprocessing of memories, emotions, cognitions and body sensations in a short time. It is also recommended that they disseminate the results of the intervention through research.

Türkçe Sürümü

Giriş

Travma, bireyin iyi olma durumunu ortadan kaldıran durumlara ve son derece rahatsız edici olgulara maruz kalma olarak tanımlanabilmektedir (Gabrielli vd., 2014). Farklı olarak, Rosen (2014) psikolojik travmayı, bireyin süregelen deneyimleri ya da şok edici ve korkutucu bir deneyim sonrası sinir sisteminin etkilenmesi, olayla ilgili düşünceleri, duyguları, davranışları ve beden duyularının anıları hatalı biçimde birleştirmesi ve duygusal düzensizliğe neden olması biçiminde tanımlamıştır. Bu bağlamda travma yaratan olayın etkilerinin belli bir süreden fazla sürmesi ya da yaşanan travmanın üzerinden uzun bir süre geçtikten sonra, tekrarlayan travma belirtilerinin ortaya çıkması, travma olgusunun insanlar üzerindeki etkileri olan “Travma Sonrası Stres Bozukluğu”nu öne çıkarmaktadır.

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), insan eliyle gerçekleştirilen felaketler ya da doğal afetler gibi olumsuz yaşantılara maruz kalma sonrası, içsel bir korku, dehşet gibi duygular ya da tehdit ya da fiziksel zarar gelme durumunu geliştiren bir kaygı bozukluğudur (Collie vd., 2006). TSSB, travmatik olguyu kabuslar, tekrar tekrar aklına gelme yoluyla yeniden deneyimleme ve kaygı veren düşüncelerden, anılardan, yerlerden, travma olgusuyla bağlantılı herhangi bir şeyden kaçınma (Webb, 2004, s.284), gerçek ya da göz korkutucu bir biçimde ölüm ya da ağır yaralanma ile karşılaşma, kendisi, başkaları ya da dünya ile ilgili olarak, sürekli ve abartılı olumsuz inanışlar ya da beklentilere sahip olma, kendini dışardan yabancı biri gibi algılama, çevresindekilerin gerçek dışı olduğuna ilişkin, sürekli ya da yineleyici yaşantılar gibi belirtiler göstermektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği-DSM-5, 2014, ss.146-149). Ayrıca, belirtilen bu travma yaşantılarından farklı olarak, olağanüstü travmalar da TSSB'ye neden olabilmektedir. Olağanüstü travma, aynı anda çok fazla insanın maruz kaldığı, potansiyel olarak yaşamı tehdit eden ve korkutucu kitlesel bir olay sonrası meydana gelen travma anlamına gelmektedir (Webb, 2004, s.4).

Olağanüstü travmalar, afetler olarak da bilinmektedir. Çok sayıda insanın yaşadığı yeri / konumu etkileyerek yüzlerce ya da binlerce kişinin kaybına ve engel durumları yaşamalarına yol açabilmekte nedeniyle depremler, afetler içinde en tehlikeli ve dehşet verici olan olgular arasında yer alabilmektedir (Işık vd., 2012). Ayrıca depremlerin kontrol edilemez oldukları ve birdenbire meydana geldikleri göz önüne alındığında afetler arasında bireyin yaşamını en çok tehdit eden olgular arasında olduğu anlaşılabilir (Altındag, Ozen ve Sir, 2005; Farooqui vd., 2017). Belirtildiği üzere depremler birdenbire meydana geldikleri için herhangi bir işaret de önceden bilinmemektedir ve bu durum bireyleri hazırlıksız yakalayabilmektedir. Farooqui ve arkadaşları (2017) deprem mağdurlarının ruhsal sıkıntılarını ve stres belirtilerine ilişkin çeşitli veri tabanlarını incelemişler ve birçok deprem olgusunda olaydan birkaç yıl sonra bile TSSB'ye ilişkin yüksek yaygınlık oranları gözlenebildiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak afetlere hazırlıksız yakalanan bireylerde TSSB gelişebilir ve çeşitli süregelen stres tepkileri görülebilir. Bu açıklamalardan hareketle alan yazın incelendiğinde TSSB belirtilerini yaşayan bireylere müdahale etmede, psikolojik danışmanlar tarafından çeşitli psikolojik yaklaşımlar kullanılmaktadır. EMDR'nin, travmaya müdahalede kullanılan psikolojik yaklaşımlar içerisinde sık olarak kullanılan teknikler arasında olduğu söylenebilir.

EMDR (Eye Movement Desensitization and Re-process/Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme), güçlendirme tabanlı müdahaleler arasında yer alabilmekte, son derece iyileştirici olabilmekte, bireylerin anıları ve beraberinde gelen olumsuz inanışları işlemesinde bireylere destek olabilmekte (Gupta, Gupta ve Choudhary, 2014; Korn, 2009; Rosen, 2014) ve ayrıca, travmatik anılara müdahalede bilinen en iyi uygulamalardan biri olma özelliği taşımaktadır (Greenwald, 2004). Maxfield (2008), yapılan çalışmalar ışığında doğal afetlere bağlı süregelen TSSB'ye yönelik EMDR'nin etkili bir müdahale olduğunu, EMDR müdahalesi sonrasında danışanların günlük yaşantılarını daha işlevsel biçimde sürdürebileceklerini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, EMDR aracılığıyla danışanların düşünceleri, korkuları ve çaresizlik hisleri iyileştirilerek daha doğru anılar bulmalarına yardımcı olunmakta ve bu sayede kendileriyle ilgili olumlu bakış açısı kazanmaları söz konusu olabilmektedir

(Rosen, 2014). EMDR müdahalesi ve göz hareketlerinin travmatik anı ile bağlantılı duygu ve imgelerin canlılığını azalttığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Kavakçı, 2012, s.26; Shapiro, 2014). EMDR müdahalesi, üzücü anı ayrıntılarına yönelik danışanı hazırlamak, işlemeyi kolaylaştırmak ve olumlu kazanımlarla dengeyi desteklemek için bir dizi adım gerektirmektedir (Greenwald, 2004, s.5). EMDR; öykü alma, danışanı hazırlama, değerlendirme, duyarsızlaştırma, yerleştirme, beden tarama, kapanış ve yeniden değerlendirme olmak üzere sekiz aşamadan oluşmaktadır (Kavakçı, 2012, s.26; Shapiro, 2012). EMDR aşamalarında genel olarak iki yönlü göz hareketlerinden yararlanılmaktadır. Göz hareketleri ya da iki yönlü diğer uyarımlar kullanılarak beynin her iki tarafını da sıra ile uyardığı düşünülmektedir ve yatay olarak sağdan sola, soldan sağa parmakların göz ile izlenmesine bir “set” denilmektedir (Kavakçı, 2012, s.52). Sonuç olarak, EMDR müdahalesi rahatsız edici olaylara yönelik anılara erişmeyi ve anıların yeniden işlenmesini hızlandırmak için deneyimdeki algılayıcı bileşenlere (duyuşsal, bilişsel, somatik) yoğunlaşabilmektedir (Shapiro, 2002) ve travmatik hafıza duygusal stres getirmekten vazgeçinceye kadar ve travmatik anıya ilişkin olumlu ve uyarlayıcı bir bakış açısı oluşuncaya kadar devam etmektedir (Ten Hoor, 2013). EMDR, ayrıca, bireylerin istenen davranışsal ve kişiler arası değişime erişebilmeleri amacıyla onların iç kaynaklarını güçlendirmek için de kullanılır (Shapiro, 2002). Bu çalışmada sunulan olguda da depremden kaynaklı TSSB'de EMDR tekniğinin uygulanabilirliğini ortaya koyma amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tekli olgu araştırma deseninden yararlanılmıştır. 23 Ekim 2011 tarihinde Türkiye/Van'da 7.0 şiddetinde bir deprem meydana gelmiştir ve 644 kişinin hayatını kaybettiği; 1966 kişinin yaralandığı ve depremde ağır kayıplar olduğu belirtilmiştir (AFAD, 2014). Olguyu, 23 Ekim 2011 tarihinde Van'da meydana gelen depremde göçük altında kalıp kurtarılan ve depremden 3 yıl sonra TSSB nedeniyle psikolojik destek talebinde bulunan 21 yaşında bir kadın üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Olgu araştırmasında, bir olguya ilişkin unsurlar örneğin mekanlar, bireyler, olaylar ve süreçler bütüncül biçimde incelenmektedir ve bu unsurların olguya nasıl etkileri olduğuna ilişkin bütüncül bir betimleme ortaya konulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83). Olgu deseninde temel amaç, çalışılan bireyi, durumu ya da olguyu kendine has biçimde keşfetmek, derinlemesine betimlemek ve yorumlamaktır (Seggie ve Bayyurt, 2017, s.120). Olgu çalışması, tek olgu çalışması olabileceği gibi birden çok olgular biçiminde çalışılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83). Araştırılan bir olgu araştırmanın amacına ve çalışılmak istenen durumun özelliğine göre tekli olabilir ve benzer özellik gösteren bireyler ve durumlar olduğunda olgudaki kişi sayıları arttırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.321). Bu araştırmadaki olguda yer alan bireyle görüşüldüğü süreçte benzer özellikte ve durumda başka bir olguya karşılaşılmadığı için bu araştırma, “tekli olgu araştırması” özelliği taşımaktadır.

Veri Toplama Araçları

Olgubilim araştırmalarında temel veri toplama aracı görüşme olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.80) ve bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler, EMDR müdahale sürecine ilişkin oturumlardan oluşmaktadır. Danışanın travmatik belirtilerine ilişkin EMDR müdahalesinin etkililiğinin nicel olarak da incelenebilmesi ve danışanın müdahale öncesi ve müdahale sonrası travma sonrası stres belirleme puanları arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla “Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Görüşme yöntemi ve “Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği”, aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Görüşme

Veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır ve daha önce belirtildiği üzere görüşmeler EMDR müdahale sürecine ilişkin oturumları içermektedir. Psikolojik danışman, görüşmeler sırasında EMDR müdahalelerinde belirli olan soruları danışana yöneltmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme formu yaklaşımı, görüşme sırasında üstünde durulacak soruları ya da konu listesini içermektedir ve esneklik taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.150). Bu bağlamda EMDR müdahalesi, sistematik aşamaları ve her aşamada danışana yönlendirilecek soruları, danışanın durumuna göre esnek olabilecek biçimde ilerlemeyi içeren adımları içerdiği için görüşme formunun niteliklerini taşıyabildiği söylenebilmektedir. EMDR müdahalesi aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

EMDR; öykü alma, danışanı hazırlama, değerlendirme, duyarsızlaştırma, yerleştirme, beden tarama, kapanış ve yeniden değerlendirme olmak üzere sekiz aşamadan oluşmaktadır (Kavakçı, 2012, s.26). EMDR'nin aşamalarına bakıldığında; "öykü alma aşaması", danışanın rahatsızlık duyduğu durumlar, beden duyuları, başlangıcı, nasıl sıklaştığı, baş etme kaynakları, daha önceki psikolojik geçmişi gibi bilgileri edinmeyi içermektedir. "Hazırlık aşaması", EMDR uygulaması sırasında danışanın neyle karşılaşacağı konusunda onu hazırlamayı içermektedir ve bu aşamada "güvenli yer" çalışması da yapılabilmektedir. "Değerlendirme aşamasında" danışanın travmatik olguya yönelik kendisiyle ilgili olumsuz bilişi, olumlu bilişi, olumlu bilişe yönelik inanma derecesi (VOC), olguya yönelik duygusu, olumsuz bilişe inanma derecesi (SUD) ve beden duyularının tanımlanması yapılmaktadır. "Duyarsızlaştırma aşamasında" ise danışana görüntüye dair elde edilen değerlendirme çerçevesinde göz hareketleri uyarılarıyla setler yapılır. Psikolojik danışman bu aşamada etkin bir rol sergilememektedir. Rahatsızlık düzeyi, 10'dan 0'a ya da 1'e inene kadar duyarsızlaştırma işlemi devam edilmektedir. Rahatsızlık düzeyi 0 ya da 1 olduktan sonra "yerleştirme aşaması" uygulanmaktadır. "Kendinizle ilgili (değerlendirme aşamasında belirlenen olumlu bilişi söyleyerek) inancı nasıl geliyor, uygun mu?" danışana sorulur. Danışan, bazı durumlarda olumlu bilişi değiştirebilmektedir. Örneğin "güçlüyüm" inancı yerine "üstesinden gelebilirim" inancını danışan tarafından değiştirilebilir. Daha sonra danışman, hedef anı ve olumlu biliş birlikte düşünüldüğünde danışana ne kadar inandırıcı bulunduğunu sorar (1-7 arasında). Olumlu bilişin inandırıcılık düzeyi, 7 olana kadar göz hareketleri uygulaması, setler sürdürülür. "Beden taraması" aşamasında hedef anıya ve onunla ilgili olumlu bilişe odaklanıldığında danışanın bedeninde herhangi bir kasılma, gerginlik ya da rahatsızlık verici bir bedensel duyum olup olmadığı sorulur. Danışanın herhangi bir bedensel duyum belirtmesi halinde o beden duyularına odaklanması istenir ve rahatsızlık derecesi 0 ya da 1'e inene kadar göz hareketleri setleri devam ettirilir. "Kapanış aşamasında" ise bir önceki oturumda çalışılanların danışana hafta boyunca nasıl etki ettiğinin araştırılması söz konusu olmaktadır. "Yeniden değerlendirme" aşamasında bir önceki görüşmede çalışılan hedeflerin kontrolü, en net görüntüye ilişkin rahatsızlık derecesinin değeri tekrar alınarak yapılmalıdır. "Yeniden değerlendirme" aşamasında, bugünün tetikleyicilerinin diğer bir ifadeyle yaşanan travmaya ilişkin bugünün zorlayıcı durumlarının ya da hatırlatıcılarının danışanı rahatsız edip etmediğinin kontrolü de yapılmalıdır. Eğer bugünün tetikleyicilerinde herhangi bir rahatsızlık var ise bu aşamanın çalışılması söz konusu olmaktadır ve daha sonra geleceğe yönelik bir sahneye danışanı hazırlamak amacıyla gelecek şablonun çalışılması söz konusu olmaktadır (Kavakçı, 2012, ss.27-69). Bu adımlar gerçekleştirildiğinde "yeniden değerlendirme" aşaması tamamlanmaktadır.

Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği

Bu ölçek, Şahin, Batıgün ve Yılmaz (2002, 2009) tarafından, Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi (Weathers vd., 1993), Olayların Etkisi Ölçeği (Horowitz vd., 1979) ve Ayrışma Deneyimleri Anketi (Bernstein ve Putnam, 1986) incelenmiş olup bu ölçeklerdeki maddelerden yararlanılarak geliştirilmiş 36 maddelik bir form olma özelliği taşımaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde, 1999 Marmara depreminin ardından, Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF tarafından yürütülen Psiko-sosyal Okul Projesi'nde görev alan öğretmenlerden toplanan verilerin kullanıldığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Araştırmacılar faktör analizinde toplam varyansın %53.3'ünü açıklayan üç faktör elde edildiğini ifade etmişlerdir: "tekrarlayan düşünceler", "fizyolojik uyarılma", "zihinsel kaçınma". Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda alt ölçekler için .89 ve .91 (N= 265) arasında değişen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları elde edilmiştir (Şahin, Batıgün ve Yılmaz, 2002). Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda travma sonrası stres belirtileri ölçeği toplam puanı ve alt ölçeklerinin KSE ile .49 ve .69 (p<.05) arasında değişen anlamlı düzeyde korelasyonlara sahip olduğu araştırmacılar tarafından bulunmuştur (N= 232, p< .001).

Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, deneyimler ile anlamları açığa çıkarmaya dönük olmaktadır. Bu bağlamda yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu betimleyebilecek temaların açığa çıkarılması çabası söz konusu olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.81). Araştırmacının sonuçları, betimsel bir anlatım ile ifade edilmektedir ve genellikle olguda yer alan "doğrudan alıntılar"

sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.81). Bunlara ek olarak elde edilen temalar ve kategoriler bağlamında ortaya çıkan bulgular betimlenmekte ve yorumlanmaktadır. Verilerin analizinde ve sonuçların ortaya konulmasında bir kişi ya da bir durum temelli yaklaşım da söz konusu olabilmektedir. Örneğin bir kişiye ilişkin açığa çıkan bulguların ilgili kişinin özellikleri bağlamında algılanması ve yorumlanması söz konusu olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.81). Bu araştırmada görüşülen bireyin özellikleri ve görüşleri dikkate alınarak içerik analizinden yararlanılmıştır ve EMDR müdahalesi çerçevesinde görüşmelerde ortaya çıkan verilerin her aşamada kavramsallaştırılması sağlanmıştır. Bu bağlamda deprem olgusunu deneyimleyen bir bireyin EMDR müdahalesi çerçevesinde travmasına ilişkin elde edilen görüşleri, her görüşme ve aşamada öne çıkan kavramlar aracılığıyla temalaştırılmıştır. Ayrıca ortaya çıkan temaların doğrudan alıntılar aracılığıyla zenginleştirildiği ve betimsel bir anlatım özelliği taşıdığı düşünülmektedir. Olguya ilişkin elde edilen temalar ve kavramlar araştırmanın müdahale kısmında detaylı yer almaktadır.

Olgu

21 yaşındaki üniversite öğrencisi Van depremini yaşadıkdan 3 yıl sonra depremle ilgili kabuslar ve bazı zamanlar her yer sallanıyor hissi nedeniyle psikolojik yardım talebinde bulunmuştur. Görüşmeler, 2014 Mayıs ve Haziran aylarında “Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Merkezi’nde” gerçekleştirilmiştir. Danışanın detaylı öyküsü alındığında olay sonrası TSSB tepkilerini yaşadığı tespit edilmiştir. Danışanın TSSB belirtileri, dikkatini toplayamama, genel isteksizlik hali, içe kapanıklık, baş dönmeleri, uyku problemleri, hareket ederken denge kaybı, baş ve alın ağrıları, migren, birçok olumsuz karşısında ağlama gibi duygusal tepkiler, odaklanma sıkıntıları, dalma, içe kapanma, bazı zamanlar her yer sallanıyor hissi, olaya ilişkin tekrarlı görüntüler olarak belirtilmiştir. Danışan, deprem sonrası bulunduğu binanın yıkıldığını, göçük altında kaldığını belirtmiştir. Göçük altındayken bir patlama sesi olduğunu, kalorifer kazan dairesinin patladığını, yüzüne fışkırdığını, alnı ve saçlarının yandığını ifade etmiştir. Özellikle danışanın öyküsünde belirttiği göçük altında iken yanındaki arkadaşının ölümüne tanıklık ettiği ve kurtarıldıktan sonra hastanede “deprem anı” ile ilgili görüntülerin sürekli gözünün önüne geldiği yönünde ifadeleri öne çıkmıştır. Danışan, herhangi bir kimlik bilgisi bulunmadan, görüşme verilerinin bilimsel çalışmalarda kullanılabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Müdahale

Olguda ayrıntılı olarak betimlenen danışan ile toplam 7 görüşme gerçekleştirilmiş olup EMDR müdahalesinin sekiz aşaması da tamamlanmıştır. Danışanla gerçekleştirilen görüşmeler ve müdahaleler kapsamında ortaya çıkan bulgular, nitel olarak alt kategorilere ayrılmıştır. İlk üç görüşme “müdahaleye giriş kısmı”, dördüncü ve beşinci görüşmeler, “derinleşme kısmı”, altıncı ve yedinci görüşmeler ise “müdahalenin sonlandırma kısmı” olarak yer almıştır.

1. Müdahaleye Giriş Kısmı

Danışanın travmatik olguya ilişkin “öyküsü” alınırken öne çıkan kavramlar ve durumlar, alt kategorilere ayrılmıştır.

Danışanın travmatik anısına ilişkin seslerin ve beden duyumunun öne çıkması

Danışanla yapılan ön görüşmede ve birinci görüşmede danışanın detaylı öyküsü alınmış olup danışanın deprem olgusundan itibaren çeşitli TSSB tepkilerini sıklığı azalmadan göstermeye devam ettiği gözlemlenmiştir. Danışanın deprem öncesi 4 kişi olarak ev tuttukları ve arkadaşlarının hepsinin liseden itibaren devam eden eski dostlar olduklarını ifade ettiği görülmüştür. Danışanın depremi yaşadığı ana ilişkin öyküsünü anlatırken “ses” ve “beden duyumuna” ilişkin duyularının öne çıktığı gözlemlenmiştir. Danışanın deprem anıyla ilgili görüşleri şu biçimdedir; “Üçümüz oruçluyduk. 5. kattan 4. kata iniyorduk. İki arkadaşımın beraber iniyorduk. O an deprem oldu. Daireler karşılıklıydı. Geldi-gitti bina. Vefat eden arkadaşım kapının yanına gitti. Kaloriferin orada diğer arkadaşımın bekledik, el ele tutuştuk. Kapının yanına giden arkadaşım hamile bir kadın, ben hamileyim beni kurtarın diye bağırdı. Güm diye bir ses geldi. Hafif yaslandım, dirseğim böbreğime girdi. (...) Vefat eden arkadaşım baba diye bağırdı. Göçük altında kalan erkek öğrenciler, sakın olun diye bağırdı. Aydınlık bir boşluk vardı, 3-4 dk. kadar sonra

tekrar deprem oldu. Aydınlık da geldi. O an patlama sesi geldi, kazan patlamış. Yüzüme fışkırdı alnım ve saçlarım yandı. Şimdi alın ve başım ağrıyor. (...) Beni çıkarırlarken hayal gibi hatırlıyorum. Hastaneye götürüldüm.” Danışan ikinci Van Depremi’ni ise memleketinde hissettiğini belirtmiştir. Danışanın ikinci depreme ilişkin görüşleri ise şöyledir; *“Uzanmıştım, ablam kardeşlerim ben oturuyorduk. Akşamdı. Tv izliyorduk, bir anda oldu, sıçradım yerimden... Uzandım yatağa tekrar, kötü bir rüya gibi, o günü tekrar yaşayacağım gibi..”*. Danışan ikinci depremden sonra baş ağrılarının yoğunlaştığını, o dönem doktora gittiğini ve migreninin başladığını ifade etmiştir.

Danışanın travmatik olguyu yaşadığı anda ve tedavi sürecinde aile düşüncesinin öne çıkması

Danışan, o deprem anında yaşamının film şeridi gibi aklına geldiğini ve *“aile düşüncesinin”* aklına geldiğini belirtmiştir. Danışan yaklaşık 2 hafta hastanede kaldığını, yüz ve vücudunda şişkinlikler oluştuğunu ve o dönem ablasının çok destek olduğunu, hastanede onunla kaldığını ifade etmiştir. Danışanın; *“Zaten yaşadığım olayla ailemin kıymetini daha da anladım...O anda da onları düşündüm. Ondan sonra hastanede ablamın yanımda oluşu...”* dediği gözlenmiştir.

Danışanın travmatik olguya ilişkin öyküsünde öne çıkan yas ve kayıp duygularının yaşam öyküsüne etkisi

Danışanın, göçük altında vefat eden arkadaşının liseden beri en yakın arkadaşı olduğunu ve üniversiteyi aynı şehirde beraber kazandıklarını ifade ettiği görülmüştür. Danışan, arkadaşının vefatının olaydan iki ay sonra öğrendiğini ve ilk başlarda arkadaşını mezarlıkta ziyaret ederken boşluk hissi yaşadığını; mezarlığa gitmekte zorlandığını ifade ettiği görüşmüştür. Sonraki birkaç ay sonunda ölüm ve ölme gibi kavramları kabullenmeye başladığını ifade ettiği gözlenmiştir. Danışanın deprem sonrası üniversitede insanlarla iletişim kursu bile çok yakınına insanları almadığı, içe çekildiğini ifade ettiği görülmüştür. Yaşam öyküsünde onun için önemli olan dostunun kaybindan sonra arkadaş ilişkilerine daha mesafeli olduğunu belirttiği ve ailesine daha çok yaklaştığını belirttiği görülmüştür. Danışanla görüşüldüğü sırada önceki ev arkadaşlarından ikisiyle yaşamaya devam ettiği ancak daha mesafeli olduğunu belirttiği gözlenmiştir. Danışanın ifadeleri şu şekilde olmuştur; *“Okuldan da görüştüğüm arkadaşlarım var. Ancak deprem sonrası kimseyle yakın olamıyorum. Deprem öncesi farklı biriydim, şimdi daha farklı biriyim.”*.

Danışanın güç kaynaklarına ilişkin inanç kaynaklarının (Manevi inanç ve aile inancı) ve hobilerinin öne çıkması

Danışan, Allah inancı ve aile inancıyla kısmen rahatladığını belirtmiştir. İkinci görüşmede danışanın sahip olduğu ve gerçekleştirebileceği güç kaynakları üzerinde görüşüldü. Danışanın inanç kaynaklarının güçlü olduğu, hayatta kaldığı için şükür hissettiğini belirttiği gözlenmiştir. Hobi olarak enstrüman çalmaya ilgisi olduğu ve üç aydır enstrüman kursuna gittiği belirtilmiştir. Danışanın ne zaman istese ailesinden de destek gördüğü belirtilmiştir. Örneğin ailesinden birini görmek istediğinde, kalkıp yanına gelmek için çabaladıklarını, kendisinin de zaman zaman ev ziyaretleri için şehir dışına çıkabildiğini ifade ettiği gözlenmiştir. Danışanın aile içinde 6 kardeş olduklarını, ailesinin üniversitesinin olduğu il dışında ikamet ettikleri ve deprem sonrası süreçte onun yanında olduklarını hissettiklerini ifade ettiği gözlenmiştir. İkinci görüşmede danışanla güvenli yer çalışması denenmiştir ancak iyi hissettirmede belirtildiği için diğer görüşmede çalışılmasına karar verilmiştir.

Gerçekleştirilen EMDR hazırlık müdahalesinde güvenli yer çalışmasında ailenin öne çıkması

Üçüncü görüşmede danışana EMDR müdahalesi metaforlar aracılığıyla anlatılmıştır, iki yönlü göz hareketlerinin uygunluğu üzerinde görüşülmüştür. Daha sonra *“güvenli yer”* çalışması gerçekleştirilmiştir ve yapılandırılan güvenli yerin iyi ve huzurlu hissettirdiği danışan tarafından belirtilmiştir. Danışanın güvenli yer olarak betimlediği yer, ailesiyle birlikte bulunduğu, neşeli kahkahaların olduğu hayali bir kahverengi kutu olarak ifade edildiği görülmüştür. Nitekim danışanın güç kaynakları arasında *“aile inancının”* olduğu göz önüne alındığında güvenli yere ilişkin aile bireylerinin mutlu oldukları güvenli bir kutu metaforunun seçilmesinin ve o kutuda neşeli kahkaha seslerinin var olduğu biçiminde betimlemelerin yapılmasının danışan için uygun olduğu düşünülmektedir. Güvenli yere ilişkin birkaç set

göz hareketleriyle iki yönlü uyarım gerçekleştirildiğinde bu güvenli yerin danışana iyi, hoş duygular hissettirdiği danışan tarafından belirtilmiştir. Danışanın, “*Mutluyum, iyiyim, huzur dolu*” biçimindeki ifadeleri öne çıkmıştır.

2. Müdahaleye İlişkin Derinleşme Kısmı

Danışanla gerçekleştirilen EMDR müdahalesine ilişkin “değerlendirme”, “duyarsızlaştırma”, “yerleştirme”, “beden tarama”, ve “kapanış” aşamaları, müdahaleye ilişkin derinleşme kısmı olarak elle alınmıştır ve bu kısma ilişkin elde edilen bulgular, alt kategorilere ayrılmıştır.

Gerçekleştirilen EMDR müdahalesinde değerlendirme aşamasında net görüntüye ilişkin travmatik olgunun başladığı anın ve çaresizlik düşüncesinin öne çıkması

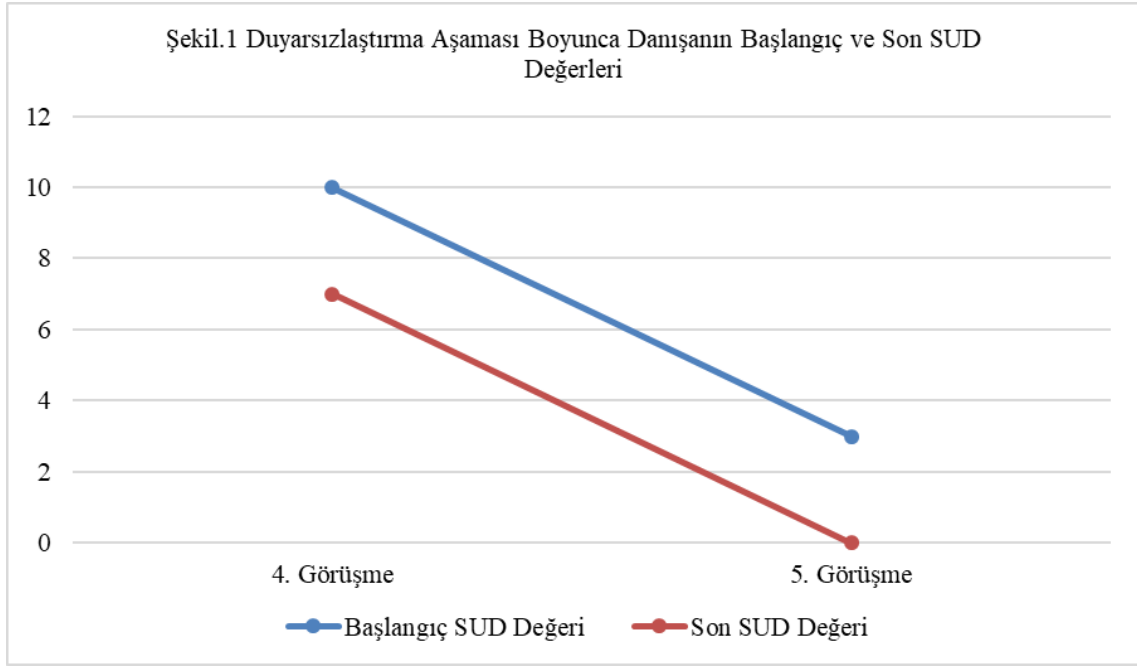
Dördüncü görüşmede danışanla EMDR değerlendirme ve duyarsızlaştırma aşamaları gerçekleştirilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere EMDR müdahalesinin değerlendirme aşamasında danışana ilk olarak travmatik anıya ilişkin “en net görüntü/resim” sorulmaktadır. Daha sonra danışana, en net görüntüye ilişkin olumsuz bilişi sorulmaktadır (Shapiro, 1989). Daha sonra danışana en net görüntüye ilişkin olumlu bilişi sorulmaktadır. Olumlu bilişe ilişkin inancının 1 ile 7 arasında derecelendirilmesi istenmektedir. Olumlu bilişe yönelik inanç, “arzu edilen/istenen” inanç derecesini ifade etmektedir ve VOC olarak ifade edilmektedir (Shapiro, 1989). Bu aşamada daha sonra danışana en net görüntüyü düşündüğünde hangi duyguyu hissettiği sorulmaktadır. Danışana en net görüntüye yönelik olumsuz bilişe ve duygusuna ilişkin rahatsızlık derecesi sorulmaktadır. Bu bağlamdaki danışanın rahatsızlık derecesi inancı ise SUD değeri olarak ifade edilmektedir ve 0-10 arasında değişmektedir (Shapiro, 1989).

Değerlendirme aşamasında danışanın seçtiği en net görüntü “*sallanmaya başladığı an*” olarak seçilmiştir. Olumsuz biliş olarak “*çaresizim*” ve olumu biliş olarak “*güçlü olabilirim*” danışan tarafından belirtilmiştir. VOC puanı 2 olarak danışan tarafından belirlenirken duygu durumu, “*sevdiğilerimi kaybetme korkusu*” olarak belirtilmiştir. Danışanın SUD değerini 10 olarak belirlediği ve bedeninde rahatsızlık hissettiği beden duyumu olarak “*başını*” belirttiği görülmüştür. Danışanın travmatik olguya ilişkin en net görüntünün “*sallanmaya başladığı an*” olduğunu belirtmiş olması o olgunun başlangıcının danışan için en net biçimde rahatsızlık verici olduğu biçiminde yorumlanabilir. Nitekim sallanmaya başlama anı, beden duyumu olarak da duyumsamayı içermektedir ve beden duyumu, danışan için travmatik olguya ilişkin öyküsünde öne çıkan kavramlar arasında yer almıştır. Danışan TSSB belirtilerine yönelik “*bazen her yer sallanıyor hissi*” yaşadığını da ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen EMDR müdahalesinde duyarsızlaştırma aşamasında yaşanan olguya ilişkin duygu ve düşüncelerin yeniden işlenmesi

Dördüncü görüşmede değerlendirme aşamasının hemen ardından duyarsızlaştırma aşamasına geçilmiştir. İki yönlü göz hareketleriyle gerçekleştirilen duyarsızlaştırma aşamasında (1) SUD değerinin önce 6’ya sonra indiği sonra 7’ye çıktığı gözlenmiştir ve çalışmanın sonraki görüşmede devam edilmesine karar verilmiştir. Danışanın 1. Duyarsızlaştırma aşamasında setler arasında “*Başım*”, “*Küçük bir nokta gibi*”, “*Beyaz aydınlık*”, “*Hafifletiyor*”, “*Yine korkuyorum*”, “*Eski hayatım dersmiş gibi*”, “*Pay çıkarıyorum*”, “*Korkuyla sınav*” yönünde cümlelerini kurduğu gözlenmiştir. Yaşanılanlara ilişkin duyarsızlaştırma aşamasında danışanın bir yandan “*korku*”, bir yandan “*aydınlık duygusu*” yönünde duygular ile “*yaşanılanların ders verdiği*” yönünde düşüncelerinin de ortaya çıktığı görülmüştür.

Beşinci görüşmede duyarsızlaştırma (2) aşamasına geçilmeden önce duygu olarak “*kaygı*”, SUD değeri 3 ve beden duyumu “*beyin*” olarak danışan tarafından seçilmiştir ve daha önce belirlenen aynı görüntü üzerinde bu aşama tekrar gerçekleştirilmiştir, SUD değerinin 0’a indiği danışan tarafından ifade edilmiştir. Duyarsızlaştırma aşamalarında zaman zaman güvenli yeri imgelemeye ve derin nefes alıp vermeye yer verilmiştir. Danışanın duyarsızlaştırma aşamalarında SUD değerinin değişim grafiği şekil-1’de gösterilmektedir.



Gerçekleştirilen EMDR müdahalesinde yerleştirme aşamasında danışanın inanç kaynaklarının (Kendi gücüne inanç ile kadercilik inancı) ve olumlu duygularının öne çıkması

Beşinci görüşmede “duyarsızlaştırma” aşamasından sonra “yerleştirme” aşamasına geçilmiştir. Yerleştirme aşamasında olumlu biliş “üstesinden gelebilirim” olarak danışan tarafından belirtilmiştir ve VOC değerinin 7 olduğu vurgulanmıştır. Birkaç set göz hareketleriyle danışanın olumlu inanç derecesi pekiştirilmiştir. Danışanın bu aşama sırasında; “Mutlu hissediyorum”, “Kayıplarım olabilir ama kaderim”, “Daha iyiyim” biçimindeki cümleleri not edilmiştir. Danışanın bu aşama sırasında “kendisinin daha iyi olacağına yönelik inancı” ile “kadercilik inancı” ve “mutluluk” gibi hoş duyguları öne çıkmıştır.

Gerçekleştirilen EMDR müdahalesinde beden tarama aşamasında travmatik ana bağlı beden rahatsızlığının ortaya çıkması

Beden tarama aşamasında danışanın bedeninde rahatsızlık hissettiği kısım “başının ucu” olarak belirtilmiştir ve rahatsızlık derecesi (SUD Değeri) 6 olarak ifade edilmiştir. Nitekim danışanın travmatik olgunun yaşandığı sırada patlamayla birlikte saçının bir kısmının ve alnının yandığı ve bazı zamanlar baş ve alın ağrılarının olduğu belirtilmiştir. Danışanın göz hareketleriyle iki yönlü uyarım sırasında “Yorgunluk geçiyor”, “Küçük bir ağrı”, “Küçük bir noktaya dönüşüyor” biçimindeki cümleleri gözlenmiştir. Rahatsızlık derecesi, 0’a inene kadar göz hareketleriyle setler tamamlanmıştır. Bu aşamadan sonra kapanış aşaması gerçekleştirilmiştir ve danışanın şimdiye kadar iyi bir şekilde süreci takip ettiği ona ifade edilmiştir. İyi hissettiğini belirttiği görülünce o günkü görüşme sonlandırılmıştır.

3. Müdahalenin Sonlandırma Kısmı

Gerçekleştirilen EMDR müdahalesinde yeniden değerlendirme aşamasında “bugünün tetikleyicisi” olarak başka şehirdeki küçük bir depremin etkili olması ve nahoş duygular oluşturmaları

Altıncı görüşmede yeniden değerlendirme aşamasında danışanla bugünün tetikleyicileri ve gelecek şablonu çalışıldı. Danışan yaşamında “bugünün tetikleyicisi” durum olarak başka bir şehirde meydana gelen küçük şiddetli bir deprem olduğunu belirtmiştir. Danışan orada gelen depreme ilgili “korku” yaşadığını belirtmiş olup şu şekilde ifadelerde bulunmuştur; “Acaba burada tekrar our mu diye endişelendim.”. Bugünün tetikleyicisi olan durumla ilgili de “değerlendirme”, “duyarsızlaştırma”, “yerleştirme”, “beden tarama”, “kapanış” aşamaları gerçekleştirilmiştir. Daha önce vurgulandığı üzere

danışanın yaşadığı travmatik olguyla ilgili öyküsünün “geçmiş”, “şimdi” ve “gelecek” bağlamında olarak çalışılıyor olması, EMDR müdahalesinin öne çıkan özelliklerinden biri olmaktadır (Shapiro ve Maxfield, 2002).

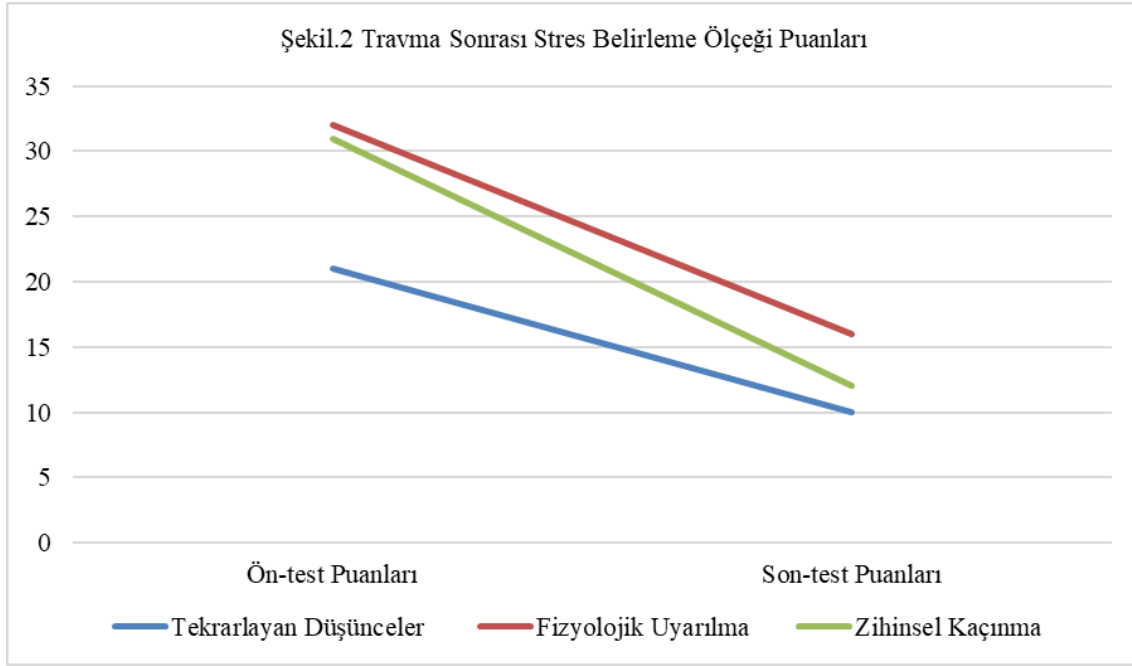
Danışanın bugünün tetikleyicisine ilişkin ortaya koyduğu en net görüntü “sallandığı an” olmuştur. Olumsuz bilişi “korkağım” iken olumlu bilişi “atlatabilirim” biçiminde ifade edilmiştir. VOC (Olumlu bilişe inanış değeri) puanı 1 iken duygusunu “korku” ve rahatsızlık derecesini (SUD) 6 olarak ve beden duyumunu “baş” biçiminde ifade etmiştir. Duyarsızlaştırma aşamasında danışanla iki yönlü uyarıma ilişkin setler gerçekleştirilmiştir ve SUD (rahatsızlık derecesinin) 1’e indiği belirtilmiştir. Rahatsızlık derecesinin 1’e iniyor olması da EMDR açısından kabul edilebilir olmaktadır. Yerleştirme aşamasında ise danışanın belirlediği “atlatabilirim” düşüncesine inanma derecesi (VOC) 7 olarak belirtilmiştir ve iki yönlü göz hareketleri aracılığıyla pekiştirilmiştir. Danışanın bu aşamada “*Yapabilirim düşüncesi dürtüyor*”, “*Atlatma düşüncesi olabilir, inanıyorum*” cümleleri öne çıkmıştır. Beden tarama aşamasında ise “baş” ve SUD (rahatsızlık derecesi) 1 olarak belirtilmiştir O’a indiği danışan tarafından belirtilmiştir. Danışan, beden tarama aşaması sırasında “*Ağrı dürtüyor az*”, “*Geçti*” ifadelerini kullanmıştır.

Gerçekleştirilen EMDR müdahalesinde yeniden değerlendirme aşamasında “gelecek şablonu” çalışmasında danışanın manevi inancının ve minnet duygusunun öne çıkması

Gelecek şablonuna yönelik tekrar deprem olabileceği, deprem olursa nasıl bir görüntü aklına gelebileceği üzerinde durulmuştur. “Odadayken deprem olduğu an” görüntüsü üzerinde “üstesinden gelebilirim” olumlu bilişi danışan tarafından belirtilmiştir. Kendini koruyabileceği ve bu şekilde inanca da sığınabileceği danışan tarafından belirtilmiştir. Danışanın ilk başta belirlediği “olumlu biliş inancı” (VOC) 6 olarak belirtilmiştir ve göz hareketleri setleriyle 7’ye çıkmıştır. Danışanın setler arasında şu ifadeleri öne çıkmıştır; “*Allah’a çağrı yapmadık*”, “*Ne olacak, her şey Allah’tan*”, “*Her şey bir anda oluyor*”, “*Maneviyatla iyiyisen şükretmek gerekir*”. Danışanın olumu bilişine, “üstesinden gelebilirim” yönündeki düşüncesine manevi/ tinsel inancının ve minnet etmenin olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim danışanın manevi inancı, güç kaynakları arasında öne çıkmaktadır. Danışanla 1. Van depremi çalışılmıştır ve görüşüldüğü o anda ikinci Van Depremi’nin rahatsız edip etmediği yönünde soru yönlendirilmiştir. Danışan, ikinci hiç rahatsız etmediğini, aklına gelmediğini ve rahatsızlık (SUD) derecesinin 0 olduğunu ifade etmiştir.

Sonlandırma görüşmesinde danışanın günlük işlevlerini yerine getirebilmesinin öne çıkması

Yedinci görüşmeye gelindiğinde ise danışanın uykusunun daha düzenli olduğunu, yürürken denge kaybı hissinin azaldığı, baş ağrılarının ve baş dönmelerinin sıklığının azaldığını ifade ettiği (haftada 1 ve şiddeti az) gözlenmiştir. Yedinci görüşmede danışanla görüşüldüğünde başlangıçta belirtilen TSSB tepkilerinin neredeyse hiç gözlenmediği, günlük işlevlerini yürütebildiği belirtilmiştir. Danışanın güç kaynaklarına yönelik ise hobilerle ilgili arkadaşlarıyla film izlediği, gitar çaldığı, inanç kaynaklarına yönelik Kur’an okuduğu ve sabah namazları kıldığı, aile inanç sistemine yönelik onlara daha çok bağlandığı, telefonla konuşabildiği belirtilmiştir. Danışanın akademik başarısının da iyi olduğunu, sınavlarının güzel geçtiğini belirttiği gözlenmiştir. Danışanın genel olarak rahatladığı, kendisini huzurlu hissettiğini ifade ettiği görülmüştür. Bu değerlendirmelerin ardından görüşmelerin sonlandırılmasına danışanla birlikte karar verilmiştir. Görüşmeler sonlandıktan üç ay ve altı ay sonra danışanla telefon aracılığıyla görüşülmüştür ve kendini iyi hissettiğini ifade ettiği gözlenmiştir. Danışanın “*Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği’ne*” yönelik ön-test ve son-test puanlarına ilişkin veriler aşağıda şekil-2’de yer almaktadır.



Şekil.2’de görüldüğü üzere danışanın “Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği”ne ilişkin “tekrarlayan düşünceler” alt ölçeği ön-test puanı 21 iken; son-test puanı 10 olarak elde edilmiştir. “Fizyolojik uyarılma” alt ölçeği toplam puanları 32’den 16’ya düşerken; “zihinsel kaçınma” alt ölçeği ön-test puanı 31 iken son-test puanı 12 olarak elde edilmiştir. Danışanın “Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği”ne ilişkin ön-test toplam puanları, 84 son-test toplam puanları ise 38 olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak Van şehrinde 23 Ekim 2011 yılında yaşanan depremden kaynaklı TSSB belirtilerini gösteren ve psikolojik destek talebinde bulunan danışanla gerçekleştirilen EMDR görüşmelerinin TSSB üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca depremden üç yıl sonra TSSB belirtilerinin gözlenmiş olması, olgu yaşandıktan uzun bir süre sonra bir kısım bireylerin deprem travmasını atlatmadığını (Fujiwara vd., 2017; Guo vd., 2014) göstermektedir. Nitekim olgunun üzerinden üç yıl geçmesine rağmen, EMDR tekniğinin bu olgudaki kronik TSSB belirtilerini neredeyse gözlenmeyecek kadar azalttığı danışanla yapılan görüşmeler ışığında ortaya çıkmıştır. Ayrıca danışanın Travma Sonrası Stres Belirleme Ölçeği aracılığıyla “tekrarlayan düşünceler”, “fizyolojik uyarılma” ve “zihinsel kaçınma” puanlarında ön-test ve son-test arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda bu alanlardaki TSSB belirtilerinin azaldığının görüşme verilerinin yanı sıra nicel verilerle de desteklendiği söylenebilir. Danışanın özellikle “Zihinsel kaçınma” puanlarının büyük oranda azaldığı dikkati çekmiştir. Adúriz, Bluthgen ve Knopfler (2011), araştırmalarında Arjantin’de doğal afetlerden sel olgusunu yaşamış 124 çocukla gerçekleştirdikleri araştırmalarında bir görüşmelik EMDR grup müdahalesi ve üç ay sonra son grup görüşmesi de gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, gözlemler ve uyguladıkları psikometrik ölçekler doğrultusunda (Olgu Etki Ölçeği) çocukların TSSB tepkileri arasında “kaçınma düşüncelerinde” azalma olduğu sonucunu bulmuşlardır. Benzer olarak Konuk ve arkadaşları (2006) Marmara Depremi’nden sonra EMDR’nin etkililiğini grup EMDR müdahalesi aracılığıyla incelemişlerdir. Araştırmacılar 41 katılımcıyla gerçekleştirdikleri EMDR müdahalesine ilişkin ön-test ve son-test olarak TSSB Belirti Ölçeği Öz-Raporlama versiyonunu kullanmışlardır ve alt ölçek puanları ile toplam ölçek puanları arasında farklılıklar çıktığını, katılımcıların TSSB belirtilerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Danışanla görüşüldüğünde EMDR öykü alma aşamasında danışanın depreme ilişkin duyuları arasında “ses” ve “beden duyumunun” öne çıktığı gözlenmiştir. Alan yazındaki araştırmalara bakıldığında deprem olgusu yaşayan bireylerin “ses”, “beden duyumuna” ilişkin duyularının öne çıktığı ve bu duyularıyla ilgili hassasiyet gösterebildiklerine ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır (Kimura vd., 2013; Pynoos vd., 1993).

Bu araştırmada danışanın öyküsü alınırken deprem sırasında arkadaşını kaybetmiş olmasının/ yas olgusunun yaşamında içe çekilme, insanlarla daha sınırlı ilişki kurma gibi birtakım davranışlarına etki ettiği ifade edilmiştir. Sumer, Karancı, Berument ve Güneş (2005) araştırmalarında Türkiye’de Marmara Depremi’ni (1999) yaşayan bireylerin özgüvenli olma, iyimser olma, algılanan kontrol duygusu gibi güç kaynakları ile deprem sırasında “ölüm” gibi kayıplar yaşama durumlarına bağlı olarak “zihinsel kaçınma” gibi birtakım TSSB tepkilerinin ortaya daha fazla çıkabildiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada danışanın öyküsü alınırken; danışanın travma olgusunu yaşadığı anda ailesiyle olan yaşantısının gözünün önünden film şeridi gibi geçtiği ve danışanın güç kaynakları arasında aile inancı ve manevi inancı gibi “inanç kaynaklarının” öne çıktığı danışan tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca danışanla gerçekleştirilen güvenli yer çalışmasında da ailenin imgesel olarak öne çıktığı görülmüştür. Javadian (2007) araştırmasında İran Bam’da (2003) meydana gelen depremde TSSB belirtileri gösteren bireylere destek olan sosyal çalışmacıların bireylerle çalıştıkları sırada umut oluşturan durum ve kavramları açıklamıştır. Araştırmacı, İran’daki depremi yaşayan bireylerin “duygularının” yeniden işleme durumlarının onların olguları “gerçekçi olarak kabullenmeleri” ve “umut” oluşturmalarında önem taşıdığını ve duygularının yeniden işlenmesine yönelik bireylerin “Allah inancı” gibi inanç kaynaklarının öne çıktığını belirtmiştir. Bireylerin, her şeyi yaratıcının bildiği ve bireylerin deprem gibi olgulara yönelik inanç aracılığıyla umut edindiklerini, şükrettiklerini ifade etmiştir. Bu araştırmada danışanla gerçekleştirilen “güvenli yer” çalışmasındaki mekânda ailenin öne çıkması da, danışanın ailesiyle ilgili şimdi ve geleceğe dair umut oluşturma isteği ve olumlu aile inancıyla açıklanabilir. Bu bağlamda danışanın içsel güç kaynağının, olumlu anılar yüklediği “bağlamın”, EMDR müdahalesinde gerçekleştirilen “güvenli yer” çalışmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Wizansky (2007), araştırmasında EMDR müdahalesinde gerçekleştirilen “güvenli yer” çalışmasında danışanın içsel güç kaynaklarının, olumlu anılar yaşadığı hayali ya da gerçek kişilerin ya da metaforik olarak onları simgeleyen kişi ve nesnelerin öne çıktığını belirtmiştir. Bu bulgulara ek olarak araştırmada gerçekleştirilen EMDR müdahalesinde yerleştirme aşamasında danışanın inanç kaynaklarından kendi gücüne inanç ile kadercilik inancının da ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Sonuçlar doğrultusunda bu çalışmadaki danışanla yapılan EMDR oturumlarında iki yönlü uyarım sırasında anıların yeniden işlenmesine olanak tanındığı ve danışanın güçlü ve olumlu yönlerinin pekiştiği söylenebilir. Danışanla anıya ilişkin duygu, düşünce ve beden duyumunun yeniden işlenmesine yardımcı olunmuştur. Deprem sırasında o anda patlamanın etkisiyle başının üst kısmı ve saçı yanan ve fiziksel olarak da yaralandığını ifade ettiği üzere danışan, EMDR müdahalesinde “beden tarama” aşamasında anıya ilişkin rahatsızlık veren beden duyumunu “başının ucu” olarak belirtmiştir. Bu bağlamda danışanın beden hafızasının travmatik anıyı anımsadığı, yanlış biçimde kodladığı biçiminde yorumlanabilir. Nitekim Caldwell (2012, s.261) travma anılarının bedende de kodlanabileceğini, bedensel duyumsamalar yoluyla alınabileceğini ifade etmiştir. Psikolojik uyarılmalar, travmatik anıları tetikleyebilir ve bu anılar da döngüsel olarak bedensel uyarılmaya neden olabilir ve sonuç olarak çözülmemiş bu anılar, stres hormonlarının üretildiği bedensel kısımlarda duyumsanabilir (Caldwell, 2012, s.261). Beden duyumlarının yanı sıra danışanın yaşadığı travma olgusuna ilişkin deneyimlediği “korku” gibi duygular da EMDR setleriyle azalmıştır. Ayrıca “çaresizim” olumsuz bilişi yerine “üstesinden gelebilirim” biçiminde olumlu biliş yerleştirilmiştir. Sonuç olarak duygu ve düşünce ve beden duyumuna ilişkin travmaya yönelik yanlış kodlamalar çalışılmış olup danışanın günlük işlevlerine yöneldikleri, güç kaynaklarını kullandıklarını gözlenmiştir. Bu bağlamda EMDR müdahalesinin, “çaresiz”, “hasta” ya da “işlevsiz” bireylerin, travmatik deneyimlerinden önce gerçekleşen gündelik işlevlerini yerine getiren kişilere ve sosyal rollere döndüğü bir toplumsal onarım biçimini temsil ettiği söylenebilir (Stein, Rousseau ve Lacroix, 2004). Ayrıca bu çalışmada EMDR müdahalesine ilişkin “yeniden değerlendirme” aşamasında bugünün tetikleyicisi ile gelecek şablonu çalışılmıştır. Danışanla çalışılan bugünün tetikleyicisi aşamasında başka bir şehirde meydana gelen deprem haberinin onun için rahatsızlık verici olduğu görülmüştür ve EMDR yeniden değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Gelecek şablonuna ilişkin ise danışanın “minnet duygusuna” ilişkin ifadeleri gözlenmiştir ve inanç kaynakları yeniden öne çıkmıştır.

Alan yazına bakıldığında doğal afet yaşayan bireylerin TSSB belirtilerinin EMDR tekniği aracılığıyla azaldığı ve olumlu yönde değişimler olduğuna yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Fernandez, 2007; Jarero vd., 2014; Maslovaric vd., 2017; Natha ve Daiches, 2014; Tang vd., 2015). Ayrıca yapılan deneysel

çalışmalar incelendiğinde EMDR müdahalesinin yaşanan afetlerde zihinsel sağlığın gelişimine ve sürekliliğine yönelik etkinliğinin olduğu ifade edilmektedir (Jarero, Artigas ve Luber, 2011; Saltini vd., 2017). Farklı olarak alan yazına bakıldığında psikolojik travmaya bağlı olarak ortaya çıkan TSSB belirtilerine yönelik EMDR'nin etkinliğine ilişkin tekli vaka çalışmaları da görülmektedir (Bilal vd., 2015; Wesson ve Gould, 2009). Bu bağlamda alan yazındaki hem nitel hem de nicel çalışmaların EMDR'nin etkinliğine vurgu yaptığı söylenebilir.

Bu araştırmada danışanın öyküsü alınırken; danışanın travma olgusunu yaşadığı sırada ailesinin aklına geldiği ve danışanın güç kaynakları arasında aile inancının öne çıktığı göz önüne alındığında ileriki araştırmalarda doğal afetlere ilişkin travma yaşayan bireylerle gerçekleştirilecek müdahale çalışmalarında onların "travma anında öne çıkan düşünceleri" ve "güç kaynakları" ile "güvenli yer" çalışmasında öne çıkan imgelemenin çalışılması, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulması önerilmektedir. Bu araştırmada EMDR müdahalesinin danışanın "tekrarlayan düşünceler", "fizyolojik uyarılma", "zihinsel kaçınma" düzeyinin azalmasını sağladığı, olumlu yönde etkisi olduğu göz önüne alındığında ise ileriki araştırmalarda doğal afet yaşayan bireylerle gerçekleştirilecek EMDR çalışmalarında TSSB tepkilerine ilişkin bu alt boyutların değişimi hem nitel hem de nicel verilerle ortaya konulabilir. Bu araştırmada doğal afetle ilişkili travmatik olguya yönelik danışanın bedeninde meydana gelen duyumsama, EMDR "beden tarama" aşamasında "baş" olarak ortaya çıkmıştır. Bu bedensel duyumsama, gerek geçmişin bugüne yansımaları gerekse bugünün tetikleyicisine yönelik çalışmada ortaya çıkmıştır. İleriki araştırmalarda doğal afete yönelik EMDR çalışmalarında bireylerin travma durumundaki bedensel duyumsamaları ile "beden tarama" aşamasında ortaya çıkan bedensel duyumsamaları ile bireylerin gündelik yaşamlarındaki fizyolojik uyarılma durumları arasındaki benzerlikler ve danışanların bu durum hakkındaki görüşleri bilimsel çalışmalarla ortaya konulabilir.

Sonuç olarak travma sonrası TSSB tepkilerinin bireyin günlük yaşantısında olumsuz yönde etkilerinin olduğu ve bu etkilerin uzun süreli devam edebildiği göz önüne alındığında travmaya yönelik kısa süreli müdahalelerin gerçekleştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda travmaya yönelik psikolojik danışmanlık müdahalelerinde bulunan uzmanların aşamaları birbiriyle bağlantılı yönergeleri içeren, kısa sürede anıların, duyguların, bilişlerin ve beden duyularının yeniden işlenmesine destek olan EMDR tekniği eğitimini tamamlamaları ve görüşmelerinde kullanmaları, uygulama sonuçlarını da bilimsel araştırmalar aracılığıyla paylaşmaları önerilmektedir.

References

- Adúriz, M. E., Bluthgen, C., & Knopfler, C. (2011). Helping child flood victims using group EMDR intervention in Argentina: Treatment outcome and gender differences. *International Perspectives in Psychology, Research, Practice, Consultation*, 1, 58-67. doi:10.1037/2157-3883.1.S.58
- Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı, AFAD (2014). *Müdahale, iyileştirme ve sosyoekonomik açıdan 2011 Van Depremi [Intervention, improvement and socioeconomic outlook on 2011 Van Earthquake]*. Ankara: AFAD Yayınları.
- Altındag, A., Ozen, S., & Sir, A. (2005). One-year follow-up study posttraumatic stress disorder among earthquake survivors in Turkey. *Comprehensive Psychiatry*, 46(5), 328-333. doi:10.1016/j.comppsy.2005.01.005
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5) [Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (5th ed.) (DSM-5)]* (E. Köroğlu, Trans.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Original work published 2013).
- Bilal, M. S., Rana, M. H., Khan, S. U., & Quayyum, R. (2015). Efficacy of Eye movement desensitization and reprocessing beyond complex post traumatic stress disorder: A case study of EMDR in Pakistan. *The Professional Medical Journal*, 22(4), 514-521.
- Bernstein, E. M., & Putnam, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 174(12), 727-735.
- Caldwell C. (2012). Sensation, movement and emotion: Explicit procedures for implicit memories. In S. C. Koch, T. Fuchs, M. Summa, & C. Müller (Eds.), *Body memory, metaphor and movement* (pp. 255-265). Amsterdam: John Benjamins.
- Collie, K., Backos, A., Maichiodi, C., & Spiegel, D. (2006). Art Therapy for combat-related PTSD: recommendations for research and practice. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(4), 157-164. doi:10.1080/07421656.2006.10129335
- Guo, J., Wu, P., Tian, D., Wang, X., Zhang, W., Zhang, X., & Qu, Z. (2014). Post-traumatic stress disorder among adult survivors of the Wenchuan Earthquake in China: A repeated cross-sectional study. *Journal of Anxiety Disorders*, 28, 75-82. doi: 10.1016/j.janxdis.2013.12.001
- Farooqui, M., Quadri, S. A., Suriya, S. S., Khan, M. A., Ovais, M., Sohail, Z., Shoaib, S., Tohid, H., & Hassan, M. (2017). Posttraumatic stress disorder: a serious post-earthquake complication. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 39(2), 135-143. doi:10.1590/2237-6089-2016-0029
- Fernandez, I. (2007). EMDR as treatment of post-traumatic reactions: A field study on child victims of an earthquake. *Educational & Child Psychology*, 24(1), 65-72.
- Fujiwara, T., Yagi, J., Homma, H., Mashiko, H., Nagao, K., & Okuyama, M. (2017). Symptoms of post-traumatic stress disorder among young children 2 years after the great East Japan Earthquake. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 11(2), 207-215. doi: 10.1017/dmp.2016.101
- Gabrielli, J., Gill, M., Koester, L. S., & Borntrager, C. (2014). Psychological perspectives on 'acute on chronic' trauma in children: Implications of the 2010 Earthquake in Haiti. *Children & Society*, 28(6), 438-450.
- Greenwald, R. (2004). *Eye Movement desensitization and reprocessing (EMDR) in child and adolescent psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Gupta, D., Gupta, N., & Choudhary, T. (2014). Effectiveness of the EMDR therapy on specific phobia in young children. *Delhi Psychiatry Journal*, 17(2), 175-178.
- Horowitz, M., Wilner, N., & Alvarez, W. (1979). Impact of event scale: A measure subjective stress. *Psychosomatic Medicine*, 41(3), 209-218.

- Işık, Ö., Aydınoglu, H. K., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G., & Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri [Disaster management and disaster oriented health services]. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 82-123. doi:10.5222/otd.sup2.2012.082
- Jarero, I., Artigas, L., & Luber, M. (2011). The EMDR protocol for recent critical incidents: Application in a disaster mental health continuum of care context. *Journal of EMDR Practice and Research*, 5(3), 82-94. doi:10.1891/1933-3196.5.3.82
- Jarero, I., Artigas, L., Uribe, S., & Miranda, A. (2014). EMDR therapy humanitarian trauma recovery interventions in Latin America and the Caribbean. *Journal of EMDR Practice and Research*, 8(4), 260-268. doi:10.1891/1933-3196.8.4.260
- Javadian, R. (2007). Social work responses to earthquake disasters: A social work intervention in Bam, Iran. *International Social Work*, 50(3), 334-346. doi:10.1177/0020872807076047
- Kavakçı, Ö. (2012). *Ruhsal travma tedavisi için EMDR [EMDR for mental trauma treatment]*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kimura, M., Ueda, M., Takeda, Y., Sugimoto, F., & Katayama, J. (2013). Aftermath of 3/11: Earthquakes and involuntary attentional orienting to sudden ambient sounds. *Biological Psychology*, 94(2), 419-425. doi:10.1016/j.biopsycho.2013.08.008
- Konuk, E., Knipe, J., Eke, I., Yuksek, H., Yurtsever, A., & Ostep, S. (2006). The effects of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy on posttraumatic stress disorder in survivors of the 1999 Marmara, Turkey, earthquake. *International Journal of Stress Management*, 13, 291-308. doi:10.1037/1072-5245.13.3.291
- Korn, D. L. (2009). EMDR and treatment of complex PTSD: A review. *Journal of EMDR Practice and Research*, 3(4), 264-278. doi:10.1891/1933-3196.3.4.264
- Maslovacic, G., Zaccagnino, M., Mezzaluna, C., Perilli, S., Trivellato, D., Longo, V., & Civilotti, C. (2017). The effectiveness of eye movement desensitization and reprocessing integrative group protocol with adolescent survivors of the central Italy earthquake. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2017.01826
- Maxfield, L. (2008). EMDR treatment of recent events and community disasters. *Journal of EMDR Practice and Research*, 2(2), 74-78. doi:10.1891/1933-3196.2.2.74
- Natha, F. & Daiches, A. (2014). The effectiveness of EMDR in reducing psychological distress in survivors of natural disasters: A review. *Journal of EMDR Practice and Research*, 8(3), 157-170. doi:10.1891/1933-3196.8.3.157
- Pynoos, R. S., Goenjian, A., Tashjian, M., Karakashian, M., Manjikian, R., Manoukian, G., Steinberg, A. M., & Fairbanks, L. A. (1993). Post-traumatic stress reactions in children after the 1988 Armenian Earthquake. *The British Journal of Psychiatry*, 163(2), 239-247. doi:10.1192/bjp.163.2.239
- Rosen, S. (2014). Cults: a natural disaster-looking at cult involvement through a trauma lens. *International Journal of Cultic Studies*, 5, 12-27.
- Saltini, A., Rebecchi, D., Callerame, C., Fernandez, I., Bergonzini, E., & Starace, F. (2017). Early eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) intervention in a disaster mental health care context. *Psychology, Health & Medicine*, 25, 1-10. doi:10.1080/13548506.2017.1344255
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları [Qualitative research methods, techniques, analysis and approaches]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shapiro, E. (2012). EMDR and early psychological intervention following trauma. *European Review of Applied Psychology*, 62(4), 241-251. doi:10.1016/j.erap.2012.09.003
- Shapiro, F. (1989). Efficacy of the eye movement desensitization procedure in the treatment of traumatic memories. *Journal of Traumatic Stress*, 2(2), 199-223.
- Shapiro, F. (2002). EMDR 12 years after its introduction: Past and future research. *Journal of Clinical Psychology*, 58(1), 1-22.

- Shapiro, F., & Maxfield, L. (2002). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR): information processing in the treatment of trauma. *Journal of Clinical Psychology, 58*(8), 933-946. doi:10.1002/jclp.10068
- Shapiro, F. (2014). The role of eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy in medicine: Addressing the psychological and physical symptoms stemming from adverse life experiences. *The Permanente Journal, 18*(1), 71-77. doi:10.7812/TPP/13-098
- Stein, D., Rousseau, C., & Lacroix, L. (2004). Between innovation and tradition: The paradoxical relationship between eye movement desensitization and reprocessing and altered states of consciousness. *Transcultural Psychiatry, 41*(1), 5-30. doi:10.1177/1363461504041351
- Sumer, N., Karanci, A. N., Berument, S. K., & Güneş, H. (2005). Personal resources, coping self-efficacy, and quake exposure as predictors of psychological distress following the 1999 earthquake in Turkey. *Journal of Traumatic Stress, 18*(4), 331-342. doi:10.1002/jts.20032
- Şahin, N. H., Batıgün, A. D., & Yılmaz, B. (2002). *TC Milli Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) psikososyal okul projesi değerlendirme çalışması [Psychosocial School Project Effectiveness Research: Psychosocial Risk Factors and Post-Disaster Trauma]*. Ankara: MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi.
- Şahin, N. H., Batıgün, A. D., & Yılmaz, B. (2009). Debriefing with teachers after the Marmara earthquake: an evaluation study. *Disasters-The Journal of Disaster Studies, Policy and Management, 33*(4), 747-761.
- Tang, T.-C., Yang, P., Yen, C.-F., & Liu, T.-L. (2015). Eye movement desensitization and reprocessing for treating psychological disturbances in Taiwanese adolescents who experienced Typhoon Morakot. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences, 31*(7), 363-369. doi:10.1016/j.kjms.2015.04.013
- Ten Hoor, N. M. (2013). Treating cognitive distortions with EMDR: A case study of a sex offender. *International Journal of Forensic Mental Health, 12*(2), 139-148. doi: 10.1080/14999013.2013.791350
- Weathers, F. W., Litz, B. T., Herman, D. W., Huska, J. A., & Keane, T. M. (1993, October) *The PTSD Checklist (PCL): reliability, validity, and diagnostic utility*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Society for Traumatic Stress Studies, San Antonio, TX.
- Webb, N. B. (2004). *Mass trauma and violence*. New York- London: The Guilford Press.
- Wesson, M., & Gould, M. (2009). Intervening early with EMDR on military operations. *Journal of EMDR Practice and Research, 3*(2), 91-97. doi:10.1891/1933-3196.3.2.91
- Wizansky, B. (2007). Resource connection in EMDR work with children. *Journal of EMDR Practice and Research, 1*(1), 57-63.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Reviewing the 9th Grade English Curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model According to Teachers Opinions*

Ezgi GÜREL^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-6715-996X)

Canay DEMİRHAN İŞCAN^b (ORCID ID - 0000-0001-5548-4717)

^aAfyon Kocatepe Üniversitesi, Rektörlük, Afyon/Türkiye

^bAnkara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.623396

Article history:

Received 23.09.2019

Revised 21.02.2020

Accepted 26.04.2020

Keywords:

Program Evaluation,
English Curriculum,
9th Grade,
Educational Programs,
Stake's Responsive Evaluation
Model.

Abstract

The purpose of the present study was to analyze the secondary school 9th grade English curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model according to teachers. The reasons for choosing this model were that it gives importance to the needs of the stakeholders and that it regards the individual characteristics of the curriculum as more important than the overall curriculum. The study was conducted using semi-structured interviews with 14 English teachers at 3 public and 2 private schools in Afyonkarahisar province of Turkey. The study was designed with the holistic multiple case study, one of qualitative research design methods, and the data were analyzed through descriptive analysis. According to the findings, implementation of the curriculum differed according to the socio-economic backgrounds of the public and private schools. While teachers working in state schools found the objectives to be above the level of the students, teachers working in private schools considered the objectives to be inadequate for the students. Teachers participating in the study reported that the course book did not correspond with the curriculum content, that the course books were inadequate, that evaluation activities provided in the curriculum like video blogs and e-portfolios could not be carried out in classrooms because they were too crowded, and that certain problems were experienced in applying the communicative language approach given in the curriculum. Teachers' needs related to the curriculum were that it should include more detailed explanations of curriculum components, that schools should be supported with technical equipment, that feedback should be obtained from teachers regarding implementation of the curriculum, that class sizes could be reduced and that teachers should be given detailed in-service training related to implementation of the curriculum.

Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modeli Kapsamında Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.623396

Makale Geçmişi:

Geliş 23.09.2019

Düzeltilme 21.02.2020

Kabul 26.04.2020

Anahtar Kelimeler:

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programını Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli ile öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Değerlendirmede bu modelin seçilmesinin nedeni; program paydaşlarının ihtiyaçlarına önem vermesi ve programların bireysel özelliklerini, programın genelinden daha önemli görmesi olarak tanımlanabilir. Araştırma; Afyonkarahisar ilinde bulunan 3 devlet lisesi ve 2 özel lisede, 14 İngilizce öğretmeniyile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma

*This study was presented as an "oral presentation" at the 7th International Congress on Curriculum and Instruction in Ankara University between 9th-12th October 2019.

* Author: egurel@aku.edu.tr

Program Değerlendirme,
İngilizce Öğretim Programı,
9.Sınıf,
Eğitim Programları,
Stake'in İhtiyaca Cevap Verici
Değerlendirme Modeli.

yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmış, veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, program uygulamasının okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler programın kazanımlarını öğrenci seviyesi üzerinde bulurken, özel okullarda çalışan öğretmenler kazanımları öğrenciler için yetersiz bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler programdaki içerik ile ders kitabının uyuşmadığını, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, programdaki etkinlik-kazanım uyumunun sağlanmadığını, programda verilen video blog, e-portfolyo gibi değerlendirme uygulamalarının sınıf içerisinde gerçekleştirilemediğini ve programda verilen İletişimsel Dil Yaklaşımı'nın uygulanmasında bazı sıkıntılar yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programa yönelik gereksinimleri ise program öğelerinin daha detaylı açıklamalar içermesi, okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi, programın uygulanması ile ilgili öğretmenlerden dönüt alınması, sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi, kullanılan ders kitaplarının güncellenmesi, programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi, çoğunlukla konuşma becerisine yönelik bir programın geliştirilmesi ve öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili detaylı hizmetiçi eğitim verilmesidir.

Introduction

Whilst making our lives easier, developing technology in the world also requires individuals to specialize in certain fields. These requirements can be regarded basically as expertise in at least one foreign language, reaching a sufficient level in the subjects of mathematics and science to be able to compete with other countries, and ability to develop countries' internationalization strategies. Nowadays, the importance of English as a language of communication is accepted in many circles. According to Demircan (1988), for a language to be able to be learnt by other people, that language should be the language of superior knowledge, civilization and culture. English is accepted by everybody nowadays as an international lingua franca. Compared to its other rivals in the world (Chinese, Arabic, German, etc.), English is a victorious language. It has spread all over the world together with capitalism (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996). Particularly after the Second World War, a rapid spread of English was seen, and following this period, English was used as an international language, in other words, as a global language. It can be understood that English is a global language by the fact that when any country is visited, all road and advertising signs are in English, for example, or that when one goes to a hotel or restaurant in a foreign country, the menu is written in English (Crystal, 2003).

Many different methods and techniques are followed in English teaching in the world, and the importance given to students' English speaking skills in the Turkish education system is increasing every year. In updating the English curriculum, the Ministry of National Education (MoNE) took the decision to implement English courses starting from the second grade in the 2013-2014 academic year (MoNE, 2013). In this way, a student who finishes primary school (years 1-4) and middle school (years 5-8) in Turkey receives a total of 720 lesson hours of compulsory English language lessons (MoNE 2017).

Çelebi (2006) emphasized that despite all these developments, English education in Turkey is an area where problems are experienced. Haznedar (2010) argued that in spite of all the efforts to improve the English curriculum, the position reached today is still not bright, and he listed factors such as crowded classrooms and inadequate physical conditions, and stalemates related to training of qualified teachers, language policies and approaches to language teaching as the reasons for this.

MoNE is trying to take a number of steps related to English teaching, just as it is in many other areas considered to have deficiencies in the education system. MoNE revealed its "Education Vision for 2023" document on 23rd October 2018. In this document, the main goals included under the heading of "foreign language education" are adapting English education according to level and school type in the country as a whole, enabling students to experience the English-speaking world with new resources, and improving the quality and qualifications of teachers in English education. Among conspicuous headings in the subdimensions of these goals are structuring skills and needs related to English lessons according to school and program types, abandoning implementation of standardized curriculum nationally, making lesson times flexible, and sending English teachers on certification programs abroad during the summer holidays (MoNE, 2018a). Despite all these steps to be taken, it will be beneficial to determine the strong

and weak aspects of the existing curriculum from the viewpoint of teachers, with a view to revealing the problems encountered during the implementation of the curriculum and to identifying the needs of teachers in their English classes.

It is stated by MoNE that the Secondary School 9th Grade English Curriculum has been prepared according to the principles of the Common European Framework of Reference for Languages. Therefore, specific levels of competence are given in the curriculum. These levels are reflected as A1 and A2 (elementary users) and B1 and B2 (independent users). Accordingly, it is seen that the 9th grade curriculum, which is the curriculum that will be examined, reflects the A1/A2 levels, which are the elementary levels. Learners begin the curriculum by revising the English knowledge that they acquired at A1 level at primary school level. Later, they progress to the A2-B3 levels over time. It is expected that by the end of the 12th grade, in the absence of a preparatory class in their schools, they will have advanced to B2 level and above (MoNE,, 2018b: 7). The reason why the 9th grade curriculum begins with levels A1/A2 despite the fact that students have acquired English knowledge at A2 level by the end of 8th grade is the need for students generally to revise the knowledge they gained in previous grades, since each student enters the 9th grade with different levels of English competence and individual learning differences. With this aim, in the curriculum, it is recommended that students who come with level A1 do level A1 activities that will take them up to level A2, such as language structures and vocabulary, while students who come with level A2 do activities aimed mostly at developing their productive skills, such as speaking and writing. This situation requires teachers to determine students' entry knowledge and for this purpose, to utilize various tools such as placement tests and observations. Furthermore, despite the Primary School 2nd-8th Grade Curriculum finishing with level A2, the A1/A2 level set at 9th grade is stated to be at a higher level than that of 8th grade in terms of vocabulary and language structures. This implementation includes the possibility for students to revise certain structures that seem familiar to them and at the same time, for the creation of new knowledge (MoNE, 2018b: 8).

It is stressed in the Secondary School 9th Grade English Curriculum that English should not be regarded as only a lesson, but as a means of communication. It is stated that the main aim of the curriculum is to offer learners a motivating and entertaining learning environment for them to speak fluently and to regulate themselves. It is seen that the general objectives of the curriculum are in line with the general objectives expressed in the Basic Law of National Education no. 1739. Moreover, it is explained in detail that the approach based on communicative competence, which is taken as the basis in the curriculum, is that of the four basic competence levels (linguistic competence, verbal competence, social competence and strategic competence), and that the main reason why curricula have not achieved success up to the present is their failure to foster the levels of communicative competence in learners (MoNE, 2018b: 5). Therefore, it is stated that the curriculum is oriented not towards linguistic competence, but towards learners' usage of language. In parallel with this approach, the curriculum has been prepared with task-based and project-based learning outcomes (MoNE, 2018b: 6). Despite the fact that in its form created by the MoNE, the curriculum conforms to the basic principles of English teaching, it is not fully known how it is implemented in classes at secondary school level in Turkey. From this point of view, program evaluation is considered important in terms of revealing views about how the curriculum is implemented.

In its broadest sense, curriculum development is defined as the process of designing, implementing and evaluating and revising curriculum in line with the data obtained via the evaluation. The final and most important stage of the curriculum development process is evaluation, since program evaluation is the process of deciding on the effectiveness of the curriculum by collecting data about its effectiveness, comparing them with criteria and interpreting them (Erden, 1998). Considering other definitions of program evaluation, the most striking point is seen to be making a decision about the curriculum at the end of the program evaluation process (Demirel, 2012; Doğan, 1997). However, it is hoped that the evaluation will achieve a number of different aims. These aims are to document the events, record student variation, identify the institutional need, find out what is responsible for problems, assist the management in making decisions, facilitate corrective measures, and increase the comprehensibility of the teaching and learning. Every one of these aims is directly or indirectly related to the value of the

curriculum and can constitute an aim for a special program evaluation study. In evaluation, it is important to be aware that each aim requires data separately (Stake, 1975). In conclusion, in addition to examination of whether or not the expected objectives have been achieved, determination of how the curriculum functions and of whether or not there are means and choices for making improvements to the curriculum are also among the subjects included in program evaluation (Ornstein & Hunkins, 2016).

Several models are used for the process of program evaluation. In this study, “Stake’s Responsive Evaluation Model”, which is one of the participant-focused evaluation models, was used. This model, which was proposed by Robert Stake in 1973, is described as more radical than previous evaluation models. Compared to previous models developed by Stake himself (e.g. Stake’s Congruence-Contingency Model), it is seen to have a less formal and clearly a more pluralistic approach (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011), since in this model, flexibility in responding to the evaluation environment and to the nature of evaluation is the case. Stake (1973) stated that he was not creating a new evaluation model, and that it was created based on the situation in which people naturally evaluate, observe and react to events (cited in Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Stake believed that the interested parties’ responsiveness to their perceived needs is the basis of evaluation. Accordingly, the first task that the stakeholders or participants in an evaluation should perform is to determine their expectations of the program evaluation. According to Stake, as some evaluators have suggested, program evaluation should not only focus on detailed and systematic evaluation of the objectives, but also, various characteristics of students besides their learning, and different components of the curriculum and education process should also be included in the evaluation (Özdemir, 2009).

The ways in which Stake’s Responsive Evaluation Model, which includes the characteristics of present-day participatory evaluation models, differs from other evaluation models are given below (Fitzpatrick, Sanders & Worthen; 2011):

- With its use of a variable method and approaches, it is flexible; as the evaluation progresses, it adapts to new information, and it is open-ended.
- Programs are evaluated by participants from a number of different viewpoints, and importance is given to pluralism.
- Case studies and qualitative methods that facilitate understanding of the characteristics of a specific case and enable people to explain events by natural means are the basic methodological procedures.
- A natural approach is observed in evaluation reports, and reports must be presented within a rich information network that includes the whole of the participants’ understanding and explanations.
- The evaluator may make a judgment, and the evaluator’s individual judgment may differ from that of the participants. The evaluator must adopt a facilitating role that reveals the learners’, instructors’ and participants’ own judgments.

The reasons for choosing Stake’s Responsive Evaluation Model in this study can be defined as follows: in this model, flexible and variable methods and approaches can be used; it can adapt to new information as the evaluation progresses; it is an open-ended model; it can recognize different realities and value placed on pluralism; it can reflect different viewpoints about a curriculum as they are; it regards local knowledge, theory and individual characteristics of curriculum as more important than the curriculum in general.

The responsiveness and flexibility of Stake’s Responsive Evaluation Model are shown in the clock diagram below, which includes the basic and repetitive steps developed by Stake (1975). Although the evaluator typically begins and continues the evaluation in a clockwise direction, Stake stated that any event could follow another event, and that if the existing situation and understanding required a change, the evaluator could at any point continue in an anticlockwise direction or by following different

steps in a clockwise direction. The steps suggested by Stake in his Responsive Evaluation Model are shown in Figure 1 below.

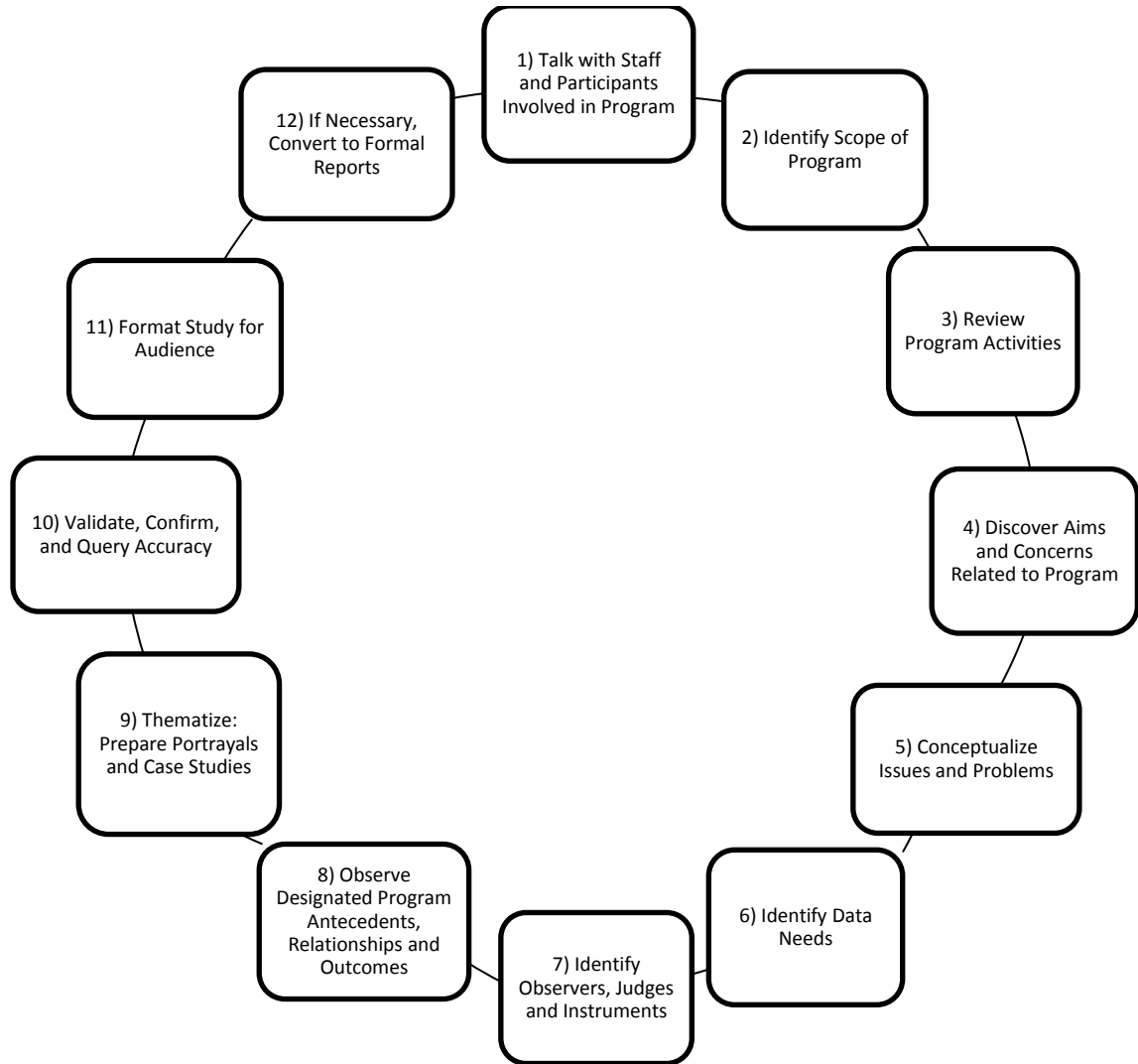


Figure 1. Basic Steps of Responsive Evaluation Model According to Stake (1975)

As can be seen in Figure 1, in Stake's Responsive Evaluation Model, the study is begun by obtaining information about the cases in the program from participants or experts with knowledge about the program. According to the information obtained, a decision is reached about the scope of the program that is to be evaluated, and how it is to be delineated. After the scope has been identified, activities and its strong and weak aspects are determined. The aims and concerns related to the program are revealed with the determined issues. These issues and problems are conceptualized and the necessary data needs are identified. The program stakeholders from whom these data are to be obtained are identified. By means of the collected data, the program relationships are examined in the context of the past and the future. The data are thematized and described. Following this step, it is recommended that the evaluation results are frequently shared with the stakeholders and that the accuracy of the obtained data is queried. At the final stage, the study is formatted for the audience and converted into the form of a report.

When these steps are taken into consideration, Stake (1975) stated that his Responsive Evaluation Model could be effective for both formative evaluation and summative evaluation. The fact that the

model enables formative evaluation makes it possible to identify problems that appear in the implementation related to the program and to determine which issues regarding the program the stakeholders need help with; the fact that the model enables summative evaluation allows for a general understanding to be revealed about program activities, strong aspects and weaknesses.

The basic steps of the Responsive Evaluation Model were carried out in this study as follows:

First of all, the views of experts regarding the curriculum were sought in order to obtain information from staff and participants involved. An academician with a doctorate in the field of English teaching, an academician doing a doctorate in English teaching, and an English teacher who was teaching in a state school were asked for their general opinions about the curriculum, problems that were experienced and that could be experienced in the curriculum, concerns about the curriculum, and what could be done to improve the curriculum. The framework of the evaluation was determined based on the views obtained from the experts who worked in the field of English language teaching and the English curriculum and who had the role of participants, on a review of the related literature, and on the evaluation model.

The Secondary School English Curriculum consists of the 9th, 10th, 11th and 12th grade levels. However, the scope of the program evaluation in the study was limited to the 9th grade. The reason for this was the fact that the 9th grade level is a transition level between primary and secondary language education, it forms the basis for higher grades of secondary education, and therefore, more problems are seen to occur in the 9th grade dimension.

In order to identify the activities, the curriculum was examined with the document analysis technique. At this stage, the understanding adopted in the curriculum, the objectives, content, teaching-learning process and evaluation elements were examined and compared with the expert views obtained at the previous stage. However, since there was a need to collect data at this point, within the framework of the examination of the curriculum, the expert views, the review of the literature and the specified evaluation model, a semi-structured interview form was prepared. After the interview form had been tested, the data collection stage was begun.

At the data collection stage, interviews were held with teachers working in different socio-economic areas with the aim of revealing different perspectives, concerns and views related to the evaluated program. Teachers implementing the 9th grade English curriculum were selected as participants of the study. The reasons for inclusion of the teachers at the data collection stage were that in our country, curricula are created with a centralist approach, teachers included in the implementation can remain in the background in this process, and the idea that revealing these views would enable the process by which the program was conducted to be better explained. Moreover, as emphasized by Stake (1975), it was considered that various experiences expressing the individual aspect of programs would be shared more overtly by teachers. Based on the data obtained from the teachers who took part in the evaluation study, the concerns and problems that were stated concerning the curriculum are also given in the findings section of the study. To conceptualize the issues and problems, the categories were determined by conducting descriptive analysis. The issues addressed within the scope of the study were discussed by conducting interviews with teachers in schools located in different socio-economic areas.

With regard to creating the themes in the study, the data obtained in relation to the teachers' statements were separated into themes, and the teachers' statements included in each theme are explained in detail in the study in order to reveal the relationships in the curriculum. The findings obtained from the study were conveyed to the teachers participating in the study, and their approval was obtained. The evaluation study was converted into the form of a report in order to present it to the audience.

Based on this information, this program evaluation study will enrich the related field in terms of understanding various contexts in which the secondary school 9th grade English curriculum is implemented, and of including the positive and negative aspects of the curriculum. For this reason, the comments of teachers, who are the implementers of the curriculum, have been directly included in the study. The reasons for especially discussing the 9th grade curriculum in the study were that the 9th

grade level is a transition level between primary and secondary school language education, it forms the basis for higher grades of secondary education, and more problems are seen to be experienced at this class level (Karcı, 2012; Yüce, 2018).

As emphasized by Stake, the effectiveness of a curriculum cannot be understood only by whether or not the objectives of the relevant curriculum are achieved, but with evaluation of the program by the stakeholders. With this aim, the “Secondary School 9th Grade English Curriculum” which was implemented in public and private schools in the 2018-2019 academic year, was evaluated according to the views of teachers.

Therefore, the research problem consists of the question “What are the views of teachers regarding objectives, content, learning experiences and evaluation elements together with the implementation of the secondary school 9th grade English curriculum?”

Method

Research Model

This study is a program evaluation model created by consulting the views of teachers, and is designed according to qualitative research methods. Qualitative studies express an intellectual process based on different methodological traditions that examine a social or human problem. “The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants and conducts the study in a natural setting” (Creswell, 1998). The study was conducted by using the case study model of qualitative research methods. According to Merriam (1998), “a qualitative case study is an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit”. Yıldırım and Şimşek (2013) stated that a case study is an empirical research method that studies a current phenomenon within its own real life framework, in which the boundaries between the phenomenon and content are not completely defined, and which is used in cases where there is more than one piece of evidence or data source.

The study was designed within the framework of the holistic multiple case study type of case study models. In a holistic multiple case study design, more than one case that can each be perceived holistically on its own is in question. Each case is dealt with holistically in itself, and later, the cases are compared with each other (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, each school among the state and private schools where the English teachers were employed was treated as a holistic unit in its own right. Data related to the schools that participated in the study are given in Table 1:

Table 1.
Information Related to Socio-Economic Statuses of Schools Participating in Study

School	Number of	Number of	School Type	Socio-Economic Status
S1	1154	87	State School	Low Level
S2	650	50	State School	Medium Level
S3	721	45	State School	Medium Level
S4	820	73	Private School	High Level
S5	710	67	Private School	High Level

The English teachers at the schools participating in the research were selected from among state schools and private schools in the province of Afyonkarahisar by considering their accessibility for the researcher. All the schools are in the city, and are distinguished from each other by differences in the neighborhood where they are located, their numbers of students and teachers, their students’ families’ income levels, and their students’ levels of readiness for the subject of English. Information related to the schools’ socio-economic statuses was obtained from the relevant teachers and from the schools’ websites. The names of the teachers and schools that participated in the research were kept confidential by the researcher.

The first school is a secondary education institution located in the city center of Afyonkarahisar and attended by students whose families have low socio-economic income levels. The numbers of students and teachers are high, but the school's physical, social and economic conditions are at a low level. The average grades in the subject of English of students attending this school were stated to be generally low by the teachers participating in the study.

The second school is a state school with a medium socio-economic status located in the city of Afyonkarahisar but in an outer district of the city. Teachers at this school stated that its physical conditions were at an adequate level, but that since the students' readiness levels were only average, they were unable to achieve the desired level of success.

The third school is a well-known state school located in the city center of Afyonkarahisar. The socio-economic status of the school is medium. The student profile of the school consists of students coming from different economic environments. For this reason, students' average grades in English also vary.

The fourth school is a private school located in the city center of Afyonkarahisar. The socio-economic status of the school is high. Its physical and social facilities are sufficient, and the students' average grades in the subject of English are high. The students have different lessons aimed at their English language skills (such as a special speaking skills lesson).

Similarly, the fifth school is a private school located in the city center of Afyonkarahisar. The school has a high socio-economic status. There are special learning environments at the school, such as an English class; the students follow the lessons from internet-based resources and individualized education is carried out.

In the study, to plan the case study for the schools discussed above, the following steps were followed (Yıldırım & Şimşek; 2013):

1) Development of the research problem: In case studies, the researcher has to form research questions based on "how" and/or "why" by determining a specific case or cases. In this study, the researcher discussed schools with different socio-economic statuses (low-medium-high) and sought answers to the question, "What are the views of teachers regarding objectives, content, learning experiences and evaluation elements together with the implementation of the secondary school 9th grade English curriculum?"

2) Development of the sub-problems of the research: Each sub-problem indicates an area that the researcher will focus his/her attention on. In this study, too, in addition to the components of the curriculum, the views of teachers regarding the implementation of the curriculum were sought. These views were described by comparing the schools' socio-economic statuses.

3) Identifying the units of analysis: This stage is related to defining the "cases" given in the research. The cases in this research consist of five different schools. The cases in these schools are restricted to English lessons at 9th grade level.

4) Specifying the case to be studied: The researcher, who determines the research problem, the sub-problems, if any, related to this problem, and the units of analysis, identifies the case or cases that s/he believes can best be studied. The researcher must give particular attention to which cases are suited to the problem or not, and to whether or not the considered cases will be feasible for research. In this study, it was considered that the question, "What are the views of teachers regarding objectives, content, learning experiences and evaluation elements together with the implementation of the secondary school 9th grade English curriculum?" could be examined in schools located in areas with different socio-economic characteristics, since although there is a centrally prepared curriculum, implementation can vary in the context of the schools.

5) Selection of individuals who will participate in the research: At this stage, the researcher, who decides on the case or cases to be studied, specifies which individuals from the case or cases selected will be included in the research. As in many qualitative studies, the number of cases or samples in case

studies is relatively small. In this study, the voluntariness of the teachers at the schools was taken as the basis. In the public schools, eleven teachers from the three schools volunteered to take part in the research. On the other hand, in the private schools, only three teachers from the two schools could be included in the research based on voluntariness. Teachers employed in private schools are generally unwilling to participate in research due to lack of time.

6) Data collection and relating the gathered data with the sub-problems: The data collection method or methods are determined by considering the sub-problem or problems formed at the beginning of the research. In this way, in the data collection process, it will be possible for the researcher to avoid collecting data that might be unrelated to a sub-problem. In this study, the process of creating the interview form composed for data collection was structured with the steps followed within the scope of Stake's Responsive Evaluation Model. First of all; the staff, participants and experts involved were met, the scope of the curriculum (9th grade) was identified and the curriculum activities were reviewed using document analysis. After all these steps, the interview form was created in such a way as to include the research question and sub-problems.

7) Data analysis and interpretation: The research problem and sub-problem(s) have an important place in the analysis of the research data. The data can be arranged and interpreted by taking the sub-problems formed at the beginning of the research as the basis. Unnecessary data unrelated to any sub-problem are excluded during the data analysis and interpretation process. In this study, the data were analyzed and interpreted with descriptive analysis within the context of the research problem (teachers' views regarding the components of the curriculum) and sub-problem (teachers' views regarding the implementation of the curriculum).

8) Reporting of the case study: For reasons stemming from the nature of the research method, case studies are full of broad explanations and participants' descriptions. In this study, too, the views of participants are presented objectively as they are, via the obtained data.

Study Group

The research was conducted using the convenience sampling one type of purposive sampling methods. Yıldırım and Şimşek (2013) defined this sampling method as selection of a sample that is close by and easily accessible with the aim of gaining speed and practicality for the research. Convenience sampling is mostly used in cases where the researcher does not have the opportunity to use other sampling methods. In this study, the researcher conducted the study with 14 volunteer English teachers working in 3 state schools and 2 private schools located within the boundaries of Afyonkarahisar province. Moreover, to achieve triangulation of the relevant data, the teachers were selected based on the fact that the schools where they worked were state schools or private schools. The demographic characteristics of the English teachers who were interviewed in the research are given in Table 2.

Before the interview process was begun, information was given to the teachers participating in the research about the curriculum for which the evaluation study was made. Copies of the curriculum text were shared with the teachers and they were asked to examine it. Before the interviews were begun, the teachers taking part in the interviews were asked to sign an informed consent form.

Table 2.
Demographic Characteristics of Teachers Participating in Research

Teacher	Gender	Professional Seniority	Faculty Graduated From	Education Level	School Where Employed	Socio-Economic Status of School
T1	Female	12 years	Education Faculty	Postgraduate Degree	State School	Medium Level
T2	Female	13 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level

T3	Female	7 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Low Level
T4	Female	11 years	Other Faculty	Bachelor's Degree	Private School	High Level
T5	Female	9 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level
T6	Male	15 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level
T7	Female	11 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level
T8	Female	9 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level
T9	Female	7 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Low Level
T10	Female	13 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level
T11	Male	8 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level
T12	Female	4 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	State School	Medium Level
T13	Female	4 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	Private School	High Level
T14	Female	3 years	Education Faculty	Bachelor's Degree	Private School	High Level

Examination of Table 2 shows that 12 of the teachers participating in the research were female, while 2 were male. Three teachers had less than 5 years of professional seniority, five teachers had 5-10 years, and six teachers had 10-15 years. None of the teachers had more than 15 years of professional seniority. 13 of the teachers were graduates of education faculties, while only 1 teacher had graduated from a faculty other than an education faculty. Moreover, while 12 of the teachers were graduates of the English language teaching, 1 teacher was a graduate of the Banking and Finance and was employed as an English teacher at a private school. While 13 of the teachers had not received postgraduate education, 1 teacher was pursuing her doctorate education in the field of curriculum and instruction.

Data Collection Tools

Since a case study model of qualitative research method was used in the study, data were gathered via interviews conducted with teachers in order to gather in-depth knowledge. With the aim of preparing the interview form, first of all, an academician with a doctorate in the field of English teaching, an academician doing a doctorate in English teaching, and an English teacher who was teaching 9th grades in a state school were asked the following questions in order to set the interview questions:

- What are your opinions about the secondary school 9th grade English curriculum? Can you explain the strong and weak aspects of the curriculum's objectives, content, teaching-learning activities and evaluation components?
- In your opinion, what problems are/might be experienced regarding the secondary school 9th grade English curriculum?
- In your opinion, what can be done to improve the secondary school 9th grade English curriculum?

The responses that were obtained were also analyzed by the researcher with an examination of the relevant curriculum. Next, the data collection tools of English curriculum evaluation studies in the related literature were also examined (Aslan & İzci, 2017; Çelik & Filiz; 2018; Çetin, 2018; Incirci & Parmaksız, 2016; Kandemir, 2016; Karataş & Fer, 2009; Kurt, 2017). Questions related to implementation of the communicative language approach in the classroom, the effect of the implementation of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) in schools, whether or not the varieties of assessment (video blogs, e-portfolios, etc.) included in the curriculum were applied in reality, and problems experienced in implementation were added to the interview questions in line with the obtained responses and the literature review.

After the interview questions had been reviewed by an academician who was an expert in the field of Curriculum and Instruction, they were given their final form, and for testing purposes, interviews were held with 2 English teachers. After the test application, it was seen that there were no problems concerning the understandability of the interview questions, and the actual implementation was begun. Some of the questions in the interview form are given below:

- What are your views on the objectives expressed in the secondary school 9th grade English curriculum? Are the objectives suitable for the students' level? Does the number of objectives conform to the other elements of the curriculum (content, activities, evaluation)? Do the objectives support and suit each other?
- Can you explain your implementation of the secondary school 9th grade English curriculum by giving examples from your English lessons? How do you plan your lessons? Which resources do you make use of? What tools and materials do you utilize?
- What are your opinions about the use of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) given in the secondary school 9th grade English curriculum in English classes at your school)?

The interviews were conducted in 3 state schools and 2 private schools located within the boundaries of Afyonkarahisar province. The interviews lasted about 60 minutes and the voluntariness of the participants was taken as the basis. While the interviews were being held, the participants did not give permission for sound recordings to be made. Therefore, the researcher took notes while conducting the interviews. While the interviews were being held, the researcher asked the questions orally, and in order to preserve objectivity, no guidance was given regarding the responses given.

Data Analysis

In the study, the data obtained from the teachers using the interview technique were examined with descriptive analysis. According to Yıldırım and Şimşek (2013), data obtained in descriptive analysis are summarized and interpreted according to previously determined themes. With the aim of reflecting the views of the individuals interviewed in a striking way, direct quotations are frequently included. Within the framework of the descriptive analysis, the following steps proposed by Yıldırım and Şimşek (2013) were followed:

- **Creating a framework for descriptive analysis:** A framework for the data analysis was created based on the research questions, the conceptual framework of the research and the questions included in the interview form. This framework was structured around the themes. Accordingly, the themes were organized as findings related to the curriculum elements (objectives, content, learning experiences and evaluation), the positive and negative aspects of the curriculum, findings related to implementation of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) given in the curriculum, and needs and recommendations related to the curriculum.
- **Processing the data according to the thematic framework:** At this stage, each interview form obtained was read and coded one by one according to the framework created in line with the

themes given above. For the descriptive analysis, the data were grouped in accordance with the themes and arranged in the form of a single document.

- **Ensuring validity and reliability:** In qualitative studies, validity means the measurement tool's correct measurement of the phenomenon it intends to measure and its unbiased observation of the phenomenon investigated as it actually is. To increase the internal validity of the research, while the interview form was being developed, a conceptual framework was created for the subject following examination of the related literature. Moreover, during the interviews, an attempt was made to ensure that participants conveyed information related to their actual situations. For this reason, only volunteers were interviewed, and they were informed that no information about their identities would be shared. To increase the external validity (generalizability) of the research, the research process and the steps taken in this process were described in detail. In this context, information about the study group, data collection tool, data collection process, and data analysis and interpretation is given in detail in the method section. To increase the internal reliability of the research, while the findings were being given, the data were diversified and data that contradicted each other were also given in their actual form with direct quotations. To increase the external reliability of the research, the assistance of another English teacher was sought and she was also asked to code a certain section of the data herself. For this purpose, the concordance percentage suggested by Miles and Huberman (1994) [Reliability = Number of Agreements/(Number of Agreements + Number of Disagreements X 100)] was used, and as a result of the calculation, the inter-rater reliability was determined to be over 80%.

Describing and interpreting the findings: At the final stage, the data organized with descriptive analysis are described. Direct quotations are included in the necessary places. Moreover, the data are reported in a lucid and readable way. At the end of the research, the described findings are explained. Cause and effect relationships between the findings are established and where necessary, comparisons are made with different studies.

Findings

In this qualitative study, the findings that emerged are discussed under the themes created in accordance with the aim of the research and the research questions. These themes are presented as opinions related to the objectives, content, learning experiences, and evaluation elements of the curriculum and to the implementation of the curriculum. The obtained findings are explained in relation to the themes and to quotations obtained from views belonging to the themes, according to the previously determined framework for descriptive analysis in the way specified by Yıldırım and Şimşek (2013).

1. Teachers' Views Related to the Objective Element of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following themes: suitability of the objectives for the level of the students, number of objectives, easiness-difficulty of the objectives, and relationship with other elements of the curriculum. These themes are presented in Table 3.

Table 3.
Themes Related to Learning Objective Element of Curriculum

Themes	Codes	Frequency (f)
Suitability of Objectives for Level of Students	- Objectives are suited to level of students	11
	- Objectives levels are unbalanced	2
Number of Objectives	- Objectives have been simplified in terms of number	3
	- Number of objectives in different skills is too high	3

Easiness-Difficulty of Objectives	- Speaking objectives are difficult	3
	- Objectives are simple	3
Relationship of Objectives to other Curriculum Elements	- Through objectives, progressiveness and spirality features of curriculum are preserved	10
	- Objectives are related with each other and with other curriculum elements	8
	- Relationship between objectives and activities is not established	4

As shown in Table 3, according to the views obtained, the objectives given in the curriculum were generally considered to be suitable (n=11) for the level of the students. However, the views obtained from one teacher employed in a state school and one teacher working in a private school show that there are certain imbalances related to objectives given in the units. One teacher working in a state school stated that objectives related to speaking may be above the students' level:

"If we discuss the objectives related to the four basic skills included in the curriculum as a whole, I can say that they are partially suitable for the level of the students. However, if we consider that 9th grade students are at A1/A2 level, some of the objectives are above the students' level, while others are below the students' level. For example, the objective related to students' ability to use tag questions is not very appropriate for the level of the students. Or, the level of the objectives regarding speaking skills is too high for students who are not equipped with sufficient vocabulary. Therefore, a greater number of objectives for vocabulary and reading can make these higher-level objectives suitable for their level." (T1-State School-Medium Level)

Similarly, another teacher working in a private school stated that while some of the objectives unnecessarily elaborate too much on a certain topic, they move on from other topics without placing enough emphasis on them:

"The objectives are generally appropriate for the students' level. However, there are a few problems with the objectives. While some topics are treated extensively, other topics are not adequately dealt with. In objectives that should be given together, topics are pushed into different themes. Therefore, objectives are split up. To give an example, while the past simple and past continuous topics need to be given together, they give the past simple in one unit and pass on." (T4-Private School-High Level)

It can be understood that comments about the number of objectives vary according to school type (state school-private school). Teachers working in state schools stated that compared to the previous curriculum (MoNE, 2011 Secondary School English Curriculum) the objectives were simplified (n=3) in terms of their number, and they considered this to be a positive implementation. However, in schools where students had a low level of readiness for the English course (n=3), teachers stated that fostering objectives related to reading, writing, listening, speaking and pronunciation given in each theme all at the same time was difficult:

"In the latest change made to the curriculum, the number of objectives has been reduced. This is a positive development. Students in a school at Anatolian High School level receive four hours of compulsory plus two hours of elective English lessons. In this case, the number of objectives is not too high." (T1-State School-Medium Level)

"When I divide the objectives into units and evaluate the objectives, at least in the first term, I consider them to be adequate. For example, in the previous curriculum, the number of objectives was much too high, since the level of English knowledge that students brought from middle school is very low. First of all, I try to close this gap." (T3-State School-Low Level)

In teachers' views regarding the easiness-difficulty of the objectives, it was stated that in state schools (n=3), students generally had difficulty with speaking-related objectives. In the opinion of a teacher employed in a state school with a medium socio-economic status, students became bored

because of the great number of speaking objectives and because it was more difficult to foster objective related to this skill compared to the other skills. However, teachers working in private schools stated that the objectives were very simple for the students (n=3), and that they themselves supported the objectives in parallel with the themes given in curriculum.

“The objectives are suitable for the students’ level, but the speaking objectives are not very practicable or striking. Therefore, they do not encourage the students enough. Also, the objectives are not evenly distributed for each skill. For example, in each theme, the number of objectives related to speaking is higher than that of the others.” (T5-State School-Medium Level)

“The objectives are very light for us. They are inadequate for the students. Because I work in a private school, we have to add reinforcements to the curriculum. We mostly increase the speaking objectives. We already conduct speaking lessons for at least 1 hour per week in order to develop the objectives related to speaking skills (Speaking Course). The students acquire the grammar-related topics very quickly in any case.” (T13-Private School-High Level)

In the category about the relationship of the objectives with other elements of the curriculum, the teachers generally considered the objectives to be related (n=8) with each other and with the other curriculum components. Therefore, most of the teachers stated that thanks to the objectives, the curriculum preserved its characteristics of progressiveness and spirality (n=10), and that parallel to this, the content followed a direct path from simple to complex as the themes progressed. It was stated that the objectives were appropriate for the content, but some teachers also made the criticism that a clear relationship between the objectives and the activities given in the curriculum was not established (n=4):

“Generally, the objectives are dealt with independently within the themes and complement each other. However, the objective-content relationship has been better prepared than the objective-activity relationship. It is not clear which objectives the activities given in curriculum will be associated with.” (T6-State School-Medium Level)

“The objectives partially support each other. The spirality characteristic of the curriculum has been preserved. The students are reminded of the objectives with repetitions. In any case, language education is holistic. A listening skill taught in the previous theme has a positive effect on the following activity.” (T7-State School-Medium Level)

According to the views obtained, both teachers working in state schools and teachers employed in private schools stated that the objectives were appropriate for the level of the students, the objectives generally supported each other, the objectives were related with other elements of the curriculum, and the objectives supported the characteristics of progressiveness and spirality in the curriculum. On the other hand, teachers who were on duty in state schools emphasized that the number of objectives were too high, that especially objectives related to speaking skills could not be fostered due to students’ low levels of readiness, and that the objectives given were not proportionate to the lesson hours. Furthermore, teachers serving in private schools reported that due to the higher number of lesson hours, the number of objectives were very low, and that because the objectives were simple, they made additions, especially to speaking objectives.

2. Teachers’ Views Related to the Content Element of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following themes: organization of the content, problems related to course books and characteristics of the content. These themes are presented in Table 4.

Table 4.
Themes Related to Content Element of Curriculum

Themes	Codes	Frequency (f)
Organization of Content	- Content is organized progressively from simple to complex	10
	- Content is organized according to prerequisite learning	10
Problems Related to Course Books	- Course books are inadequate	7
	- Additional resources are used	3
Characteristics of Content	- Content is inadequate	6
	- Content is up-to-date and related to real life	1
	- Content includes scientific knowledge	1

The teachers who took part in the study all agreed that the content was organized progressively from simple to complex (n=10) and according to prerequisite learning (n=10).

“The content includes up-to-date information and is organized progressively from simple to complex. Objectives given in the previous unit appear before us in the following units. This enables revision and recall. For example, the fact that the subject of comparatives is taught in the 2nd unit prepares the ground for the topic of superlatives in the 4th unit.” (T2-State School-Medium Level)

However, it was stated that problems occurred with regard to reflection of the curriculum content in course books. Teachers employed in state schools were of the opinion that the themes in the curriculum were not reflected and that the books distributed to schools by MoNE were inadequate (n=7). Moreover, teachers working in private schools used books prepared by other institutions in parallel with the themes in the curriculum (n=3):

“While up-to-date content is included in the curriculum, the content of the course book does not always include up-to-date, technological information. In any case, because we are a private school, we do not use the books provided by MoNE, but other books appropriate to the curriculum. These books have been prepared more professionally than the books provided by MoNE.” (T14-Private School-High Level)

“Although there is plenty of content related to speaking and listening, I do not believe that this content is given completely in the course book. In my opinion, MoNE needs to review the compatibility of the curriculum content and the course book.” (T8-State School-Medium Level)

Similarly, teachers found the curriculum content to be inadequate regarding relevance of the curriculum content to real life and its inclusion of scientific, up-to-date knowledge (n=6). On the other hand, one teacher considered that the content of the curriculum was of better quality than that of the previous curriculum:

“Yes, some contents are able to attract interest, but the topics need to be continually updated, and more space should be given to technological subjects. For example, in the topic of “celebrities”, a singer named Norah Jones is included, but if there was another performer that they knew about, it would be better. From time to time, an attempt is made to include scientific and current information, but problems appear because coherence between the book and curriculum has not been established.” (T1-State School-Medium Level)

“The contents of the curriculum are related to real life. Inclusion of up-to-date information is also at a better level than previous curriculum. I believe that previous curricula fell short in this respect, and that in recent years, MoNE has given more importance to currency in English education. But of course, this situation is not the same as the language education provided in private schools.” (T6-State School-Medium Level)

The obtained data reveal that most of the teachers employed in both state schools and private schools shared the view that the curriculum content was organized according to prerequisite learning and progressively from simple to complex. However, teachers employed in state schools stated that they were not satisfied with the course books but that they used these books provided by the MoNE. Teachers who worked in private schools reported that they were not satisfied with the course books, either, and that they used different course books.

3. Teachers' Views Related to the Learning Experiences Element of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following themes: objective-activity relationship, problems due to the communicative approach, activities included in the curriculum, planning of the activities, and tools, materials used in the activities. These themes are presented in Table 5.

Table 5.
Themes Related to Learning Experiences Element of Curriculum

Themes	Codes	Frequency (f)
Objective-Activity Relationship	- Activities are not appropriate to outcomes	4
Problems due to Communicative	- Conducting speaking activities in class is difficult	10
Activities Included in Curriculum	- Activities in curriculum are not included in course book	6
Planning of Activities	- Daily lesson plans are not made	6
	- Weekly lesson plans are made	2
	- Classrooms are crowded	2
Tools and Materials Used in Activities	- Use of smart boards	10
	- Necessary technological tools are not provided	4

The views obtained from the teachers reveal that problems were experienced in applying the types of activities given in the curriculum according to the objectives (n=4), and in conformity of the activities in the curriculum with the course book (n=6). Other problems expressed were that activities could not be properly conducted because the classrooms were too crowded for effective language learning (n=2), and that the physical facilities in some state schools were not adequate for activities (n=4):

"There are objectives for directing students towards a communicative approach, but there are no activities that enable these objectives to be achieved, unfortunately. In the course book, there is only one reading passage, questions related to this, one listening text, and questions related to this." (T1-State School-Medium Level)

"In my opinion, with regard to implementation of activities, the physical condition of the school and the student portfolio are important. Although we are a private school, the fact that there are 35 students in each class in 9th grade makes it difficult to implement activities. Moreover, we don't have any problems in implementing the activities, but how can a teacher trying to implement this curriculum in eastern provinces utilize facilities such as smart boards? It is very difficult to carry out activities when there is no equipment like smart boards, computers or MP3 players." (T14-Private School-High Level)

With regard to how the communicative language approach, which must be implemented by teachers in their classes according to the curriculum, is applied in conjunction with the activities, teachers stated that they were generally unable to apply this approach in class (n=10), that grammar-based instruction was mostly given in accordance with the course book, and that for emphasizing this approach, provision of sample activities aimed at the speaking objectives in the curriculum could be beneficial. Moreover, the situation in private schools differs in this respect. Teachers working in private schools stated that

since the classroom materials were more up-to-date and technological, they were able to implement the activity dimension of the curriculum more effectively (n=3):

"I do not believe that this approach can be implemented in schools. We do not have suitable facilities for this approach. For example, lower class sizes, a simplified curriculum, improvement of students' readiness, etc....the MoNE should make efforts to guide English teachers in this subject." (T9-State School-Low Level)

"In this regard, we are ahead of MoNE schools because we speak English all the time in class. Moreover, MoNE's book does not provide enough activities in this respect. When the curriculum is examined, there are TV, radio, songs, video, poems and role plays. We already use these in our classes. In addition, there are online resources in the book that we ourselves use. These are rather expensive resources. Since we buy them from this publisher, it is not a problem. But I don't know how this is enabled in MoNE schools." (T4-Private School-High Level)

Moreover, when the teachers were asked how they planned their activities and which tools and materials they used, they said that they mostly used smart boards (n=10). There were no smart boards in some of the schools where the teachers worked (n=4). However, the variety of smart board activities differed between private and state schools. While teachers in state schools were only able to use certain resources on smart boards, private school teachers reported that they had more freedom in this respect. Teachers who worked in state schools stated that they did not make weekly or daily plans (n=6). In this sense, the course book served as a guide to teachers. In private schools, however, some teachers reported that they made weekly plans (n=2).

"I mostly use the smart board. Kahoot and EBA are the primary resources. However, on smart boards, we cannot digress from the MoNE content. At that point in the lesson, we cannot open a relevant video. This also causes restriction in implementation. To enable communicative competence in curriculum, English lessons need to be taught more technologically and interactively." (T10-State School-Medium Level)

According to the views obtained, teachers employed in both private schools and state schools were of the same opinion that objective-activity concordance was not completely enabled in the curriculum, the lack of inclusion of sample activities was a negative situation, the activities in the course book did not correspond to the activities given in the curriculum, and the communicative approach was not reflected in the classroom in the way that it was given in the curriculum.

4. Teachers' Views Related to the Evaluation Element of the Curriculum

In this section, the views of the teachers are separated into the following themes: level of achieving objectives and assessment tools used. These themes are given in Table 6.

Table 6.
Themes Related to Evaluation Element of Curriculum

Themes	Codes	Frequency (f)
Level of Achieving Objectives	-Low	6
	-Medium	2
	-High	2
Assessment Tools Used	-Video blogs are not used	11
	-E-portfolio application is not carried out	8
	-Technological assessment tools are used	3

According to the teachers, levels of achieving objectives are grouped as low (n=6), medium (n=2) and high (n=2), while some teachers did not provide information on this subject. Teachers made comments related to reasons why objectives were not achieved under headings such as inability to access technological devices, low socio-economic statuses of students' families, and lack of interest in the lessons due to school type:

“...I cannot say that I am able to enable acquisition of all the objectives given in curriculum. In my opinion, the most problematic objectives are pronunciation, listening and speaking. They try to do reading and writing to some extent. I believe that the reasons why these objectives cannot be achieved are low socio-economic situation stemming from families, difficulty in accessing devices like computers, attending vocational high school (that is, students attending vocational high school are oriented towards technical subjects, and they believe that English will not be of benefit to them), and the fact that in their own circles, they do not spend time with English apart from social media (listening to English songs, watching serials in English).” (T3-State School-Low Level)

The assessment tools used in the curriculum are achievement tests, self-evaluation forms, pencil-and-paper tests, teachers’ observations, and practical exams that include speaking skills. The teachers stated that they generally did not use varieties of assessment such as keeping video blogs (n=11) and e-portfolios (n=8) in their classes. The reasons for this were that in crowded classrooms, it was difficult to implement assessments such as this, and that students did not believe in the credibility of these assessments. In contrast with this situation, however, teachers in private schools (n=3) stated that they applied assessment types such as tech-pack and e-portfolios included in the curriculum and that in addition, they used other evaluation methods not included in the curriculum:

“...We do not use the tech-pack, video blogs or e-portfolios included in the curriculum. Reasons such as the fact that assessment types such as these cannot be applied because some students do not have the internet or computers in their homes, some students do not believe in the credibility of these activities, and it is difficult to do them in crowded classrooms, make things hard for us. Also, it would be nice if assessment types to be implemented in schools were created by getting ideas from teachers.” (T12-State School-Medium Level)

“We mostly use all the varieties of assessment included in the curriculum (pencil-and-paper tests, e-portfolios). Only video blogs are not used. Instead of this, we have different individualized applications. Let me explain. We have a test once a fortnight. We have three oral speaking exams. We have two main exams. We give weekly individual assignments on digital platforms. In addition, we also give written homework. We do poster presentations instead of video blogs. Since there are not many students in our classes (min 9 max 14), it is not difficult to conduct these activities.” (T4-Private School-High Level)

The obtained data reveal that there is a difference between the teachers working in state schools and teachers employed in private schools with regard to use of the assessment methods and tools given in the evaluation dimension of the curriculum. Teachers working in private schools were able to use the assessment applications given in the curriculum like e-portfolios as well as individualized assessment methods due to the low numbers of students in their classes. However, teachers employed in state schools stated that they did not use applications such as video blogs and e-portfolios, and rather, used paper-and-pencil tests and occasionally included practical exams.

5. Teachers’ Views Related to Implementation of the Curriculum

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following five themes: positive aspects of the curriculum, negative aspects of the curriculum, implementation of the CEFR levels given in the curriculum, needs related to the curriculum and recommendations related to the curriculum. The themes created as a result of the descriptive analysis related to the positive aspects of the curriculum are presented in Table 7.

Table 7.
Positive Aspects of Curriculum According to Teachers

Themes	Codes	Frequency (f)
Positive Aspects of Curriculum	Curriculum has progressiveness and spirality characteristics	5
	All four skills are included at the same time	2
	Importance is given to speaking skills	2
	Curriculum has been simplified	1
	Curriculum is supported with technological tools	1

In the opinions of the teachers, it was agreed that the fact that the curriculum mostly begins at an elementary level and that its degrees of difficulty gradually increase is a positive aspect, and that this situation will be beneficial in terms of students' readiness (n=5):

"The fact that the curriculum starts with English at beginner level as if it were being newly learnt is a positive feature. This helps us to close the gap between our students who come with different levels, since we have students with very low levels of readiness among our students, who are primary school graduates. Not all students are at the same level." (T5-State School-Medium Level)

Furthermore, in the views of some teachers, the fact that the importance of the four skills is stressed in the curriculum (n=2) and that importance is given to speaking-based objectives and activities (n=2) is an important development:

"The four skills have also been given importance. This is a pleasing situation. This also lets the students participate more. In this sense, we are trying to get rid of grammar-based education..." (T7-State School-Medium Level)

"In my opinion, the most important positive aspect of the curriculum is that it has been simplified compared to the previous curriculum. Grammar was an intense focus in the previous one. In this curriculum, this situation has, to some extent, been overcome. However, changing the teachers is not realized at the same time as changing the curriculum..." (T8-State School-Medium Level)

The themes created as a result of the descriptive analysis related to the negative aspects of the curriculum are presented in Table 8.

Table 8.
Negative Aspects of Curriculum According to Teachers

Themes	Codes	Frequency (f)
Negative Aspects of Curriculum	There is a lack of sample activities	5
	Assessment component is not practicable	4
	Course book does not correspond to curriculum	2
	There are problems related to degree of difficulty of curriculum	1
	Activities are inadequate	1
	There are problems with pronunciation outcomes	1
	Explanation of values education is limited	1
	Practical exams are not included in curriculum	1
	Number of subjects given in content is too many	1
	Content is not up to date	1

It was striking that according to the teachers, there were no examples of activities for the learning experiences element in the curriculum (n=5), assessment types such as e-portfolios and video blogs given in the evaluation component could not be applied (n=4), and the course book did not adequately reflect the curriculum (n=2):

"...There are too many objectives and too few activities related to speaking. More practicable activities that encourage participation could be added to the curriculum. Also, there are no sample

activities in the curriculum. Yes, a number of activities are given, but it is not clear what we will do and how we will do them. In this regard, we follow the course book. We try to do the activities in that.” (T5-State School-Medium Level)

“...That is, the course books are also very inadequate. The activities cannot be applied in state schools due to the lack of equipment that I have observed.” (T4-Private School-High Level)

“The practical exams introduced by MoNE last year are one of the problems I have come across. In past years, MoNE made it compulsory to conduct practical exams in English in high schools at least once per semester. The directive for secondary education institutions made it compulsory for written and practical exams in foreign language subjects to be carried out to measure listening, speaking, writing and reading skills. However, the fact that these exams are only compulsory in high schools causes problems when primary and secondary school students have not encountered exams such as these and come across them for the first time in 9th grade. Especially in the speaking section, students fail because they are very nervous and shy. I have not seen any information about practical exams in the curriculum. In fact, it would have been nice if there were assessment examples. Moreover, in my opinion, the inclusion in curriculum of assessment types like video blogs that might be difficult to implement is rather problematic...” (T7-State School-Medium Level)

The themes created as a result of the descriptive analysis related to implementation in schools of the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR) given in the curriculum are presented in Table 9.

Table 9.
Teachers’ Views Related to Implementation of CEFR Levels Given in Curriculum

Themes	Codes	Frequency (f)
Implementation of CEFR	Levels are not implemented in existing system	11
Levels in Schools	Students’ preliminary knowledge is insufficient	6
	It is incompatible with lesson hours	3
	Problems are experienced in higher grades	3
	Placement test is not carried out	1

The views of the teachers show that in language education, firstly, a placement exam needs to be given to measure students’ entry knowledge and that students should be separated into specific groups by determining their language levels. However, teachers serving in state schools stated that this could not be implemented because in the current system, the 9th grade syllabus already begins with the A1/A2 level, the students’ English level is low, and while the number of lesson hours in 9th grade English is four or six hours per week, this is reduced to two hours per week in higher grades depending on the type of school (n=11):

“We have not conducted any activities related to this in our school. In fact, at the beginning of the year, students should be given an exam and according to the results, placed in groups according to the CEFR levels (A1, A2, B1, etc.). I think this is the logical thing to do. But this system is not suitable for us. Even if I applied this, opening a different class for each group is contrary to our school system. Moreover, since most of our students are at A1-A2 level, even if we had an exam, I believe that most of their exam results would appear at this level. So for us, there isn’t much difference. Yet if I consider this in a general sense, we don’t have it but if there are students at both A1 and B1 levels in 9th grade in an Anatolian High School and we don’t differentiate between these students, a student at B1 level may be bored while a student at A1 level might have difficulty”(T3-State School-Low Level)

“We do not apply these levels at our school. In any case, nearly all the students are at A1-A2 level. It is very rare for one to appear at level B1. In this sense, the 9th grade curriculum is sufficient for students. But the level gradually increases at 10th grade and above. In the curriculum, a student who completes 12th grade should be at B2+ level. Yet the number of lesson hours is gradually being decreased. Perhaps this is not a problem for the 9th grade, but this situation is a big problem for the other class levels.” (T8-State School-Medium Level)

In contrast with this situation, a teacher employed at a private school stated that these levels were implemented at school and that this was beneficial with regard to individual differences:

“As I said, because we are a private school, we have a streaming system and we can form classes of students according to these levels. In fact, it is not the CEFR classification, but one similar to that in the publications of a private publisher. We have 3 levels: A0, A1 and A2. There are no B or C levels. However, next year we intend to bring students up to those levels as well. Students are only streamed in their English lessons. In other subjects, they are combined. Therefore, we are able to apply these levels. However, in state schools this case may be rather difficult. I consider that separating students according to their English levels is more beneficial in terms of language education. It brings individual differences to the fore.” (T4-Private School-High Level)

The themes created in relation to teachers’ needs regarding the curriculum are given in Table 10.

Table 10.
Teachers’ Needs Related to Curriculum

Themes	Codes	Frequency (f)
Needs	Explanations of activities	4
	Support related to schools’ technological equipment	4
	Obtaining of feedback from teachers related to curriculum	3
	Reduction in class sizes	2
	Simplification of curriculum in terms of objectives and content	2
	Development of curriculum mostly in direction of speaking skills	2
	In-service training related to curriculum for teachers	2
	Updating of course books	2
	Entertaining content related to daily life	1
	Provision of language laboratories for schools	1

In the opinions of the teachers, needs were expressed as providing examples and detailed explanations of the activities (n=4), provision of better technological equipment for schools (n=4), obtaining of feedback from teachers regarding the curriculum (n=3), provision of in-service training related to the curriculum for teachers (n=2), updating of course books to correlate them better with the curriculum (n=2), and reduction of class sizes to support the individualized language education in the curriculum (n=2):

“More entertaining, interesting activities related to daily life should be included. The necessary feedback about the implementation process should be obtained from us, the teachers, throughout the process and the new curriculum should be prepared by taking this feedback and these needs into consideration, since in general, when curricula are being prepared, we teachers are not asked for our ideas. Yet it is we who are the implementers of the process.” (T2-State School-Medium Level)

“There is a need to make up the deficiency in the technological infrastructure. MoNE could set up a web page for the video blogs. The curriculum we wish to be implemented is unrealistic, but the one we have is in a very simple form. We even have problems entering e-school. In this sense, the fact that there isn’t a smart board in every school, or no internet, or no connection, causes problems for applications like e-portfolios and video blogs. Also, more explanations could be given related to the activities in the curriculum.” (T4-Private School-High Level)

“In my opinion, what is needed is to make the classes less crowded. Also, the curriculum needs to be simplified further. I am in favor of removing grammar from the overall curriculum and making it more oriented towards communication and speaking. The situation can be changed by implementing such a curriculum and providing in-service training for teachers.” (T6-State School-Medium Level)

The themes created in relation to teachers’ recommendations regarding the curriculum are given in Table 11.

Table 11.*Teachers' Recommendations Related to Curriculum*

Themes	Codes	Frequency (f)
Recommendations	Curriculum should be restructured as a speaking-based	6
	There should be an English preparatory class in secondary education	3
	Online material support should be increased	2
	Number of lesson hours should not be reduced in higher grades	2
	Teachers should be given in-service training related to curriculum	2
	Feedback related to curriculum should be obtained from teachers	1
	Teachers should be sent on language courses abroad as an incentive	1
	Practical exams should also be carried out in primary school	1
	Guidance should be given related to evaluation element of curriculum	1
	Detailed guidance related to values education should be included	1

In the views of the teachers, the main recommendations related to the curriculum were that the curriculum should be primarily oriented towards speaking skills (n=6), there should be an English preparatory class (n=3), online material support should be increased (n=2), in-service training related to the curriculum should be given (n=2), feedback related to the curriculum should be obtained from teachers (n=1), a guidance service should be provided related to the measurement types requiring technology in the curriculum, such as video blogs e-portfolios (n=1), and detailed explanations related to values education should be given (n=1).

"...In my opinion, to improve the curriculum, preparatory education in high school should be reintroduced. Students learn English in prep class and 9th grade in any case. After that, especially after 10th grade, they do not give importance to English. Children mostly begin to prepare for the university entrance exam then. They already have exam stress in 12th grade. Apart from the foreign language classes, they do not care much about English. Online material support could be increased. There is EBA but I consider it inadequate. Teachers should not be isolated, they need to be developed with in-service training, and perhaps they could be sent on short courses abroad and obtain language teaching certificates." (T4-Private School-High Level)

"I don't think grammar should be included in the curriculum anymore, as everyone agrees that teaching based on grammar will not be of any use for speaking English. Why don't we prepare a curriculum based only on communication? Also, oral exams should also be used more than pencil-and-paper exams for assessment. In this way, students would engage in activities aimed at speaking the language." (T9-State School-Low Level)

In the views of the teachers, it was stated that in comparison with the positive aspects of the curriculum, there were negative aspects, and that the language levels specified in the curriculum (A1/A2 for 9th grade, A2+/B1 for 10th grade, B1+/B2 for 11th grade and B2+ for 12th grade) could not be entirely reflected in practice. The teachers determined that especially, there was a need for support regarding the learning experiences element of the curriculum, support for schools with technological tools, feedback from teachers regarding the curriculum, provision of in-service training related to the curriculum, reduction of class sizes, further simplification of the outcomes and updating of the curriculum to make it primarily speaking-based. Moreover, the teachers made recommendations related to the curriculum according to their needs.

Discussion & Conclusion

Program evaluation studies occupy an important place in determining the effectiveness and success of curricula implemented in schools. Observing the effectiveness of curricula developed by the MoNE in practice and making the necessary revisions related to curriculum will be of benefit both to curriculum stakeholders and for curriculum development studies. Examination of the literature related to English curriculum reveals that more studies have been conducted at primary school level (Aslan & İzci, 2017; Alkan & Arslan, 2014; Arı, 2014; Bulut & Atabey, 2016; Büyükduman, 2005; Cihan & Gürlen, 2013; Çetin, 2018; Demirtaş & Erdem, 2015; Dilekli, 2018; Dinçer & Saracaloğlu, 2017; Er, 2006; Gezmiş Ceyhan & Peçenek, 2010; Kandemir & Tok, 2017; Kozikoğlu, 2014; Kurt, 2017; Küçüktepe, Eminoğlu Küçüktepe & Baykın, 2014; Özüdoğru & Adıgüzel, 2015; Seçkin, 2011; Yaman, 2010) than at secondary school level (Çelik & Filiz, 2018, İncirci & Parmaksız, 2016; Karcı, 2012; Merter, Kartal & Çağlar, 2012). Therefore, in this study, the Secondary School 9th Grade English Curriculum was examined based on the views of teachers.

In the study, Stake's Responsive Evaluation Model was used. Within the scope of this model, firstly, staff and experts involved in the curriculum were consulted, and views, potential problems, concerns and recommendations related to the curriculum were determined. Based on these problems, the scope of the curriculum to be evaluated was specified as 9th grade. Curriculum activities were reviewed with document analysis, and specific problem areas were compared with the views of the staff and experts involved in the curriculum. Then, to access the necessary data, interviews were held with teachers. The data obtained via the interviews were analyzed with descriptive analysis in order to conceptualize the situations and problems related to the curriculum, and the current state of the curriculum was determined. The study was then put into the form of a report.

Positive views related to the objective element of the curriculum were that the objectives were suitable for the level of the students (n=11), the objectives and the other elements of the curriculum generally supported each other (n=8), the objectives in the curriculum included the characteristics of progressiveness and spirality (n=10), and the objectives have been simplified in terms of number (n=3). Similar to this case, Yücel, Dimici, Yıldız and Bümen (2017) reported that in the 2002, 2014 and 2016 secondary school English curricula, the curriculum for every class level was organized within itself (horizontally) from unknown to known, from far to near, from concrete to abstract, and from simple to complex in a definite order, and that in this way, the progressive nature of the objectives was preserved. Negative views regarding the outcomes were that objectives in some themes progressed in a disjointed way and that the objectives were not able to establish a complete correlation with the learning experiences element of the curriculum. The reasons for this situation are considered to be that the relationship between the themes given in the curriculum is not established and that examples of activities suited to the objectives in the curriculum are not given. Furthermore, a striking difference between state and private schools was that in state schools, teachers stated that the number of objectives was too high for the students and the objectives were above the level of the students, whereas teachers working in private schools indicated that the exact opposite was the case, stating that the objectives given in the curriculum were insufficient for the students. The main reasons for this situation may be that readiness levels and socio-economic statuses of students attending private schools are higher, and that technological facilities in private schools are in a good state. In other studies on the subject of objectives of secondary school English curricula, teachers in İncirci and Parmaksız's (2016) study stated that the objectives of the secondary school 10th grade English curriculum did not meet students' needs in English and that they were not suited to students' preliminary knowledge, also in Karcı's (2012) study, which evaluated the secondary school 9th grade English curriculum, teachers reported that the objectives of the curriculum were not appropriate for students' levels of development, the objectives could not be achieved within the weekly lesson times, and the objectives did not complement each other. In the study by Çelik and Filiz (2018), experts who examined the outcomes of the secondary school English curriculum drew attention to deficiencies such as that there was no conformity of objectives with time, the number of objectives was high, the objectives were not simple

or plain, there was a lack of explanation related to the objectives, the objectives were not stated well, there was a lack of a logical taxonomy, and general statements were included in the functions.

Regarding the content element of the curriculum, the teachers all agreed that the content was organized according to prerequisite learning and from simple to complex (n=10). However, teachers believed that although the content was of better quality when compared to the previous curriculum (M, 2011 Secondary School English Curriculum), it was inadequate in terms of relevance to real life and inclusion of up-to-date information (n=6). Similar to this study, in studies by Merter, Kartal and Çağlar (2012) and Çelik and Filiz (2018), teachers stated that the content of the secondary school English curriculum did not provide an entertaining educational environment for students, that the themes were far from plain, that priority was given to grammar and that students were not encouraged to speak English. Another problem was that the course book did not correspond with the curriculum content. Teachers working in state schools regarded the course book as inadequate, while teachers employed in private schools reported that they utilized other resources in parallel with the curriculum content. This situation again shows that implementation of the curriculum differed in schools with different socio-economic statuses. There are many studies in the literature that state that the English course book is inadequate. Among these studies, Arı (2014) stated that the English course book content was difficult and placed too much emphasis on grammar; İncirci and Parmaksız (2016) remarked that the course book was not interesting or understandable enough for students and that it did not correspond with the objectives; Demirtaş and Erdem (2015), Dönmez (2010) and Yıldırım and Tanrıseven (2015) stated that the English course books used at primary school level were boring and that their content was full of information; Büyükduman (2005) reported that the content of the English course books used in primary education was presented in an order that progressed from simple to complex, but that the course books were not consistent with the objectives of the curriculum; while Dinçer and Saracaloğlu (2017) revealed that the exercises in the primary school 7th grade English course book and workbook were not distributed evenly for the level of the students, and that the books were very heavy with regard to lesson hours.

In the opinions of the teachers participating in the study, the most problematic elements of the curriculum were learning experiences and evaluation. Teachers employed in state schools and private schools stated that conformity between the activities included in the learning experiences and the objectives was not clearly expressed (n=4), the activities included in the curriculum did not correspond with the course book (n=6), the physical equipment in schools did not support the types of activities (n=4), and crowded classes caused problems during implementation of the activities (n=2). Therefore, explanation should be made as to which activities the objectives in the curriculum are to be realized with, the course books should be made to correspond with the curriculum, and the necessary technological equipment for English education should be provided. Class size is also of importance in terms of effective implementation of the curriculum. The findings obtained in the study reveal that in private schools, where classes are composed of fewer students, English teaching can progress more effectively due to the possibility of conducting individualized education. The obtained findings have also been examined in different studies. According to Çetin (2018), teachers remarked that the activities recommended in the primary school 7th grade English curriculum were inadequate, and stated that the activities needed to be updated to make them more enjoyable and effective. Similarly, Kandemir and Tok (2017) concluded that the activities in the primary school 2nd grade English curriculum were boring, and that teachers supported the curriculum with additional activities.

The way in which the “Communicative Language Approach” included in the curriculum was implemented in terms of activities differed according to whether the schools were state or private schools. As a result of the views obtained from teachers working in state schools, it was determined that this approach was not applied in classrooms as required (n=11), while the views obtained from teachers employed in private schools reveal that it was possible to implement this approach as intended in the curriculum because the materials were more up-to-date, outside resources could be utilized, and technological equipment was up-to-date (n=3). This situation reveals that students studying English in private schools received a more advanced level of education than students learning English in state

schools in terms of English speaking skills. Similarly, in Kozikoğlu's (2014) study, in which the secondary school 7th grade English curriculum was evaluated with in-class observations, it was stated that the Communicative Approach was not reflected in class, the physical environment of the classroom was not suitable for implementation of the curriculum, the classroom was crowded, and the teacher taught by writing up grammar topics on the board.

With regard to tools used in English lessons, the views obtained from the teachers show that smart boards were used in the lessons (n=10). Teachers serving in state schools were able to use smart boards only for specific content; however, teachers who worked in private schools were able to access a wider variety of content. Teachers in state schools stated that they did not see the need for weekly or daily lesson plans and that they used the course book for planning, while teachers in private schools reported that they made weekly lesson plans. Çetin (2018) stated in her study that English teachers mostly used smart boards, but that use of additional materials could not be realized due to financial constraints, and that consequently, both students and teachers requested additional resources.

For the evaluation element of the curriculum, the degree to which objectives were achieved was classified based on the teachers' views. Accordingly, it was seen that the level of achieving objectives was mostly regarded as low (n=6). The reasons why objectives were not achieved were lack of technological equipment, low socio-economic status and lack of interest in lessons by students due to school type. As in this study, in many studies in the literature it was also stated that students' English levels were not up to the standard required in the curriculum, especially in listening and speaking skills. Kozikoğlu (2014) revealed that in the 7th grade English curriculum, students achieved the aims of the curriculum in reading, vocabulary and grammar, but did not achieve them in listening and speaking. The video-blog (n=11) and e-portfolio (n=8) applications included in the curriculum were not used by the teachers. The reasons for this were the fact that classrooms were crowded and that students were not convinced about the evaluation process. Moreover, it can also be said that students were unable to use these applications because their socio-economic statuses prevented them from accessing certain technological equipment. Although it is indicated in the curriculum that use of these measurement tools that span the process is important in terms of evaluating students' skills in English with a holistic approach, the fact that this could not be realized in practice is a striking situation regarding the curriculum. Similarly, Karıcı (2012) revealed that in the secondary school 9th grade English curriculum, the measurement techniques included in the evaluation and the measurement techniques implemented were different, and that due to grammar-dominated instruction, students' communicative skills could not be assessed. Merter, Çağlar and Kartal (2012) reported that among the assessment types given in the English curriculum, students' project and performance tasks could not be carried out by the students, and that students could not organize their own portfolios.

Moreover, within the scope of the evaluation model used in this research, teachers were asked about the positive and negative aspects of the curriculum and for their needs and recommendations related to the curriculum. According to the views obtained from the teachers, while they responded positively about the progressive and spiral characteristics of the curriculum (n=5), they gave negative responses regarding the curriculum for reasons such as lack of example activities (n=5), lack of detailed explanation related to the evaluation element (n=4) (e.g. What should students pay attention to when creating video blogs? How can teachers motivate students towards keeping video blogs?), the fact that the course books did not meet expectations (n=2), and lack of detailed explanation related to values education (n=1). As can be seen, transmission of the curriculum and course book to teachers did not prevent them from encountering problems in practice. Providing information about the curriculum to teachers by means of various training sessions may meet the demands of teachers regarding how the curriculum is to be implemented. The difficulties experienced in implementation of English curriculums are revealed in a number of studies in the literature. Although Çetin (2018) stated that in updating the curriculum, values education was needed, it was explained that teachers had no knowledge about values education, that school principals tried to obtain this information from teachers, and that no meetings or seminars were organized on this subject. Çelik and Filiz (2018) reported similar expert views regarding assessment techniques in the secondary school English curriculum, stating a lack of sample

forms, lack of an affective domain in evaluation, and lack of explanation of measurement and evaluation.

Another significant finding that emerged as a result of the study was that the teachers agreed that the A1, A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework for Languages (CEFR), which are central to the curriculum, were not fully implemented. In the views of the teachers, for these levels to be applied, a placement exam should be given to students at the beginning of 9th grade, and students should receive education according to their levels. However, the reasons why these levels cannot be implemented in state schools in the existing education system are that students' readiness levels are already low, and that the curriculum cannot be implemented effectively in 10th, 11th and 12th grades due to the reduction in the number of lesson hours for English (down to two hours per week). On the other hand, teachers working in private schools reported that they did not have any major problem in applying these levels since class sizes were small, they were able to implement a more flexible school system, and they could monitor students on a more individual basis. This situation can again be interpreted as that differences were revealed in implementation of the curriculum between private schools and state schools.

Regarding teachers' needs related to the curriculum, these were for the curriculum elements to include more detailed explanations (n=4), for schools to be supported with technological equipment (n=4), for feedback to definitely be obtained from teachers regarding implementation of the curriculum (n=3), for class sizes to be reduced (n=2), for the curriculum to be simplified in terms of objectives and content (n=2), for the curriculum to be developed mostly in the direction of speaking skills (n=2), and for teachers to be given in-service training in how the curriculum should be implemented (n=2). Apart from these needs, teachers stated, in the form of recommendations, the need for English preparatory classes to be reintroduced in secondary education, for online material support to be increased, for the number of lesson hours not to be reduced in higher grades of secondary education, for teachers to be considered as separate stakeholders in curriculum, for an incentive scheme to be initiated for teachers (language training abroad, online training, promotion, etc.), for English courses which prepare students for secondary school to be developed in primary school (practical exams also given in primary school, study mainly directed towards speaking skills, etc.), and for detailed guidance to be given related to values education. These needs related to the curriculum that were emphasized by teachers as a result of this study are supported by other studies in the literature. Demirtaş and Erdem (2015) also summarized teachers' solution recommendations for the problems they encountered as increasing the number of weekly lesson hours, changing or revising the course book, enriching the content with visuals, relating the content to daily life, increasing the number of activities, making the curriculum more enjoyable, reducing the volume of subjects even further, enabling easier access to materials and creating classes with different levels. Çetin (2018) stated that teachers and managers needed in-service training related to the curriculum. In conclusion, the main requirements for the curriculum are to for teachers to be included in the program evaluation process, for English teachers to be provided with training related to their field, for teachers to focus on implementation of the curriculum rather than on the frequently criticized course books, and for the development of speaking skills, which are given as a requirement in the existing English curriculum (use of the Communicative Language Approach), to be enabled.

In line with the findings and results obtained in this research, recommendations related to the curriculum can be given as creating objectives and content in the curriculum directed primarily towards speaking skills, inclusion of example activities in curriculum, use of a more up-to-date and scientific course book in parallel with the curriculum, offering a variety of technological support and materials to state schools with the aim of reducing the differences in implementation between state schools and private schools, providing teachers and school principals with in-service training related to the curriculum, and obtaining feedback about the implementation of the curriculum from teachers. For similar studies that are planned to be made in the future, conducting evaluation studies with a different model, using different data collection tools and methods to enable variability of findings, expanding the sample used in the research, collecting data from different stakeholders (students, parents, school principals), and conducting research in different schools in different regions can be recommended.

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Türkçe Sürümü

Giriş

Dünyada gelişen teknoloji hayatımızı kolaylaştırırken bir yandan da bireylerin bazı alanlarda uzmanlaşmasını gerektirmektedir. Bu gereklilikler; temel olarak en az bir yabancı dilde uzman olma, matematik ve fen bilimleri alanlarında diğer ülkelerle yarışabilecek konuma gelme ve ülkelerin uluslararasılaşma stratejilerini geliştirebilmesi olarak düşünülebilir. Günümüzde İngilizcenin bir iletişim dili olarak önemi birçok çevre tarafından kabul görmektedir. Demircan'a göre (1988) de bir dilin başka insanlar tarafından öğrenilebilmesi için o dilin üstün bir bilim, uygarlık ve kültür dili olması gerekir. İngilizcenin de günümüzde uluslararası ortak bir dil olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. İngilizce, dünyadaki diğer rakiplerine (Çince, Arapça, Almanca, vb.) göre zafer kazanmış bir dildir. Kapitalizm ile birlikte dünya çapında yayılmıştır (Phillipson ve Skutnabb-Kangas, 1996). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizcenin hızlı bir şekilde yayılması görülmüş ve bu dönemden sonra İngilizce uluslararası dil, bir başka ifade ile küresel dil olarak kullanılmıştır. İngilizcenin küresel bir dil olması, herhangi bir ülke ziyaret edildiğinde örneğin bütün yol ve reklam işaretlerinin İngilizce olmasından, yabancı bir ülkede bir otele veya restorana gidildiğinde menünün İngilizce yazmasından anlaşılmaktadır (Crystal, 2003).

İngilizce öğretiminde dünyada birçok farklı metot ve teknik izlenmekte, Türkiye'de eğitim sistemindeki öğrencilerin İngilizce konuşabilme becerilerine verilen önem her geçen yıl artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İngilizce öğretim programını güncelleyerek, İngilizce dersinin 2.sınıftan itibaren verilmesi kararını 2013-2014 öğretim yılında uygulamaya koymuştur (MEB, 2013). Bu şekilde, Türkiye'de ilkökul (1. 2. 3. ve 4.sınıf) ve ortaokulu (5. 6. 7. ve 8.sınıf) bitiren bir öğrenci tam olarak 720 saat zorunlu İngilizce dil dersi görmektedir (MEB, 2017).

Çelebi (2006); bütün bu gelişmelere rağmen İngilizce öğretiminin Türkiye'de sıkıntılar yaşanan bir alan olduğunu vurgulamıştır. Haznedar (2010), Türkiye'de İngilizce öğretim programlarında bütün iyileştirme çabalarına rağmen bugün gelinen noktanın halen parlak olmadığını ileri sürmüş ve bunun nedeni olarak, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazlar, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi etkenleri sıralamıştır.

MEB, eğitim sistemi üzerinde eksiklik olduğu düşünülen diğer birçok alan gibi İngilizce öğretiminde de birçok adım atmaya çalışmaktadır. MEB, 23 Ekim 2018 tarihinde "2023 Eğitim Vizyonu" belgesini kamuoyuna açıklamıştır. Bu belgede "yabancı dil öğretimi" başlığında yer alan temel hedefler; ülke genelinde İngilizce eğitimini seviye ve okul türlerine göre uyarlamak, yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlamak ve İngilizce eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltmektir. Bu hedeflerin alt boyutlarında dikkat çeken başlıklar arasında; okul ve program türlerine göre İngilizce dersine yönelik beceri ve ihtiyaçların yapılması, öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilmesi, ders saatinin esnekleştirilmesi, İngilizce öğretmenlerinin yaz tatilinde yurtdışı sertifika programlarına gönderilmesi yer almaktadır (MEB, 2018a). Bütün bu atılacak adımlara karşın; mevcut programın güçlü ve zayıf yönlerini öğretmenlerin bakış açısıyla belirlemek, programın uygulanması sırasında karşılaşılan problemleri ve öğretmenlerin İngilizce derslerindeki ihtiyaçlarını saptamak açısından yararlı olacaktır.

Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nın MEB tarafından Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının ilkelerine göre hazırlandığı ifade edilmiştir. Bu yüzden programda belirli yeterlilik seviyeleri verilmiştir. Bu seviyeler; A1, A2 temel kullanıcı, B1, B2 bağımsız kullanıcı olarak programa yansıtılmıştır. Buna göre incelenecek program olan 9. sınıf programının temel düzey olan A1/A2 seviyelerini yansıttığı görülmektedir. Öğrenenler ilköğretim düzeyinde A1 seviyesinde sahip oldukları İngilizce bilgisini tekrar ederek programa başlamaktadırlar. Daha sonra zaman içerisinde A2-B2 seviyelerine ilerlemektedirler. Öğrenenlerin 12. sınıf sonunda okullarına hazırlık sınıfı olmaksızın B2 ve

üstü seviyelere ilerlemiş olmaları beklenmektedir (MEB, 2018b: 7). Öğrencilerin ilköğretim 8. sınıfın sonunda A2 düzeyinde İngilizce bilgisine sahip olmalarına rağmen 9. sınıf öğretim programının A1/A2 seviyeleri ile başlamasının sebebi; genellikle öğrencilerin önceki sınıflardaki bilgilerinin gözden geçirilmesi ihtiyacıdır. Çünkü öğrencilerin her biri 9. sınıf düzeyine farklı İngilizce yeterlikleri ve bireysel öğrenme farklılıkları ile gelmektedir. Bu amaçla programda; A1 seviyesi ile gelen öğrenciler için onları A2 seviyesine taşıyacak A1 düzeyindeki dil yapıları, kelimeler vs. çalışmaları; A2 seviyesi ile gelen öğrenciler için ise daha çok onların konuşma ve yazma gibi üretken becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması tavsiye edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin giriş bilgilerini tespit etmelerini ve bu amaca yönelik seviye belirleme testi, gözlem gibi çeşitli araçlardan yararlanılmasını gerektirmektedir. Bunun yanında; ilköğretim 2-8 İngilizce Öğretim Programında 8. sınıfın A2 düzeyi ile bitmesine rağmen 9. sınıftaki belirtilen A1/A2 düzeyinin kelime ve dil yapıları konusunda 8. sınıftan daha ileri düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu uygulama ile öğrencilerin onlara tanıdık gelen bazı yapıları tekrar etmesi sağlanarak aynı zamanda yeni bilginin oluşturulmasını içermektedir (MEB, 2018b: 8).

Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda İngilizcenin bir ders olarak değil, bir iletişim aracı olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Programın temel amacının öğrenenlerin İngilizceyi etkili, akıcı konuşmaları ve kendi kendini yönetebilmeleri için motive edici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmak olduğu ifade edilmiştir. Programın genel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen genel amaçlar ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca, programda temele alınan iletişimsel yeterlik (communicative competence) temelli yaklaşımın dört esas yeterlik seviyesi olduğu (dil bilimsel yeterlik, sözsözsel yeterlik, sosyal yeterlik, stratejik yeterlik) ve şimdiye kadar programların başarıya ulaşmamasının temel sebebinin öğrenenlere iletişimsel yeterlik seviyelerinin kazandırılmaması olduğu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2018b: 5). Bu yüzden programın dil bilimsel yeterliğe değil, öğrenenlerin dili kullanmalarına yönelik olduğu ifade edilmiştir. Program bu yaklaşıma paralel olarak görev temelli ve proje temelli kazanımlarla hazırlanmıştır (MEB, 2018b: 6). Program, MEB tarafından oluşturulduğu haliyle İngilizce öğretimindeki temel ilkelere uygun olsa da programın Türkiye'de ortaöğretim kademesindeki sınıflarda tam olarak nasıl uygulandığı tam olarak bilinmemektedir. Bu açıdan program değerlendirme; programın nasıl uygulandığına yönelik görüşleri açıklaması bakımından önemli görülmektedir.

Program geliştirme en geniş anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci olarak nitelendirilmektedir. Program geliştirme sürecinin en son ve en önemli ayağı ise değerlendirmedir. Çünkü program değerlendirme çeşitli araçlarla programın etkililiği hakkında veri toplama, ölçütlerle karşılaştırıp yorumlayarak programın etkililiğine karar verme sürecidir (Erden, 1998). Program değerlendirme ile ilgili diğer tanımlara bakıldığında ise en dikkat çeken nokta program değerlendirme süreci sonunda program hakkında bir karar vermek olduğu görülmektedir (Demirel, 2012; Doğan, 1997). Ancak değerlendirmenin çok farklı amaçları başarması umut edilmektedir. Bu amaçlar; olayları belgelemek, öğrenci değişikliğini kaydetmek, kurumsal gerekliliği belirlemek, problemin sorumlusunu bulmak, yönetimin karar vermesine yardımcı olmak, düzeltici çalışmaları kolaylaştırmak, öğretimin ve öğrenimin anlaşılabilirliğini arttırmaktır. Bu amaçların her biri programın değeriyle doğrudan veya dolaylı yoldan ilgilidir ve özel bir program değerlendirme çalışması için bir amaç oluşturabilir. Değerlendirmede, her bir amacın ayrı ayrı verilere ihtiyacı olduğunun farkına varılması önemlidir (Stake, 1975). Sonuç olarak; program değerlendirmenin beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının incelenmesi olmakla birlikte; programın nasıl işlediği, programı daha iyi hâle getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasında bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Program değerlendirme sürecinde birçok model kullanılmaktadır. Bu çalışmada; katılımcı odaklı değerlendirme modellerinden "Stake'in İhtiyaca Cevap Verici/Yanıtlayıcı Modeli" kullanılmıştır. Robert Stake tarafından 1973 yılında ortaya atılan bu model önceki değerlendirme modellerine göre daha radikal olarak tanımlanmaktadır. Stake'in kendisi tarafından geliştirilen önceki modellere (Ör. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli) kıyasla daha az resmi ve açıkça daha çok çoğulcu bakış açısına sahip olduğu görülmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Çünkü bu modelde; değerlendirme ortamına ve

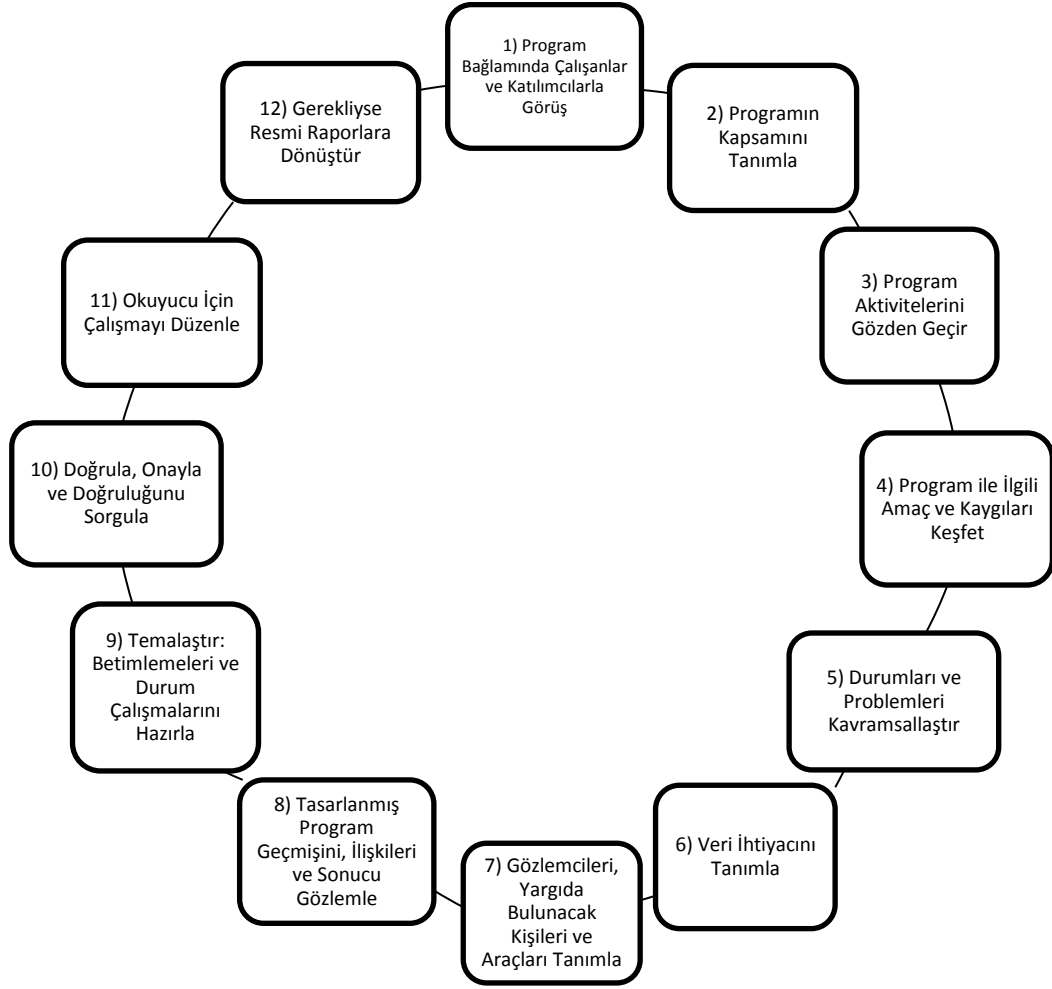
değerlendirmenin doğasına cevap vermede esneklik söz konusudur. Stake (1973); yeni bir değerlendirme modeli oluşturmadığını, ihtiyaca cevap verici modelin “insanların olayları doğal olarak değerlendirdiği, gözlemlediği ve tepki verdiği” durumundan hareketle oluşturulduğunu ifade etmiştir (Akt.Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Stake, ilgili tarafların algılanan ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının değerlendirmenin temeli olduğuna inanmıştır. Buna göre; değerlendirmede paydaşların veya katılımcıların ilk yapması gereken iş, program değerlendirmeden ne beklediklerini ortaya koymaktır. Stake’e göre, bazı değerlendirmecilerin ileri sürdüğü gibi, program değerlendirme sadece hedeflerin ayrıntılı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine odaklanmamalı, öğrencilerin öğrenmelerinin yanında çeşitli özellikleri, programın ve öğretim sürecinin farklı unsurları da değerlendirmeye katılmalıdır (Özdemir, 2009).

Günümüzün katılımcı değerlendirme modellerinin özelliklerini içeren Stake’in İhtiyaca Cevap Verici/Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli’nin diğer değerlendirme modellerinde farklılaşan yönleri aşağıda verilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen; 2011):

- Değişen metot ve yaklaşımların kullanımıyla esnektir, değerlendirme ilerledikçe yeni bilgilere adapte olur ve açık-uçludur.
- Programlar, katılımcılar tarafından birçok farklı bakış açısıyla değerlendirilir, çoğulculuğa önem verilir.
- Belirli bir durumun özelliklerini anlama ve insanların olayları doğal yollardan açıklamalarını sağlayan durum çalışmaları ve nitel metotlar, temel metodolojik yöntemlerdir.
- Değerlendirme raporlarında doğal yaklaşım izlenir, raporlar katılımcıların anlama ve anlatımlarının tamamı zengin bilgi ağı içerisinde sunulmalıdır.
- Değerlendirici bir yargıda bulunabilir, değerlendiricinin bireysel yargısı katılımcılardan farklı olabilir. Değerlendirici; öğrenen, öğreten ve katılımcıların kendi yargılarını ortaya çıkaran kolaylaştırıcı rolünü benimsemelidir.

Bu araştırmada Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme modelinin seçilmesinin nedeni; bu modelde esnek ve değişebilen metot ve yaklaşımların kullanılabilmesi; değerlendirme süreci ilerledikçe yeni bilgilere adapte olabilmesi; açık uçlu bir model olması; farklı gerçeklikleri ve çoğulculuğa verilen değeri tanıyabilmesi; programa yönelik farklı bakış açıları olduğu gibi yansıtabilmesi; yerel bilgi, teori ve programların bireysel özelliklerini programın genelinden daha önemli görmesi olarak tanımlanabilir.

Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli’nin cevap vericiliği ve esnekliği; Stake (1975) tarafından geliştirilen temel ve tekrarlayan adımları içeren saat şekli ile verilmiştir. Değerlendirici, değerlendirmeye tipik olarak saat yönüyle başlayıp devam etse de; Stake herhangi bir olayın başka bir olayı takip edebileceğini, eğer mevcut durum ve anlayış değişiklik gerektiriyorsa herhangi bir noktada değerlendiricinin saat yönünün tersi yönünde veya saat yönünde farklı adımları izleyerek ilerleyebileceğini belirtmiştir. Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Model’de önerdiği adımlar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Stake (1975)'e Göre İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modelinin Temel Adımları

Şekil 1'e göre Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli'nde çalışmaya program hakkında bilgi sahibi olan katılımcılardan veya uzmanlardan programdaki durumlar hakkında bilgi alınarak başlanmaktadır. Elde edilen bilgilere göre değerlendirilmek istenen programın kapsamı ve nasıl sınırlandırılacağı konusunda karara varılmaktadır. Kapsam belirlendikten sonra program aktiviteleri, programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmektedir. Program ile ilgili amaç ve kaygılar belirlenen durumlar ile ortaya çıkarılmaktadır. Bu durumlar ve problemler kavramsallaştırılarak gerekli olan veri ihtiyacı saptanmaktadır. Bu verilerin hangi program paydaşlarından elde edileceği tanımlanmaktadır. Toplanan veriler aracılığı ile program ilişkileri geçmiş ve gelecek bağlamında incelenmektedir. Veriler, temalaştırılarak betimlenmektedir. Bu adımdan sonra değerlendirme sonuçlarının sıklıkla program paydaşları ile paylaşılması ve elde edilen verilerin doğruluğunun sorgulanması tavsiye edilmektedir. Son adımda ise çalışma okuyucu için düzenlenir ve rapor haline dönüştürülür.

Bu adımlar göz önüne alındığında; Stake (1975), İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli'nin hem biçimlendirici değerlendirme hem de düzey belirleyici değerlendirme açısından etkili olabileceğini belirtmiştir. Modelin biçimlendirici değerlendirmeyi sağlaması, programla ilgili uygulamada ortaya çıkan problemleri saptamak ve program paydaşlarının programla ilgili hangi durumlarda yardıma ihtiyaçları olduğunu belirlemek; düzey belirleyici değerlendirmeyi sağlaması ise program aktiviteleri, güçlü yönleri ve kısıtlılıkları hakkında genel bir anlayış ortaya koyması ile mümkün olmaktadır.

İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modelinin temel adımları bu araştırmada aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak program kapsamında çalışanlar ve katılımcılardan bilgi alabilmek için programa ilişkin uzman görüşü alınmıştır. İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmış bir akademisyene, İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmakta olan bir akademisyene ve bir devlet okulunda ders vermekte olan bir İngilizce öğretmenine program ile ilgili genel görüşleri, yaşanan ve yaşanabilecek sorunlar, kaygılar, programın daha iyi olması için yapılabilecekler sorulmuştur. İngilizce dil öğretimi ve İngilizce dersi öğretim programına ilişkin çalışan ve katılımcı rolü bulunan uzmanlardan elde edilen görüşler, alanyazın taraması ve değerlendirme modeline göre değerlendirmenin çerçevesi belirlenmiştir.

Ortaöğretim İngilizce Dersi Programı; 9.sınıf, 10.sınıf, 11.sınıf ve 12.sınıf düzeylerinden oluşmaktadır. Ancak çalışmada programın değerlendirme kapsamı 9.sınıf olarak sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni; 9.sınıf düzeyinin ilköğretim ve ortaöğretim dil öğretimi arasında bir geçiş seviyesi olması, ortaöğretimin ilerleyen sınıflarına temel oluşturması ve bu nedenlerle 9.sınıf boyutunda yaşanan sıkıntıların daha fazla olduğunun gözlenmesidir.

Programdaki aktivitelerin saptanması amacıyla; program; doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Bu aşamada programda benimsenen anlayış, kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme öğeleri incelenmiş ve bir önceki aşamada elde edilen uzman görüşleri ile karşılaştırmıştır. Ancak bu noktada veri toplama ihtiyacı olduğu için programın incelenmesi, uzman görüşleri, alanyazın taraması ve belirlenen değerlendirme modeli çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu denedikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Veri toplama aşamasında; değerlendirilen programla ilgili farklı bakış açıları, farklı kaygıları ve görüşleri ortaya koymak amacıyla farklı sosyo ekonomik bölgelerde çalışan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulayan öğretmenler seçilmiştir. Veri toplama aşamasında öğretmenlerin ele alınmasının nedeni; ülkemizde programların merkezîyetçi bir yaklaşımla oluşturulması, uygulamada yer alan öğretmenlerin bu süreçte geri planda kalabilmesi ve bu görüşlerin ortaya çıkarılmasının programın yürütüldüğü sürecin daha iyi açıklanmasını sağlayacağı düşüncesidir. Ayrıca; Stake (1975) tarafından vurgulandığı gibi programların bireysel yönünü ifade eden çeşitli deneyimlerin öğretmenler tarafından daha açık şekilde paylaşılacağı düşünülmüştür. Değerlendirme çalışmasına katılan öğretmenlerden elde edilen verilere göre programla ilgili belirtilen kaygı ve sorunlar da çalışmanın bulgular bölümünde verilmiştir. Durumları ve problemleri kavramsallaştırmak için ise betimsel analiz yapılarak kategoriler belirlenmiştir. Çalışma kapsamında ele alınan durumlar; farklı sosyo ekonomik bölgelerde bulunan okullardaki öğretmenlerle görüşme yapılması şeklinde ele alınmıştır.

Araştırmada temaları oluşturma kapsamında öğretmenleri ifadelerine ilişkin elde edilen veriler temalara ayrılıp her tema içerisinde bulunan öğretmen söylemleri program ilişkilerini ortaya çıkarmak için çalışmada detayları ile açıklanmıştır. Çalışma sonucunda edinilen bulgular çalışmaya katılan öğretmenlere ulaştırılmıştır, onayları alınmıştır. Değerlendirme çalışması okuyuculara sunmak üzere rapor haline dönüştürülmüştür.

Bu bilgilerden yola çıkarak bu program değerlendirme çalışmasının ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulandığı çeşitli bağlamları anlamak, programın olumlu ve olumsuz yönlerine yer vermek açısından ilgili alana değer katacaktır. Bu sebeple; çalışmada programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin programla ilgili doğrudan yorumlarına yer verilmiştir. Çalışmada özellikle 9.sınıf programının ele alınmasının nedeni; 9.sınıf düzeyinin ilköğretim ve ortaöğretim dil öğretimi arasında bir geçiş seviyesi olması, ortaöğretimin ilerleyen sınıflarına temel oluşturması ve yaşanan problemlerin bu sınıf seviyesinde daha fazla gözlenmiş olmasıdır (Karcı, 2012; Yüce, 2018).

Stake tarafından vurgulandığı gibi programın etkililiği, sadece ilgili programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı ile değil, program paydaşlarının değerlendirilmesi ile anlaşılabilir. Bu amaçla bu çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında ve özel okullarda uygulanmakta olan “Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programı” öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu nedenle; araştırmanın problemi; “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin kazanım, içerik,

eğitim durumları, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusudur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma; öğretmenlerin görüşlerine başvurarak yapılan bir program değerlendirme çalışması olup, nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiştir. Nitel araştırmalar sosyal ya da beşeri (insanla ilgili) bir problemi inceleyen, farklı metodolojik geleneklere dayalı bir anlama sürecini ifade eder. Araştırmacı, karmaşık bütünsel bir resim çizer, kelimeleri inceler, görüşülen kişinin fikirlerini detaylı bir biçimde rapor eder ve çalışmasını doğal bir ortamda yürütür (Creswell, 1998). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılarak yapılmıştır. Merriam (1998) ise durum çalışmasını “nitel bir durum çalışması, yoğun ve bütüncül bir betimleme ve tek bir örneğin, bir iç görünüşün ya da toplumsal bir parçanın analizidir” şeklinde tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise durum çalışmalarını güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içerik arasındaki sınırların tam olarak belirlenmediği ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada; durum çalışması modellerinden bütüncül çoklu durum deseni çerçevesinde desenlenmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninde; birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durumlar söz konusudur. Her bir durum kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleri ile karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada özel okullarda ve devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin bulunduğu her bir okul kendi içerisinde bütüncül bir birim olarak ele alınmıştır. Araştırmaya katılan okullara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile İlgili Bilgiler

Okul	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Türü	Sosyo-Ekonomik Düzey
O1	1154	87	Devlet Okulu	Düşük Düzey
O2	650	50	Devlet Okulu	Orta Düzey
O3	721	45	Devlet Okulu	Orta Düzey
O4	820	73	Özel Okul	Yüksek Düzey
O5	710	67	Özel Okul	Yüksek Düzey

Araştırmaya katılan okullardaki İngilizce öğretmenleri; araştırmacının ulaşılabilirliği göz önüne alınarak, Afyonkarahisar ilindeki devlet okulları ve özel okullar arasından seçilmiştir. Okulların tamamı il merkezinde olup, buldukları mahalli çevre, öğrenci ve öğretmen sayısı, öğrencilerin gelir durumu ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik hazırbulunuşluk seviyesinin farklılaşması nedeniyle ayrılmaktadır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili bilgiler; ilgili öğretmenlerden ve okulların internet sayfalarından edinilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ve okulların isimleri araştırmacı tarafından gizli tutulmuştur.

Birinci okul; Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük seviyede bulunan öğrencilerin gittiği bir ortaöğretim kurumudur. Öğrenci ve öğretmen sayısı fazla ancak; okulun fiziksel, sosyal ve ekonomik şartları alt seviyededir. Bu okula devam eden öğrencilerin İngilizce dersine yönelik not ortalamaları araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadesiyle genel olarak düşüktür.

İkinci okul; Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan ancak şehrin uzak bir semtinde yer alan, sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede bir okuldur. Bu okuldaki öğretmenler fiziki şartların yeterli seviyede olduğunu, ancak öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin orta düzeyde olması nedeniyle istenen başarı düzeyine ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Üçüncü okul Afyonkarahisar şehir merkezinde yer alan tanınan bir okuldur. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyededir. Okulun öğrenci profili farklı ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik not ortalamaları da değişmektedir.

Dördüncü okul; Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan bir özel okuldur. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi yüksektir. Fiziki, sosyal imkanlar yeterli; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik not ortalamaları yüksektir. Öğrencilerin İngilizce dersi becerilerine (özel konuşma dersi gibi) yönelik farklı dersleri vardır.

Benzer şekilde beşinci okul Afyonkarahisar şehir merkezinde bulunan bir özel okuldur. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi yüksek seviyededir. Okulda, İngilizce sınıfı gibi özel ortamlar bulunmakta; öğrenciler internet tabanlı kaynaklardan dersi takip etmekte ve bireyselleştirilmiş öğretim yapılmaktadır.

Çalışmada yukarıda verilen okullardaki durum çalışmasının planlanması için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek; 2013):

1) Araştırma sorusunun geliştirilmesi: Durum çalışmalarında araştırmacının belirli bir durum ya da durumları belirleyerek; “nasıl” ve/veya “niçin” temelinde araştırma sorularını oluşturması gerekmektedir. Bu çalışmada; araştırmacı sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan (düşük-orta-yüksek) okulları ele alıp; “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aramak istemiştir.

2) Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi: Her alt problem araştırmacının ilgisini odaklaştıracığı bir alana işaret eder. Bu çalışmada da programın öğelerine ek olarak; öğretmenlere programın uygulanması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu görüşler okulların sosyo-ekonomik düzeyleri karşılaştırılarak betimlenmiştir.

3) Analiz biriminin saptanması: Bu aşama ise çalışmada verilen “durumların” tanımlanması ile ilgilidir. Bu çalışmadaki durumlar; beş farklı okuldan oluşmaktadır. Okullardaki durumlar 9.sınıf düzeyindeki İngilizce dersleri ile sınırlandırılmıştır.

4) Çalışılacak durumun belirlenmesi: Araştırma problemini, bu probleme ilişkin varsa alt problemlerini ve analiz birimini belirleyen araştırmacı, araştırma problemini en iyi çalışabileceğini düşündüğü durumu veya durumları saptar. Araştırmacı; hangi durumların probleme uygun olup olmadığını ve düşünülen durumların araştırma için mümkün olup olmayacağını, öncelikle dikkate almak zorundadır. Bu çalışmada “Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusunun farklı sosyo-ekonomik özellikteki bölgelerde bulunan okullarda incelenebileceği düşünülmüştür. Çünkü merkezden hazırlanan öğretim programının bulunmasına rağmen, program uygulamaları okullar bağlamında değişebilmektedir.

5) Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi: Çalışabileceği durum veya durumlar konusunda karar veren araştırmacı, bu aşamada seçtiği durum veya durumlardan hangi bireylerin araştırmaya dahil edileceğini de saptamalıdır. Pek çok nitel çalışmada olduğu gibi durum çalışmalarında da katılımcı sayısı veya örneklem göreceli olarak küçüktür. Bu çalışmada okullarda bulunan öğretmenlerin gönüllüğü esas alınmıştır. Devlet okullarında üç okuldan, on bir öğretmen araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Diğer yandan özel okullarda iki okuldan sadece üç öğretmen gönüllü olduğu için araştırmaya dahil edilebilmiştir. Özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler araştırmaya katılmakta genel olarak zamanlarının olmaması sebebiyle isteksiz davranmışlardır.

6) Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Veri toplama yöntemi veya yöntemleri, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problem ya da problemler dikkate alınarak belirlenir. Bu şekilde araştırmacının, veri toplama sürecinde alt problem ile ilgisiz olabilecek verileri toplamaktan kaçınması mümkün olacaktır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla oluşturulan görüşme formunun oluşturulma süreci Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Modeli kapsamında izlenen adımlarla şekillenmiştir. Öncelikle program bağlamında çalışan, katılımcılar ve uzmanlarla görüşülmüş, programın

kapsamı (9.sınıf) tanımlanmış ve program aktiviteleri doküman analizi ile gözden geçirilmiştir. Bütün bu adımlar sonunda görüşme formu araştırma sorusu ve alt problemi içerecek şekilde oluşturulmuştur.

7) Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması: Araştırmanın problemi ve alt problemi araştırmanın verilerinin analiz edilmesinde de önemli bir yere sahiptir. Veriler, araştırmanın başında oluşturulan alt problemler temel alınarak düzenlenip yorumlanabilir. Herhangi bir alt problemle ilgili olmayan gereksiz veriler, verilerin analizi ve yorumlanması sırasında dışarıda bırakılır. Bu çalışmada ise veriler; araştırmanın problemi (programın öğelerine yönelik öğretmen görüşleri) ve alt problemi (programın uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri) kapsamında betimsel analiz ile analiz edilip yorumlanmıştır.

8) Durum çalışmasının raporlaştırılması: Araştırma yönteminin doğasından kaynaklanan gerekçelerle durum çalışmaları geniş açıklamalar ve katılımcıların betimlemeleriyle doludur. Bu çalışmada da katılımcıların görüşleri objektif bir şekilde elde edilen veriler aracılığı ile olduğu gibi sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma; amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013); bu örnekleme yöntemini araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması açısından yakın ve erişilmesi kolay olan örneklemin seçilmesi olarak tanımlamışlardır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Araştırmacı; araştırmayı Afyonkarahisar ili sınırları içerisinde bulunan 3 devlet okulu ve 2 özel okulda görev yapmakta olan ve gönüllü olan 14 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Ayrıca ilgili veri çeşitliliğine ulaşmak için öğretmenler görev yaptıkları okulun devlet veya özel okul olma durumuna göre seçilmişlerdir. Araştırmada görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşme sürecine başlanmadan önce değerlendirme çalışması yapılan program ile ilgili bilgi verilmiştir. Program metni, bir nüsha olarak öğretmenlerle paylaşılmış ve incelemeleri istenmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere görüşmeye başlanmadan önce bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Mezun Fakülte	Olduğu	Lisansüstü Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Okul	Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi
Ö1	Kadın	12 yıl	Eğitim Fakültesi		Yüksek Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö2	Kadın	13 yıl	Eğitim Fakültesi		Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö3	Kadın	7 yıl	Eğitim Fakültesi		Lisans	Devlet Okulu	Düşük Düzey
Ö4	Kadın	11 yıl	Eğitim Fakültesi Dışı		Lisans	Özel Okul	Yüksek Düzey
Ö5	Kadın	9 yıl	Eğitim Fakültesi		Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö6	Erkek	15 yıl	Eğitim Fakültesi		Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö7	Kadın	11 yıl	Eğitim Fakültesi		Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö8	Kadın	9 yıl	Eğitim Fakültesi		Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö9	Kadın	7 yıl	Eğitim Fakültesi		Lisans	Devlet Okulu	Düşük Düzey

Ö10	Kadın	13 yıl	Eğitim Fakültesi	Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö11	Erkek	8 yıl	Eğitim Fakültesi	Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö12	Kadın	4 yıl	Eğitim Fakültesi	Lisans	Devlet Okulu	Orta Düzey
Ö13	Kadın	4 yıl	Eğitim Fakültesi	Lisans	Özel Okul	Yüksek Düzey
Ö14	Kadın	3 yıl	Eğitim Fakültesi	Lisans	Özel Okul	Yüksek Düzey

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 12'si kadın, 2'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 5 yıldan az olanların sayısı 3 kişi, 5-10 yıl olanların sayısı 5 kişi ve 10-15 yıl olanların sayısı 6 kişidir. 15 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin 13'ü eğitim fakültesi mezunu iken, sadece 1 öğretmen eğitim fakültesi dışında bir fakülteden mezun olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin 12'si İngilizce öğretmenliği programından mezunken, 1'i Bankacılık ve Finans programından mezun olup özel bir okulda İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerin 13'ü lisansüstü eğitimde bulunmazken, sadece 1'i "Eğitim Programları ve Öğretimi" alanında doktora öğrenimine devam etmektedir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması modelinde olduğu için derinlemesine bilgi toplanması amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile veri toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması amacıyla öncelikle İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmış bir akademisyene, İngilizce öğretmenliği alanında doktora yapmakta olan bir akademisyene ve bir devlet okulunda 9. sınıf düzeyinde ders vermekte olan bir İngilizce öğretmenine görüşme sorularının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik görüşleriniz nelerdir? Programın hedefler, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirme öğelerine yönelik güçlü ve zayıf yönlerini açıklayabilir misiniz?
- Sizce Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik yaşanan/yaşanabilecek sorunlar nelerdir?
- Sizce Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programının daha iyi olması için neler yapılabilir?

Elde edilen cevaplar araştırmacı tarafından ilgili programın da incelenmesi ile analiz edilmiştir. Daha sonra alan yazında yer alan İngilizce öğretim programı değerlendirmelerinin veri toplama araçları da incelenmiştir (Aslan ve İzci, 2017; Çelik ve Filiz, 2018; Çetin, 2018; İncirci ve Parmaksız, 2016; Kandemir, 2016; Karataş ve Fer, 2009; Kurt, 2017). Alınan cevaplar ve alan yazın taraması doğrultusunda görüşme sorularına İletişimsel Dil Yaklaşımının sınıf içerisinde uygulanması, Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2) okullardaki uygulamalara olan etkisi, programda yer alan değerlendirme çeşitlerinin (video blog, e-portfolyo) gerçekte uygulanıp uygulanmadığı ve uygulanmasında yaşanan sıkıntılar ile ilgili sorular eklenmiştir.

Görüşme sorularının Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman bir akademisyen tarafından gözden geçirilmesi sonucunda son hali verilmiş ve deneme yapmak için 2 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Deneme uygulaması sonrasında; görüşme sorularının anlaşılabilirliği ile ilgili bir problemin yaşanmadığı görülmüş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Görüşme formundaki sorulardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanım ifadelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu nasıldır? Kazanımların sayısı ve programın diğer öğeleri (içerik, etkinlikler, değerlendirme) ile olan uyumu nasıldır? Kazanımlar birbirini destekliyor mu, uyumlu mu?

- Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin uygulamanızı İngilizce derslerinizden örnekler vererek anlatır mısınız? Dersinizi nasıl planlıyorsunuz? Hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz? Yararlandığınız araç gereçler nelerdir?
- Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programında verilen Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerini (A1, A2, B1, B2) okulunuzdaki İngilizce derslerinde kullanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Görüşmeler, Afyonkarahisar ili sınırları içerisinde bulunan 3 devlet okulu ve 2 özel okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 60 dakika sürmüş ve katılımcının gönüllülüğü esas alınmıştır. Görüşmeler yapılırken katılımcılar ses kaydı alınmasına izin vermemişlerdir. Bu nedenle araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirirken not almıştır. Görüşmeler yapılırken araştırmacı soruları konuşma tarzında sormuş ve objektifliği korumak adına verilen cevaplar ile ilgili yönlendirmelerde bulunmamıştır.

Veri Analizi

Araştırmada öğretmenlerden görüşme tekniği ile elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analiz çerçevesinde; Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından aşağıda verilen adımlar izlenmiştir:

- **Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırma sorularından, araştırmacının kavramsal çerçevesinden ve görüşme formunda yer alan sorulardan yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveler temalar etrafında şekillendirilmiştir. Buna göre temalar; programın öğelerine (kazanım, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) ilişkin bulgular, programın olumlu ve olumsuz yönleri, verilen Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2) uygulanmasına yönelik bulgular, programa yönelik gereksinim ve öneriler olarak düzenlenmiştir.
- **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada, yukarıda verilen temalara göre oluşturulan çerçeveye göre elde edilen her bir görüşme formu tek tek okunup kodlanmıştır. Betimsel analiz için veriler temalara uygun olarak gruplandırılıp tek bir belge halinde düzenlenmiştir.
- **Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması:** Nitel araştırmalarda geçerlik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesiyle ve araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Araştırmacının iç geçerliliğini arttırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmeler sırasında katılımcıların gerçek durumlarına ilişkin bilgiler yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle sadece gönüllü kişilerle görüşme yapılmış, kimliklerine ilişkin herhangi bir bilgi paylaşılmayacağı açıklanmıştır. Araştırmacının dış geçerliliğini (genellenebilirliğini) arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Bu bağlamda; çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması yöntem bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmacının iç güvenilirliğini arttırmak için bulgular verilirken veriler çeşitlendirilerek, birbirleriyle çelişen veriler de elde edildiği şekliyle doğrudan alıntılarla verilmiştir. Araştırmacının dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla başka bir İngilizce öğretmeninden yardım alınmış ve verilerinin belirli bir bölümünün kendisinin de kodlaması istenmiştir. Bu amaçla, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi $[Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}]$ kullanılmış ve hesaplama sonucunda uyum yüzdesinin % 80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Son aşamada betimsel analiz ile düzenlenen veriler tanımlanmıştır. Gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca, veriler; kolay anlaşılır ve okunabilir bir şekilde rapor edilmiştir. Araştırmacının sonunda tanımlanan bulgular açıklanmıştır. Bulgular

arasındaki neden-sonuç ilişkileri kurulmuş ve gerektiği yerde farklı çalışmalar ile karşılaştırmalarda bulunulmuştur.

Bulgular

Bu nitel araştırmada ortaya çıkan bulgular, araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun şekilde oluşturulan temalar altında ele alınmıştır. Bu temalar programın kazanımlarına, içeriğine, eğitim durumlarına, değerlendirme ögesine ve programın uygulanmasına ilişkin görüşler olarak verilmiştir. Elde edilen bulgular; Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtildiği şekilde betimsel analiz kapsamında önceden belirlenen çerçeveye göre temalar ve temalara ait görüşlerden elde edilen alıntılar üzerinden açıklanmıştır.

1. Programın Kazanım Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde elde edilen görüşler; kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımların sayısı, kazanımların kolaylık-zorluk durumu ve programın diğer öğeleri ile ilişkisi olarak temalara ayrılmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Programın Kazanım Ögesine İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	- Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması	11
	- Kazanım seviyesinin dengede olmaması	2
Kazanım Sayısı	- Kazanımların sayı olarak sadeleşmesi	3
	- Farklı becerilerdeki kazanım sayısının fazla olması	3
Kazanımların Kolaylık-Zorluk Durumu	- Konuşma kazanımlarının zor olması	3
	- Kazanımların basit olması	3
Kazanımların Program Öğeleriyle İlişkisi	- Kazanımlar sayesinde programın aşamalılık ve sarmallık özelliğinin korunması	10
	- Kazanımların birbirleriyle ve program öğeleriyle ilişkili olması	8
	- Kazanım etkinlik ilişkisinin kurulamaması	4

Tablo 3'te verildiği şekliyle elde edilen görüşlere göre genel olarak programda verilen kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu (n=11) düşünülmektedir. Ancak devlet okulunda çalışan bir öğretmen ve özel okulda çalışan bir öğretmenden elde edilen görüşler; ünitelerde verilen kazanımlar ile ilgili bazı dengesizlikler olduğunu göstermiştir. Devlet okulunda çalışan bir öğretmen; konuşma ile ilgili kazanımların öğrenci seviyesinin üstüne çıkabildiğini ifade etmiştir:

“Programın tamamında yer alan dört temel beceriye ilişkin kazanımları ele alırsak öğrencilerin seviyesine kısmen uygun olduğunu söyleyebilirim. Bununla birlikte 9.sınıf öğrencilerini A1/A2 düzeyinde düşünürsek kazanımların bazıları öğrenci seviyesinin üzerinde kalırken bazıları öğrencilerin seviyesinin altında kalmaktadır. Örneğin; öğrencilerin question taq yapılarını kullanabilmesi ile ilgili kazanım öğrencilerin düzeyine çok uygun değildir. Ya da konuşma etkinlikleri ile ilgili olan kazanımlar yeteri kadar kelime bilgisi ile donatılmamış öğrenciler için üst düzeyde kalmaktadır. Bu sebeple kelime ve okuma çalışmalarına ait kazanımların daha fazla olması bu üst düzey kazanımları onların düzeyine uygun hale getirebilir.”(Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Aynı şekilde; özel okulda çalışan bir diğer öğretmenden elde edilen görüşe göre kazanımların bazılarında belli bir konu üzerinde gereksiz şekilde yoğunlukla durulurken bazı konuların üzerinde tam olarak durulmadan geçildiği ifade edilmiştir:

“Kazanımlar genel olarak öğrenci seviyesine uygundur. Ancak kazanımlarla ilgili bir kaç sıkıntı da mevcut. Bazı konular çok genele yayılmışken, bazı konular üzerinde yeterince durulmuyor. Beraber verilmesi gereken kazanımlarda konular farklı temalara itiliyor. Bu nedenle kazanımlar çok ayrıştırılmış. Örnek vermem gerekirse; past simple konusu ile past continuous konusu beraber verilmesi gerekirken, past simple bir üniteye verilip geçiliyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Kazanımların sayısı ile ilgili yorumların okul türüne (devlet okulu-özel okul) göre değiştiği anlaşılmıştır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler kazanımların sayısının bir önceki programa göre (MEB 2011, Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı) sadeleştirildiğini (n=3) ifade etmiş ve bunu olumlu bir uygulama olarak yorumlamışlardır. Ancak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olduğu okullarda (n=3) her temada verilen okuma, yazma, dinleme, konuşma ve telaffuz ile ilgili kazanımların aynı anda kazandırılması zor olarak yorumlanmıştır:

“Son yapılan program değişikliği ile birlikte kazanım sayısı azaltılmıştır. Bu olumlu bir gelişmedir. Anadolu Lisesi düzeyinde bir okulda öğrenciler dört saatlik artı iki saatlik seçmeli İngilizce dersi görüyorlar. Bu durumda kazanımlar sayı olarak çok fazla değil.” (Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Kazanımları ünitelere böldüğümde, en azından 1.dönemdeki kazanımları değerlendirdiğimde ben yeterli olduklarını düşünüyorum. Mesela önceki programda kazanımların sayısı çok fazlaydı. Yine de benim gibi meslek lisesinde çalışan bir öğretmen için yer alan kazanımların hepsini öğrencilere kazandırmak çok zor. Çünkü öğrencilerin ortaokuldan getirdikleri İngilizce bilgileri çok düşük seviyede. Önce bu açığı kapatmaya çalışıyorum.” (Ö3-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

Kazanımların kolaylık-zorluk durumu ile ilgili görüşlerde ise devlet okullarında (n=3) genel olarak öğrencilerin konuşma ile ilgili kazanımlarda zorlandıkları bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan devlet okulunda çalışan bir öğretmenden elde edilen görüşe göre konuşma kazanımlarının sayısının çok fazla olması ve bu beceriye yönelik kazanımların kazandırılmasının diğer becerilere göre daha zor olması nedeniyle öğrencilerin sıkıldıkları anlaşılmıştır. Özel okulda çalışan öğretmenler ise kazanımların öğrencilerine göre çok basit kaldığını (n=3), kendilerinin programdaki temalarla paralel olarak kazanımları desteklediklerini ifade etmişlerdir.

“Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun. Ancak konuşma kazanımları çok fazla uygulanabilir ve dikkat çekici değil. Bu yüzden öğrencileri yeterince teşvik etmiyor. Ayrıca kazanımlar her beceriye dengeli dağıtılmamış. Örneğin, her temada speaking ile ilgili kazanım sayıları diğerlerinden fazla.” (Ö5-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Kazanımlar bize göre çok hafif. Öğrenciler için yeterli değil. Ben özel okulda çalıştığım için biz mutlaka programa takviye yapıyoruz. Daha çok konuşma kazanımlarını arttırıyoruz. Zaten konuşma becerilerine ait kazanımları geliştirebilmek için haftada en az 1 saat konuşma dersi uyguluyoruz (Speaking Course). Dilbilgisi konularını zaten öğrenciler çok hızlı kazanıyorlar.” (Ö13-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Kazanımlarla diğer program öğelerinin ilişkisi ile ilgili kategoride ise öğretmenler genel olarak kazanımların birbirleriyle ve diğer program öğeleriyle ilişkili (n=8) olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle; kazanımlar sayesinde öğretmenlerin çoğu programın sarmallık ve aşamalılık özelliğinin korunduğunu (n=10), kazanımların ve bununla paralel olarak içeriğin temalar ilerledikçe basitten karmaşığa doğru bir yol izlediğini ifade etmişlerdir. Kazanımların içerik ile uyumlu olduğu belirtilmiş, ancak öğretmenler kazanımların programda verilen etkinlikler ile ilişkisinin açık bir şekilde kurulmadığını (n=4) da eleştirmiştir:

“Genel olarak, kazanımlar temalar içerisinde bağımsız ele alınmış ve birbirini tamamlıyor. Ancak kazanım-içerik ilişkisi, kazanım-etkinlik ilişkisinden daha iyi hazırlanmış. Programda verilen etkinliklerin hangi kazanımla ilişkilendirileceği açık değil.” (Ö6-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Kazanımlar kısmen birbirini destekliyor. Programın sarmallık özelliği korunmuş. Tekrarlarla kazanımlar öğrenciye hatırlatılıyor. Zaten dil öğretimi bir bütün. Bir önceki temada öğretilen dinleme becerisi bir sonraki etkinliği olumlu etkiliyor.” (Ö7-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Alınan görüşlere göre hem devlet okullarında görev yapan öğretmenler hem de özel okullarda görev yapan öğretmenler; kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, kazanımların genel olarak birbirini desteklediği, kazanımların programın diğer öğeleri ile ilişkili olduğu ve kazanımların programdaki sarmallık ve aşamalık özelliklerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ancak; devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler kazanımların sayı olarak fazla olduğunu özellikle konuşma becerisi ile ilgili kazanımların öğrencilerin düşük seviyedeki hazırbulunuşlukları nedeniyle kazandırılmadığını, verilen kazanımların ders saati ile orantılı olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında özel okullarda görev yapan öğretmenler ise ders saatlerinin fazla olması sebebiyle kazanımların sayı olarak çok az olduğunu, kazanımların basit kaldığını özellikle konuşma kazanımlarına ekleme yaptıklarını belirtmişlerdir.

2. Programın İçerik Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri; içeriğin düzenlenmesi, ders kitabı ile ilgili problemler ve içeriğin özellikleri olarak temalara ayrılmış ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Programın İçerik Ögesine İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
İçeriğin Düzenlenmesi	- İçeriğin basitten karmaşığa düzenlenmesi	10
	- İçeriğin ön koşul öğrenmelere göre düzenlenmesi	10
Ders Kitabı ile İlgili Problemler	- Ders kitaplarının yetersiz olması	7
	- Ek kaynak kullanımı	3
İçeriğin Özellikleri	- İçeriğin yetersiz olması	6
	- İçeriğin güncel ve yaşamla ilgili olması	1
	- İçeriğin bilimsel bilgiler içermesi	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri içeriğin basitten karmaşığa (n=10) ve ön koşul öğrenmelere (n=10) göre düzenlendiği konusunda hemfikiridir.

“İçerik güncel bilgiler içermektedir ve basitten karmaşığa doğru düzenlenmiştir. Bir önceki üniteye verilen kazanımlar sonraki ünitelerde karşımıza çıkmaktadır. Bu da tekrar ve hatırlatma olanağı sağlamaktadır. Örneğin; comparatives konusunun ikinci üniteye işleniyor olması, 4.ünitedeki superlatives konusu için zemin hazırlamaktadır.”(Ö2-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Ancak programda yer alan içeriğin ders kitaplarına yansıtılması konusunda problemler yaşandığı ifade edilmiştir. Devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler programdaki temaların yansıtıldığı ve MEB tarafından okullara dağıtılan kitapların yetersiz (n=7) olduğu görüşündedir. Ayrıca, özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler ise programdaki temalara paralel yabancı kurumların hazırladığı kitapları kullanmaktadır (n=3):

“Programda güncel içerikler yer alırken ders kitabındaki içerikler her zaman güncel, teknolojik bilgileri içermiyor. Biz zaten özel okul olduğumuz için MEB’in verdiği ders kitaplarını değil, programla uyumlu olan başka kitapları kullanıyoruz. Bu kitaplar, MEB’in verdiği kitaplardan daha profesyonel hazırlanmış.”(Ö14-Özel Okul-Yüksek Düzey)

“Konuşma ve dinlemeye ait içerikler yoğun olsa da bu içeriklerin tam olarak ders kitabında verilemediğini düşünüyorum. Bence MEB programın içeriği ve ders kitabı uyumunu gözden geçirmelidir.”(Ö8-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Benzer şekilde; programdaki içeriğin yaşamla ilgili olma, bilimsel, güncel bilgiler içermesi durumu kategorisinde öğretmenler programın içeriğini yetersiz bulmuşlardır (n=6). Bunun yanında bir öğretmen de programdaki içeriğin önceki programdan daha iyi nitelikte olduğunu ifade etmiştir:

“Evet, bazı içerikler ilgi çekebilecek nitelikte ama konular sürekli güncellenmeli, teknolojik konulara daha çok yer verilmeli. Mesela “celebrities” konusunda Norah Jones isimli bir şarkıcıya yer verilmiş. Ancak onların tanıdığı başka bir sanatçı olsa daha güzel olabilir. Zaman zaman bilimsel ve

güncel bilgiler dâhil edilmeye çalışılmış ancak kitap ve program bütünlük sağlamadığı için sorunlar çıkıyor.” (Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Programdaki içerikler yaşamla ilgilidir. Güncel bilgileri içirme durumu da önceki programlara kıyasla iyi seviyede. Önceki programların bu açıdan daha geride olduğunu, MEB’in son yıllarda İngilizce öğretiminde güncelliğe önem verdiğini düşünüyorum. Ancak tabii ki bu durum özel okullarda verilen dil eğitimi gibi değil.” (Ö6-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Elde edilen verilere göre hem devlet okullarında hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla içeriğin ön koşul öğrenmelere ve basitten karmaşığa doğru düzenlendiği görüşüne katılmışlardır. Ayrıca devlet okullarında görev yapan öğretmenler ders kitaplarından memnun olmadıklarını ama MEB tarafından verilen bu kitapları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler ise yine ders kitaplarından memnun olmadıklarını ve farklı ders kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

3. Programın Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri; kazanım-etkinlik ilişkisi, iletişimsel yaklaşım temelli problemler, öğretim programında yer alan etkinlikler, etkinlikleri planlama ve etkinliklerde kullanılan araç-gereçler olarak temalara ayrılmış ve Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Programın Eğitim Durumları Ögesine İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Kazanım-Etkinlik İlişkisi	- Etkinliklerin kazanımlar ile uyumlu olmaması	4
İletişimsel Yaklaşım Temelli Problemler	- Sınıfta konuşma temelli etkinlik yapmanın zorluğu	10
Öğretim Programında Yer Alan Etkinlikler	- Programdaki etkinliklerin ders kitabında yer almaması	6
Etkinlikleri Planlama	- Günlük plan yapılmaması	6
	- Haftalık ders planı yapılması	2
	- Sınıf mevcudunun kalabalık olması	2
Etkinliklerde Kullanılan Araç-Gereçler	- Akıllı tahta kullanımı	10
	- Gerekli teknolojik araçların sağlanamaması	4

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre programda verilen etkinlik çeşitlerinin kazanımlara göre uygulanması (n=4) ve programdaki etkinliklerin ders kitabı ile uyumları konusunda problemler yaşanmaktadır (n=6). Diğer belirtilen problemler ise okullarda sınıf mevcudlarının etkili dil öğretimi için kalabalık olmasıyla etkinliklerin sağlıklı olarak yürütülememesi (n=2) ve etkinlikler için bazı devlet okullarının fiziksel donanımlarının yeterli olamamasıdır (n=4):

“Öğrencileri İletişimsel Yaklaşımına yöneltecek kazanımlar var evet ama bu kazanımlara ulaşmayı sağlayacak etkinlikler yok maalesef. Ders kitabında sadece bir okuma parçası, buna yönelik sorular, dinleme metni ve buna yönelik sorular var.” (Ö1-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Etkinliklerin uygulanması konusunda okulun içinde bulunduğu fiziksel durumun ve öğrenci portföyünün önemli olduğu kanısındayım. Biz özel okul olsak da 9.sınıflarda her bir sınıfta öğrenci sayısının 35 olması etkinlik uygulamalarında zorluklar çıkarmaktadır. Ayrıca biz etkinliklerin uygulanmasında sıkıntı yaşamıyoruz ama doğu illerinde bu programı uygulamaya çalışan bir öğretmen, akıllı tahta gibi olanaklardan nasıl yararlanacak? Akıllı tahta, bilgisayar, mp3 çalar gibi donanımlar olmadan etkinliklerin uygulanması çok zor.” (Ö14-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Programda öğretmenlerin sınıflarında uygulaması gerektiği ifade edilen iletişimsel dil yaklaşımının etkinliklerle bağlantılı olarak nasıl uygulandığına ilişkin öğretmenler; bu yaklaşımı sınıflarında yoğunlukla uygulayamadıklarını (n=10), ders kitabı ile uyumlu olarak çoğunlukla dilbilgisi temelli eğitim yapıldığını, bu yaklaşımı vurgulamak amacıyla programda konuşma kazanımlarına yönelik örnek etkinlikler olmasının yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca özel okullarda durum bu açıdan farklılık göstermektedir. Özel okullarda çalışan öğretmenler; fiziki donanımlarının, ders materyallerinin daha güncel ve teknolojik olması sebebiyle programın etkinlik boyutunu daha etkili uyguladıklarını (n=3) ifade etmişlerdir:

“Ben bu yaklaşımın okullarda uygulanabildiğini düşünmüyorum. Bu yaklaşım için uygun gerekliliklerimiz bulunmamaktadır. Mesela, az sınıf mevcudu, sadeleştirilmiş program, öğrenci hazırbulunuşluklarının iyileştirilmesi vb. MEB’in bu konuda İngilizce öğretmenlerine rehberlik edecek gayretler içerisinde olması gerekiyor.” (Ö9-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

“Bu konuda biz derste sürekli İngilizce konuştuğumuz için MEB okullarına göre ilerideyiz. Yine, MEB’in kitabı bu konuda yeterli etkinlik sağlamıyor. Programı incelediğimde; etkinlik anlamında TV, radio, song, video, poem, role play var. Biz bunları zaten kullanıyoruz derslerimizde. Bizim ek olarak kendi kullandığımız kitapta online kaynaklar da var. Bunlar biraz pahalı kaynaklar. Biz bu yayınevinden parayla satın aldığımız için sorun olmuyor. Ama MEB okullarında bu nasıl sağlanır bilemiyorum.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Ayrıca, öğretmenlere programdaki etkinlikleri derslerinde nasıl planladıkları ve hangi araç-gereçleri kullandıkları konusunda çoğunlukla akıllı tahtayı kullandıklarını ifade etmişlerdir (n=10). Öğretmenlerin bulunduğu okulların bazılarında akıllı tahta bulunmamaktadır (n=4). Ancak akıllı tahtadaki etkinliklerin çeşitliliği özel okul-devlet okulu arasında farklılaşmaktadır. Devlet okullardaki öğretmenler sadece belli kaynakları akıllı tahtada kullanabilirken, özel okul öğretmenleri ise bu konuda daha özgür olduklarını belirtmişlerdir.

Devlet okullarında çalışan öğretmenler; haftalık ya da günlük plan yapmadıklarını ifade etmişlerdir (n=6). Bu anlamda ders kitabı öğretmenlere rehber olmaktadır. Özel okullarda ise bazı öğretmenler haftalık ders planı yaptıklarını belirtmişlerdir (n=2).

“Akıllı tahtayı yoğunlukla kullanıyorum. Kahoot ve EBA birincil kaynaklar. Ancak akıllı tahtalarda MEB içeriğinin dışına çıkamıyoruz. Derste o anda ilgili bir video açamıyoruz. Bu da uygulamada kısıtlılığa neden oluyor. İngilizce derslerinin programdaki iletişimsel yeterliliği sağlaması için daha teknolojik ve etkileşimli işlenmesi gerekiyor.” (Ö10-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Alınan görüşlere göre hem özel okulda hem de devlet okullarında görev yapan öğretmenler kazanım-etkinlik uyumunun programda tam olarak verilmediği, etkinlik örneklerinin yer almamasının olumsuz bir durum olduğu, ders kitabındaki etkinliklerin programda verilen etkinlikler ile uyumlu olmadığı ve iletişimsel yaklaşımın sınıf içerisinde programda verildiği şekliyle yansıtılmadığı konusunda aynı görüşleri paylaşmaktadırlar.

4. Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümdeki öğretmen görüşleri; hedeflere ulaşma düzeyi ve kullanılan ölçme araçları olarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Temalar

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Hedeflere Ulaşma Düzeyi	- Düşük	6
	- Orta	2
	- Yüksek	2
Ölçme Araçları	- Video blog kullanılmaması	11
	- E-portfolyo uygulamasının yapılamaması	8
	- Teknolojik ölçme araçlarının kullanılması	3

Öğretmenlerin görüşlerine göre hedeflere ulaşma düzeyi; düşük (n=6), orta (n=2) ve yüksek (n=2) olarak gruplandırılmıştır. Bazı öğretmenler ise bu konuda bilgi vermemiştir (n=4). Öğretmenler; hedeflere ulaşılmama durumunun nedenleri olarak teknolojik cihazlara ulaşamama, öğrencilerin ailelerinin düşük sosyo-ekonomik durumları, okul türü nedeniyle derse ilgi duymama gibi başlıklarda yorum yapmışlardır:

“...Programda verilen hedeflerin hepsini kazandırdığımı söyleyemeyeceğim. En problemlili kazanımlar bence telaffuz, dinleme ve konuşma. Okuma ve yazmayı bir nebze de olsa yapmaya çalışıyorlar. Bu hedeflere ulaşamama sebepleri bence; ailelerden kaynaklanan düşük sosyo-ekonomik durum, bilgisayar gibi cihazlara kolay ulaşamamaları, meslek lisesine devam etmeleri (yani meslek lisesinde okuyan öğrenci teknik derslere yöneliyor, İngilizce dersinin işlerine yaramayacağını düşünüyorlar) ve kendi çevrelerinde sosyal medya hariç İngilizce ile vakit geçirmemeleridir (İngilizce şarkı dinlemek, İngilizce dizi izlemek).” (Ö3-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

Programda kullanılan ölçme araçlarından başarı testi, öz değerlendirme formları, kalem-kağıt testleri, öğretmen gözlemleri ve dinleme, konuşma becerilerini içeren uygulama sınavlarıdır. Öğretmenler, programda yer alan video blog tutma (n=11) ve e-portfolyo (n=8) gibi değerlendirme çeşitlerini sınıf içerisinde çoğunlukla kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedenini ise kalabalık sınıflarda bu gibi sürece yayılan değerlendirmelerin zor uygulanması, öğrencilerin bu değerlendirme çeşitlerinin inandırıcılıklarına inanmamalarıdır. Bu durumdan farklı olarak; özel okullardaki öğretmenler (n=3) ise programda yer alan tech-pack, e-portfolyo gibi değerlendirme çeşitlerini uyguladıklarını buna ek olarak programda yer almayan başka değerlendirme süreçlerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir:

“...Programda yer alan tech-pack, video blog tutma, e-portfolyo kullanmıyoruz. Bu gibi değerlendirme çeşitlerini öğrencilerinin evde internetlerinin ve bilgisayarlarının olmayışı, yapılan bu etkinliklerin inandırıcılıklarına olan inançlarının olmayışı, bu gibi değerlendirme çeşitlerinin kalabalık sınıflarda yapılmasının zor olması gibi nedenler bizleri zorluyor. Bir de okullarda uygulanabilecek değerlendirme çeşitlerini öğretmenlerden fikir alarak oluşturmaları güzel olabilir.” (Ö12-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Programda yer alan bütün değerlendirme çeşitlerini (kâğıt-kalem testleri, e-portfolyo kullanımı) çoğunlukla kullanıyoruz. Sadece video blog kullanmıyoruz. Bunun yerine farklı bireyselleştirilmiş uygulamalarımız var. Şöyle anlatayım. İki haftada bir quiz yapıyoruz. Üç tane sözlü konuşma sınavlarımız var. İki ana sınavımız var. Dijital platformlardan haftalık bireysel ödevlendirmelerimiz oluyor. Buna ek olarak, yazılı ödevlerimiz de oluyor. Video blog yerine poster presentation yapıyoruz. Sınıf mevcudumuz az kişi (min 9 max 14) olduğu için bu etkinlikleri gerçekleştirmek zor olmuyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Elde edilen verilere göre devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenler programın değerlendirme boyutunda verilen değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanma konusunda birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Özel okullarda çalışan öğretmenler sınıf mevcudlarının az kişi olması sayesinde e-portfolyo gibi programda verilen değerlendirme uygulamalarına ek olarak bireyselleştirilmiş değerlendirme çeşitlerini de kullanmaktadırlar. Ancak devlet okullarında çalışan öğretmenler ise programda verilen video blog, e-portfolyo gibi uygulamaları kullanmadıklarını daha çok kalem-kağıt testleri ve zaman zaman da uygulama sınavlarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

5. Programın Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümdeki öğretmen görüşleri; programın olumlu yönleri, programın olumsuz yönleri, programda verilen dil seviyelerinin uygulanması, programa yönelik ihtiyaçlar ve programa yönelik öneriler olarak beş temaya ayrılmıştır. Programın olumlu yönleri ilgili betimsel analiz sonucunda oluşturulan temalar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Öğretmen Görüşlerine Göre Programın Olumlu Yönleri

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Programın Olumlu Yönleri	Aşamalılık ve sarmallık özelliği	5
	Dört becerinin aynı anda yer alması	2
	Konuşma becerisine önem verilmesi	2
	Programın sadeleşmiş olması	1
	Programın teknolojik araçlarla desteklenmesi	1

Öğretmenlerin görüşlerine göre programın çoğunlukla temel seviyeden başlayıp aşamalı olarak zorluk derecesinin artmasının olumlu olduğu ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları açısından bu durumun yararlı olabileceği anlaşılmıştır (n=5):

“Programın İngilizceyi en baştan alması ve yeni öğreniliyor gibi başlaması olumlu bir özellik. Farklı seviyelerden gelen öğrencilerimiz arasındaki uçurumu kapatmamıza yardımcı oluyor. Çünkü ilköğretim mezunu olan öğrencilerimiz arasında hazırbulunuşluk seviyesi çok düşük olan öğrencilerimiz var. Her öğrencinin seviyesi aynı düzeyde değil.” (Ö5-Devlet Okulu Orta Düzey)

Bunun yanında bazı öğretmen görüşlerine göre programın dört becerinin de önemli olduğunu vurgulaması (n=2) ve konuşma temelli kazanım ve etkinliklere önem vermesi (n=2) olumlu bir gelişme olarak vurgulanmıştır.

“Dört beceri de önemli hale getirilmiş. Bu durum mutluluk verici. Bu da öğrencileri daha katılımcı hale getiriyor. Bu anlamda dilbilgisi temelli eğitimden kurtulmaya çalışıyoruz...” (Ö7-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Bence programın en önemli olumlu yönü bir önceki programa göre sadeleştirilmiş olmasıdır. Dilbilgisi bir önceki programda çok yoğun bir odak noktasıydı. Bu programla bu durumun bir nebze de olsa üstesinden gelinmiş. Ancak programı değiştirmekle öğretmenleri değiştirmek aynı anda gerçekleşmiyor...” (Ö8-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Programın olumsuz yönleri ile ilgili betimsel analiz sonucunda oluşturulan temalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.
Öğretmen Görüşlerine Göre Programın Olumsuz Yönleri

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Programın Olumsuz Yönleri	Etkinlik örneklerinin bulunmaması	5
	Değerlendirme ögesinin uygulanabilir olmaması	4
	Ders kitabı ile programın uyuşmaması	2
	Programın zorluk seviyesi ile ilgili problemler	1
	Etkinliklerin yetersizliği	1
	Telaffuz kazanımları ile ilgili zorluklar	1
	Değerler eğitimi ile ilgili kısıtlı açıklama	1
	Uygulama sınavlarına programda yer verilmemesi	1
	İçerikte verilen konuların sayısı olarak çokluğu	1
	İçeriğin güncel olmaması	1

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre programdaki eğitim durumları ögesine ait etkinlik örneklerinin bulunmaması (n=5), değerlendirme ögesinde verilen e-portfolio, video blog gibi sürece yönelik değerlendirme çeşitlerinin uygulanamaması (n=4) ve ders kitabının programı yansıtacak yeterlilikte olmaması (n=2) dikkat çekmiştir.

“...Konuşmaya yönelik kazanımlar fazla ve etkinlikler az. Programa daha uygulanabilir ve katılım sağlayıcı etkinlikler eklenebilir. Bir de programda etkinlik örnekleri yok. Yani evet bir sürü etkinlik verilmiş ama neyi nasıl yapacağımız belli değil. Bu açıdan biz kitabı takip ediyoruz. Oradaki etkinlikleri yapmaya çalışıyoruz.” (Ö5-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“...Yani ders kitapları da çok yetersiz. Devlet okullarında gözlemlediğim teknolojik donanımın yetersiz olması nedeniyle uygulanamaması.” (Ö4-Özel Okul- Yüksek Düzey)

“MEB’in geçen yıl getirdiği uygulama sınavları karşılaştığım zorluklardan biri. MEB geçtiğimiz yıllarda liselerde İngilizce dersinde uygulama sınavlarını bir dönemde en az bir kere olmak üzere zorunlu tuttu. Ortaöğretim kurumları yönetmeliği gereği yabancı dil derslerinin sınavları dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılır kuralı geldi. Ancak bu sınavların sadece liselerde zorunlu olması, ilk ve ortaokulda öğrencinin bu tarz sınavlarla karşılaşmaması, öğrencinin ilk kez 9.sınıfta karşılaşması zorluklar doğuruyor. Özellikle konuşma kısmında öğrenciler çok kaygılı, çekingen olduklarından başarısız oluyorlar. Uygulama sınavları hakkında bir bilgiyi programda görmedim. Aslında programda değerlendirme örnekleri olsa güzel olurdu. Ayrıca, programda uygulamada güçlük çıkartabilecek video blog gibi değerlendirme çeşitlerinin olması bence biraz problemlidir.” (Ö7-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Programda verilen Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2) okullarda uygulanmasına ilişkin betimsel analiz sonucunda oluşturulan temalar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen Görüşlerine Göre Programda Verilen CEFR Seviyelerinin Okullarda Uygulanması

Tema	Kodlar	Frekans (f)
CEFR Seviyelerinin Okullarda Uygulanması	Mevcut sistemde seviyelerin uygulanamaması	11
	Öğrencilerin önbilgilerinin yetersiz oluşu	6
	Ders saati uyumsuzluğu	3
	Üst sınıflarda yaşanan problemler	3
	Düzey belirleme testi yapılamaması	1

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre dil öğretiminde öncelikle öğrencilerin giriş bilgilerini ölçmek için düzey belirleme sınavı yapılması ve dil seviyelerinin belirlenerek öğrencilerin belirli kurlara ayrıştırılması gerekmektedir. Ancak devlet okullarında görev yapan öğretmenler mevcut sistemde 9. sınıf programının zaten A1/A2 seviyesi ile başlaması, öğrencilerin İngilizce seviyesinin düşük olması, İngilizce dersindeki ders saatinin 9. sınıfta dört ya da altı saatken, okul türüne göre üst sınıflarda haftada iki saate düşmesi nedeniyle uygulanamayacağını (n=11) ifade etmektedirler:

“Okulumuzda bununla ilgili bir çalışma yapmadık. Aslında normalde öğrenciler senenin başında sınav yapıp sınav sonucuna göre CEFR kurlarına (A1, A2, B1 vs) yerleştirmeleri gerekiyor. Bence de mantıklı olan bu. Ancak bu sistem bize uygun değil. Ben bunu uygulasam bile her kura ayrı sınıf açmak bizim okul sistemimize aykırı. Ayrıca bizim öğrencilerimizin çoğunun seviyesi A1-A2 düzeyinde sınav yapsak da çoğunun sınav sonucunun zaten bu seviyede çıkacağını düşünüyorum. Yani bizim için çok da bir farkı yok. Yine de genel anlamıyla düşünürsem; bizde yok ama bir Anadolu Lisesindeki 9.sınıf düzeyindeki bir öğrencide hem A1 hem de B1 seviyesinde öğrenci varsa ve biz de bu öğrencilerin farkını ayırtmazsak B1 seviyesindeki öğrenci sıkılırken, A1 seviyesindeki öğrenci zorlanabilir”(Ö3-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

“Biz okulumuzda bu seviyeleri uyguluyoruz. Zaten öğrencilerin neredeyse hepsinin seviyesi A1-A2 düzeyinde. B1 düzeyine çıkan çok nadir. Bu anlamda 9.sınıf programı öğrencilere yeterli oluyor. Ancak 10.sınıf ve üstünde seviye gittikçe artıyor. Programda 12.sınıfı bitiren bir öğrenci B2+ seviyesinde olması gerekiyor. Ancak ders saati gittikçe azalıyor. Belki 9.sınıf için bir problem değil. Ama diğer sınıf seviyelerinde bu durum çok problem oluyor (Ö8-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Bu durumdan farklı olarak; özel okulda çalışan bir öğretmen bu seviyelerin okulda uygulandığını ve bireysel farklılıklar açısından yarar sağladıklarını ifade etmiştir:

“Dediğim gibi biz özel okul olduğumuz için bizde kur sistemi var ve bu seviyelere göre öğrenci sınıfları oluşturabiliyoruz. Aslında bizdeki CEFR değil, Uluslararası, özel bir yayınevının yayınlarının sınıflandırılması gibi bir durum. Bizde 3 seviye var. A0, A1, A2. B ve C seviyeleri yok. Ancak seneye bu seviyelere de öğrencileri çıkarmayı hedefliyoruz. Öğrenciler sadece İngilizce derslerinde sınıflara ayrılıyorlar. Diğer derslerde birleşiyorlar. Bu nedenle biz bu seviyeleri uygulayabiliyoruz. Ancak devlet

okullarında bu durum biraz zor olabilir. Bence öğrencileri İngilizce seviyelerine ayırmak dil öğretimi açısından daha yararlı bir durum. Bireysel farklılıkları öne çıkartıyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

Öğretmenlerin programa ilişkin gereksinimleri ve önerileri ile ilgili oluşturulan temalar Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10.
Öğretmenlerin Programa Yönelik Gereksinimleri

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Gereksinimler	Etkinlik açıklamalarının saplanması	4
	Okulların teknolojik donanım açısından desteklenmesi	4
	Öğretmenlerden program ile ilgili dönüt alınması	3
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	2
	Programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi	2
	Programın çoğunlukla konuşma becerisine yönelik geliştirilmesi	2
	Öğretmenlere programlarla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi	2
	Ders kitaplarının güncellenmesi	2
	İçeriğin eğlenceli ve günlük hayatla ilgili olması	1
	Okullarda dil laboratuvarları bulunması	1

Öğretmenler görüşlerine göre programla ilgili ihtiyaçlar; etkinlikler ile ilgili örnekler ve detaylı açıklamaların bulunması (n=4), okulların daha iyi teknolojik donanıma sahip olması (n=4), öğretmenlerden program ile ilgili dönüt alınması (n=3), öğretmenlere programların uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi (n=2), ders kitaplarının programla daha iyi ilişkisinin kurulabilmesi için güncellenmesi (n=2) ve programın bireyselleştirilmiş dil öğretimini desteklemesi açısından sınıf mevcutlarının azaltılması (n=2) şeklinde ifade edilmiştir:

“Daha eğlenceli, ilgi çekici ve günlük hayatla ilişkili etkinliklere yer verilmelidir. Uygulama süreciyle ilgili biz öğretmenlerden süreç boyunca gerekli dönütler alınmalıdır ve yeni program bu dönütler ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Çünkü genelde programlar hazırlanırken, biz öğretmenlere hiç fikrimiz sorulmuyor. Hâlbuki işin uygulayıcıları biziz.” (Ö2-Devlet Okulu-Orta Düzey)

“Teknolojik alt yapı eksikliğinin giderilmesine ihtiyaç var. Video blog sitesi için MEB bir internet sayfası düzenleyebilir. Uygulanmak istenen program gerçek dışı ama eldeki ise çok basit formda. E-okula girerken bile sıkıntılar yaşıyoruz. Bu açıdan her okulda akıllı tahtanın olmaması, internet yokluğu, bağlantının olmaması, e-portfolyo ve video blog gibi uygulamalar için sıkıntı çıkartır. Bir de programda etkinlik açıklamalarına daha çok yer verilebilir.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

“Bence ihtiyaç olan şey sınıfların daha az kalabalık olmasını sağlamak. Programın da daha sadeleştirilmesi gerekiyor. Ben programın dilbilgisinden arındırılıp iletişime, konuşmaya dönük olması taraftarıyım. Böyle bir program yapıp İngilizce öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitim ile durum değiştirilebilir.” (Ö6-Devlet Okulu-Orta Düzey)

Öğretmenlerin programa yönelik önerileri ile ilgili oluşturulan temalar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.
Öğretmenlerin Programa Yönelik Önerileri

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Öneriler	Programın konuşma temelli olarak yeniden inşa edilmesi	6
	Ortaöğretimde İngilizce hazırlık sınıfı bulunması	3
	Çevrimiçi materyal desteğinin artırılması	2
	Üst sınıflarda İngilizce ders saatinin azaltılmaması	2
	Öğretmenlere programla ilgili hizmet içi eğitim verilmesi	2
	Öğretmenlerden programla ilgili dönüt alınması	1
	Öğretmenlerin teşvik olarak yurtdışı dil eğitimine gönderilmesi	1
	Uygulama sınavlarının ilköğretimde de yapılması	1
	Programdaki değerlendirme ögesi için rehberlik verilmesi	1
	Değerler eğitimi ile ilgili detaylı yönlendirme içermesi	1

Öğretmen görüşlerine göre programla ilgili temel öneriler; programın yoğunlukla konuşma becerisine yönelik olması (n=6), İngilizce hazırlık sınıfının bulunması (n=3), çevrimiçi materyal desteğinin artması (n=2), programla ilgili olarak hizmet içi eğitim verilmesi (n=2), öğretmenlerden programla ilgili dönüt alınması (n=1), programda yer alan video blog, e-portfolyo gibi teknoloji gerektiren ölçme çeşitleri ile ilgili öğretmenlere rehberlik hizmeti sağlanması (n=1) ve değerler eğitimi ile ilgili detaylı açıklamalar verilmesi (n=1) olarak ifade edilmiştir:

“...Programların iyileştirilmesi için bence lisede hazırlık eğitimi geri gelmeli. Zaten hazırlık ve 9.sınıfta öğrenciler İngilizce öğreniyorlar. Daha sonra özellikle 10.sınıftan sonrasında İngilizceyi pek önemsemiyorlar. Çocuklar daha çok üniversite giriş sınavına hazırlanmaya başlıyorlar. Zaten 12.sınıfta da sınav stresi oluyor. Dil sınıfları haricinde İngilizce önemsenmiyor. Bir de okullara teknolojik donanım eklenmesi, materyal desteğinin gerektiğini düşünüyorum. Online materyal desteği artırılabilir. EBA var ama bence yetersiz. Öğretmeni yalnızlaştırmamak gerekiyor, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin geliştirilmesi belki de yurtdışına kısa süreli programlarla gönderilmeleri ve dil öğretim sertifikaları almaları gerekiyor.” (Ö4-Özel Okul-Yüksek Düzey)

“Programda bence dil bilgisine artık yer verilmemeli. Çünkü artık herkes dil bilgisi ile yapılan öğretimin İngilizce konuşmaya fayda etmeyeceği konusunda hem fikir. Neden sadece iletişim temelli bir program hazırlamıyoruz? Ayrıca değerlendirmede de konuşma sınavları, kalem-kâğıt sınavlarından daha çok kullanılmalıdır. Böylece öğrenciler dili konuşmaya yönelik çalışmalarda bulunurlar.” (Ö9-Devlet Okulu-Düşük Düzey)

Öğretmenlerin görüşlerine göre programın olumlu yönlerine kıyasla olumsuz yönlerinin bulunduğu, programda belirtilen dil seviyelerinin (9. sınıf A1/A2, 10.sınıf A2+/ B1, 11.sınıf B1+/B2 ve 12.sınıf B2+) uygulamaya tam olarak yansıtılmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin özellikle programın eğitim durumları ögesine yönelik desteğe, okulların teknolojik araçlarla desteklenmesine, öğretmenlerden program ile ilgili dönüt alınmasına, öğretmenlere programla ilgili hizmet içi eğitim verilmesine, sınıf mevcutlarının azaltılmasına, programdaki kazanımların daha da sadeleşmesine ve programın yoğunlukla konuşma temelli olarak güncellenmesine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler gereksinimlerine göre programa yönelik önerilerde de bulunmuşlardır.

Tartışma ve Sonuç

Okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını saptamada program değerlendirme çalışmaları önemli bir yere sahiptir. MEB tarafından geliştirilen programların uygulamadaki etkililiğini görmek ve programla ilgili gerekli düzeltmelerde bulunmak hem programın paydaşlarına hem de program geliştirme çalışmalarına fayda sağlayacaktır. İngilizce öğretim programlarına ait alanyazın incelendiğinde ilköğretim düzeyinde yapılan değerlendirme çalışmalarının (Aslan ve İzci, 2017; Alkan ve Arslan, 2014; Arı, 2014; Bulut ve Atabey, 2016; Büyükduman, 2005; Cihan ve Gürlen, 2013; Çetin, 2018; Demirtaş ve Erdem, 2015; Dilekli, 2018; Dinçer ve Saracaloğlu, 2017; Er, 2006; Gezmiş Ceyhan ve Peçenek, 2010; Kandemir ve Tok, 2017; Kozikoğlu, 2014; Kurt, 2017; Küçüktepe, Eminoglu Küçüktepe ve

Baykın, 2014; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015; Seçkin, 2011; Yaman, 2010) ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalara (Çelik ve Filiz, 2018, İncirci ve Parmaksız, 2016; Karcı, 2012; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012) göre daha fazla sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle; bu çalışmada da Ortaöğretim 9.Sınıf İngilizce Öğretim Programı öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Çalışmada, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Bu model kapsamında öncelikle program bağlamında çalışanlarla ve uzmanlarla görüşülmüş, programa yönelik görüşler, olası sorunlar, kaygılar ve öneriler saptanmıştır. Bu sorunlara göre değerlendirilecek programın kapsamı 9.sınıf olarak belirlenmiştir. Program aktiviteleri doküman analizi ile gözden geçirilmiş, belirli sorun alanları program bağlamında çalışan ve uzman görüşleriyle karşılaştırılmıştır. Daha sonra gerekli verilere ulaşmak için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler; program ile ilgili amaç ve kaygıları keşfetmek, programla ilgili durumları ve problemleri kavramsallaştırmak amacıyla betimsel analiz ile analiz edilmiş, programdaki mevcut durum saptanmıştır. Çalışma daha sonra rapor haline getirilmiştir.

Programın kazanım ögesi ile ilgili olumlu görüşler; kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması (n=11), kazanımların programın diğer ögeleri ile genel olarak birbirini desteklemesi (n=8) ve programdaki kazanımların aşamalılık, sarmallık özelliklerini içermesi (n=10) ve kazanımların sayı olarak sadeleşmesi (n=3) şeklindedir. Bu duruma benzer olarak; Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) ortaöğretim İngilizce 2002, 2014, 2016 öğretim programlarında her sınıf düzeyinde programın kendi içinde (yatay olarak) bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru belli bir sıraya göre düzenlendiğini; bu şekilde kazanımların aşamalılık özelliğinin korunduğunu ifade etmiştir. Kazanımlarla ilgili olumsuz görüşler ise kazanımların bazı temalarda birbirinden kopuk ilerlemesi ve kazanımların programın eğitim durumu ögesi ile ilişkisinin tam kurulamaması olmuştur. Bu durumun mevcut nedenlerinin; programda verilen temaların birbiriyle ilişkisinin kurulmaması ve programda kazanımlara uygun etkinlik örneklerinin verilmemesi olduğu düşünölmektedir. Bunun yanında; devlet okullarında kazanımların sayısının öğrencilere fazla gelmesi ve kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde kalması; özel okullarda çalışan öğretmenlerin ise tam tersi bir duruma işaret ederek programda verilen kazanımların öğrenciler için yetersiz olduğunu ifade etmesi dikkat çekici bir farklılık olmuştur. Bu durumun başlıca nedenleri; özel okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin ve sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olması, özel okulların teknolojik imkanlarının iyi durumda olması olarak verilebilir. Ortaöğretim İngilizce öğretim programının kazanımlarına ilişkin diğer çalışmalarda ise; İncirci ve Parmaksız (2016) öğretmenlerin ortaöğretim 10.sınıf İngilizce öğretim programının kazanımlarını öğrencilerin İngilizce ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamadığını ve öğrencilerin ön bilgilerine uygun olmadığını ifade etmiştir. Karcı (2012) ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin programın kazanımlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığını, kazanımların haftalık ders saati içerisinde ulaşamayacağını, kazanımların birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığını ifade ettiğini belirtmiştir. Çelik ve Filiz (2018) ise çalışmasında ortaöğretim İngilizce öğretim programı kazanımlarını inceleyen uzmanlar; kazanım zaman uyumu yokluğu, kazanım sayısı çokluğu, kazanımların sade ve yalın olmadığı, kazanımlarla ilgili açıklama yokluğu, kazanımların iyi ifade edilmemiş olduğu, mantıksal bir taksonomi eksikliği ve işlevlerde genel ifadelerin yer aldığı gibi eksikliklere dikkat çekmiştir.

Programın içerik ögesi ile ilgili görüşlerde ise öğretmenler içeriğin ön koşul öğrenmelere göre, basitten karmaşığa doğru düzenlendiği (n=10) konusunda hemfikirdir. Ancak; öğretmenlere göre içerik, önceki program ile kıyaslandığında (MEB, 2011 Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı) daha iyi durumda olmasına rağmen, yaşam ile ilgili olma, bilimsel ve güncel bilgi içermesi durumunda yetersizdir (n=6). Merter, Kartal ve Çağlar (2012), Çelik ve Filiz (2018) bu çalışmaya benzer olarak öğretmenlerin ortaöğretim İngilizce öğretim programındaki içeriğin öğrencilere eğlenceli bir eğitim ortamı sağlamadığını, temaların yalınlıktan uzak olduğunu, dilbilgisine ağırlık verildiğini ve öğrencileri İngilizce konuşmaya teşvik etmediğini belirtmiştir. Bir diğer problem ise programdaki içeriğin ders kitabı ile uyuşamamasıdır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler kullandıkları ders kitabını yetersiz bulmuşlar, özel okulda çalışan öğretmenler ise programdaki içerik paralelinde başka kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum yine sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan okullarda program uygulamasının

farklılaştığını göstermektedir. Alan yazında İngilizce ders kitabının yetersiz olduğuna yönelik çok sayıda araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan; Arı (2014) İngilizce ders kitabının içeriğinin zor olduğunu ve dilbilgisi ağırlıklı olduğunu; Incirci ve Parmaksız (2016) ders kitabının öğrencilerin ilgisini çekecek düzeyde ve anlaşılabilir olmadığını, ders kitabının kazanımlarla tutarlı olmadığını; Demirtaş ve Erdem (2015), Dönmez (2010), Yıldırım ve Tanrıseven (2015) ilköğretim düzeyinde kullanılan İngilizce ders kitaplarının sıkıcı ve ders kitaplarının içeriğinin bilgi yüklü olduğunu, Büyükduman (2005) ilköğretimde kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki içeriğin sunuluş sırasının basitten karmaşığa doğru olduğunu ancak ders kitabının programın amaçlarıyla tutarlı olmadığını, Dinçer ve Saracaloğlu (2017) da ilköğretim 7.sınıf İngilizce ders ve çalışma kitabı içerisindeki alıştırmaların öğrenci seviyesine dengeli bir şekilde dağıtılmadığını, kitabın ders saati açısından oldukça yoğun olduğunu açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre programın en problemlı öğeleri eğitim durumları ve değerlendirmedir. Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenler, eğitim durumlarında yer alan etkinliklerin kazanımlarla uyumunun açık bir şekilde ifade edilmediğini (n=4) ve programda yer alan etkinliklerin ders kitabı ile uyummadığını (n=6), okullarda fiziksel donanımın etkinlik çeşitlerini desteklemediğini (n=4) ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasının (n=2) etkinliklerin uygulanması sırasında problem yaşanmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle, programdaki kazanımların hangi etkinlikler ile gerçekleştirileceğinin açıklanması, ders kitaplarının program ile paralel hale getirilmesi, İngilizce öğretimi için gerekli olan teknolojik donanımın sağlanması gerekmektedir. Programın etkili olarak uygulanması açısından sınıf mevcudu da önem taşımaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf mevcudunun az sayıda öğrenciden oluştuğu özel okullarda bireyselleştirilmiş öğretim yapılabilmesi nedeniyle İngilizce öğretimi daha etkili bir şekilde ilerlemektedir. Elde edilen sonuçlar farklı çalışmalarda da incelenmiştir. Çetin (2018) öğretmenlerin ilköğretim 7. sınıf İngilizce öğretim programındaki önerilen etkinliklerin yetersiz olduğunu söylediğini, etkinliklerin daha keyifli ve etkili olacak şekilde güncellenmesi gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Aynı şekilde Kandemir ve Tok (2017) ilköğretim 2.sınıf İngilizce öğretim programındaki etkinliklerin sıkıcı ve az olduğunu, öğretmenlerin etkinliklerle programı destekledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Programda yer alan “İletişimsel Dil Yaklaşımının” etkinlikler bağlamında nasıl uygulandığı ise devlet okulu-özel okul olma durumuna göre değişmektedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerden elde edilen görüşler sonucunda bu yaklaşımın sınıflarında istenildiği gibi uygulanmadığı (n=11) belirlenirken, özel okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilen görüşler sonucunda; bu yaklaşımı materyallerin daha güncel olması, yabancı kaynaklardan yararlanabilmeleri, teknolojik donanımın güncel olması gibi sebeplerle programda istenilen şekliyle uygulayabildikleri (n=3) görülmüştür. Bu durum özel okullarda İngilizce eğitimi alan öğrencilerin, devlet okullarında İngilizce eğitimi alan öğrencilerden İngilizce konuşma becerisi açısından daha ileri düzeyde eğitim aldıklarını göstermektedir. Benzer şekilde; Kozikoğlu (2014) ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirdiği çalışmasındaki sınıf içi gözleminde İletişimsel Yaklaşımın sınıfa yansıtılmadığını, sınıfın fiziki ortamının programın uygulanmasına uygun olmadığını, sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu, öğretmenin dilbilgisi konularını tahtaya yazarak öğretim yaptığını ifade etmiştir.

İngilizce derslerinde kullanılan araçlarla ilgili olarak ise öğretmenlerden elde edilen görüşler; derslerde akıllı tahtanın kullanıldığını göstermektedir (n=10). Ancak devlet okullarında çalışan öğretmenler akıllı tahtada sadece belirli içeriği kullanabilirken, özel okulda çalışan öğretmenler daha çeşitli içeriğe ulaşabilmektedir. Yine devlet okullarında öğretmenler haftalık veya günlük ders planına gerek görmemekte, planlama için ders kitabını kullanmakta, özel okuldaki öğretmenler ise haftalık ders planı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çetin (2018) ise çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla akıllı tahtayı kullandıklarını, ancak öğretmenlerin ek materyal kullanımının maddi sınırlılıklar nedeniyle gerçekleştirilemediğini, sonuç olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ek kaynak talep ettiğini belirtmiştir.

Programın değerlendirme ögesinde ise hedeflere ulaşma düzeyi öğretmenlerin görüşlerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre; hedeflere ulaşma düzeyi çoğunlukla düşük (n=6) olarak görülmektedir. Programın hedeflerine ulaşmama nedenleri; teknolojik donanımın yetersiz olması, düşük sosyo-

ekonomik durum ve okul türü nedeniyle öğrencilerin derse ilgi duymamasıdır. Bu çalışmada olduğu gibi alan yazında birçok çalışmada da öğrencilerin İngilizce seviyelerinin özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde program sonucunda istenilen seviyede olmadığı ifade edilmiştir. Kozikoğlu (2014) öğrencilerin İngilizce 7. sınıf öğretim programı sonucunda okuma, kelime ve dilbilgisi açısından programın hedeflerine ulaştığını ancak dinleme ve konuşma bakımından ulaşamadıklarını bulmuştur. Programda yer alan video blog tutma (n=11) ve e-portfolyo uygulamaları (n=8) öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Bu durumun nedenleri ise sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencileri süreç değerlendirmeye ikna edememeleri olmuştur. Ayrıca bu uygulamaların kullanılmama nedeni olarak öğrencilerin sosyo ekonomik durumları sebebiyle bazı teknolojik donanımlara ulaşamamaları da söylenebilir. Programda, sürece yayılan bu ölçme araçlarının kullanılması öğrencilerin İngilizceye yönelik becerilerinin bütüncül anlamda değerlendirilmesi açısından önem taşıdığı belirtilmişken, uygulamada bu durumun gerçekleştirilememesi program ile ilgili dikkat çeken bir durumdur. Benzer şekilde Karıcı (2012) ortaöğretim 9.sınıf İngilizce öğretim programında programda yer alan ölçme teknikleri ile uygulanan ölçme tekniklerinin farklı olduğunu, dilbilgisi ağırlıklı öğretim nedeniyle öğrencilerin iletişimsel becerilerinin ölçülmediğini ortaya koymuştur. Merter, Çağlar ve Kartal (2012), öğrencilerin İngilizce öğretim programında verilen değerlendirme çeşitlerinden olan proje ve performans görevlerinin öğrenciler tarafından gerçekleştirilemediğini, öğrencilerin kendi portfolyolarını düzenleyemediğini ifade etmiştir.

Ayrıca bu çalışmada kullanılan değerlendirme modeli kapsamında öğretmenlere programın olumlu/olumsuz yönleri, programa yönelik gereksinimleri ve önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre programın aşamalı ve sarmal özellikleri (n=5) olumlu karşılanırken; etkinlik örneklerinin bulunmaması (n=5), değerlendirme ögesi ile ilgili detaylı açıklamalar bulunmaması (n=4) (Öğrenciler video blog oluştururken neye dikkat etmelidir? Öğretmenler öğrencileri video blog tutmaları için nasıl motive edebilirler? vb.), ders kitaplarının beklentileri karşılayamaması (n=2), değerler eğitimi ile ilgili detaylı açıklama bulunmaması (n=1) gibi nedenler programı olumsuz karşılamaları olarak nitelendirilmiştir. Görüldüğü üzere; öğretmenlere programı ve ders kitabını iletmek uygulamada karşılaşılan güçlükler engel olmamaktadır. Program hakkında öğretmenlere çeşitli eğitimler aracılığı ile bilgi vermek; uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğretmenlerden gelen talepleri karşılayabilecektir. Alan yazında birçok çalışmada İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler açıklanmıştır. Çetin (2018) program güncelleme ihtiyacının değerler eğitimi olduğu ifade edilmesine rağmen öğretmenlerin bu konu ile ilgili bilgilerinin olmadığını, okul müdürlerinin de bu bilgileri öğretmenlerden edinmeye çalıştıklarını, ayrıca bir toplantı veya tanıtım semineri düzenlenmediği bulgusuna ulaşıldığını söylemiştir. Çelik ve Filiz (2018) ise ortaöğretim İngilizce öğretim programını ölçme teknikleri için örnek form yokluğu, değerlendirmede duyuşsal alan eksikliği, ölçme ve değerlendirme açıklamalarının eksikliği konusunda benzer uzman görüşleri olduğunu ifade etmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu ise, öğretmenlerin programın merkezinde bulunan Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) seviyelerinin (A1, A2, B1, B2, C1, C2) tam anlamıyla uygulayamadıklarını (n=11) kabul etmeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu seviyeleri uygulayabilmek için 9.sınıf başlangıcında öğrencilere düzey belirleme sınavı yapılmalı ve öğrenciler seviyelerine göre dil eğitimi almalıdır. Ancak mevcut okul sisteminde devlet okullarında bu durumun uygulanamaması; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin zaten düşük seviyede olması; 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıfta İngilizce ders saatindeki azalma nedeniyle (haftada iki saate düşmesi) bu sınıflardaki programın etkili bir şekilde uygulanamaması bu durumun nedenleridir. Ancak, özel okullarda çalışan öğretmenler; sınıf mevcutlarının daha az olması, daha esnek bir okul sistemini uygulayabilmeleri, bireysel olarak öğrenci takibinin daha detaylı olarak yapılması nedeniyle bu seviyeleri uygulamada büyük bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yine özel okullar ve devlet okullar arasında İngilizce öğretim programının uygulanmasına yönelik farklılıkların açığa çıkması olarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin programa yönelik gereksinimleri ise program öğelerinin daha detaylı açıklamalar içermesi (n=4), okulların teknolojik donanımlarının desteklenmesi (n=4), programın uygulanması ile ilgili olarak mutlaka öğretmenlerden dönüt alınması (n=3), sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi (n=2), programın kazanım ve içerik açısından sadeleşmesi (n=2), çoğunlukla konuşma becerisine yönelik

programın geliştirilmesi (n=2) ve öğretmenlere programın nasıl uygulanması gerektiği ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi (n=2) dir. Bu gereksinimlerden ayrı olarak öğretmenler; ortaöğretimde İngilizce hazırlık sınıfı uygulamasının geri gelmesini, online materyal desteğinin artırılmasını, ortaöğretimde İngilizce ders saatinin azaltılmamasını, öğretmenlerin programın ayrı bir paydaşı olarak düşünülmemesini, öğretmenlere yönelik teşvik sisteminin (yurtdışında dil eğitimi, online eğitim, terfi vb.) hayata geçirilmesini, ortaöğretime öğrenci hazırlayan ilköğretimin de İngilizce dersleri anlamında geliştirilmesini (uygulama sınavlarının ilköğretime de konulması, konuşma becerisinin yoğunlukla çalışılması) ve değerler eğitimi ile ilgili detaylı yönlendirmelerin olması gerektiğini öneri olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin programa yönelik vurguladığı bu ihtiyaçlar alandaki başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Demirtaş ve Erdem (2015) de öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerilerini; haftalık ders saatinin artırılması, ders kitabının değişmesi ya da revize edilmesi, içeriğin görsellerle zenginleşmesi, içeriğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, etkinliklerin çoğaltılması, programın daha eğlenceli hale getirilmesi, konu yoğunluğu daha da azaltılması, materyallere ulaşım kolaylığı sağlanması ve seviye sınıfları oluşturulması şeklinde özetlemiştir. Çetin (2018) ise öğretmenlerin ve yöneticilerin programla ilgili olarak hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Özetle; öğretmenleri program geliştirme sürecinin içerisinde katmak, İngilizce öğretmenlerine alanları ile ilgili eğitimler vermek, öğretmenler tarafından yoğunlukla eleştirilen ders kitapları yerine programın uygulanmasına odaklanmak, mevcut İngilizce öğretim programında bir gereklilik olarak verilen konuşma becerisinin gelişimini (İletişim Temelli Dil Yaklaşımı'nın kullanımı) sağlamak programla ilgili temel gerekliliklerdir.

Bu çalışmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda programa ilişkin öneriler; programdaki kazanımların ve içeriğin yoğunlukla konuşma becerisine yönelik olarak oluşturulması, programda etkinlik örneklerine yer verilmesi, programla paralel daha güncel ve bilimsel bir ders kitabının kullanılması, devlet okulları ile özel okullar arasındaki uygulama farklılıklarını azaltmak amacıyla devlet okullarına teknolojik destek ve materyal çeşitliliği sunulması, öğretmenlere ve okul müdürlerine program ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi ve öğretmenlerden programın uygulanması ile ilgili dönüt alınması olarak verilebilir. İleride yapılması düşünülen benzer araştırmaları için ise, değerlendirme çalışmasının farklı bir model kullanılarak yapılması, bulguların çeşitlendirilebilmesi için farklı veri toplama araçları ve yöntemlerin kullanılması, çalışmada kullanılan örneklemin genişletilmesi ve farklı paydaşlardan (öğrenciler, veliler, okul müdürleri) veri toplanması, çalışmanın farklı bölgelerdeki farklı okullarda gerçekleştirilmesi önerilebilir.

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir..

References

- Aslan, A. S. ve İzci, E. (2017). Ortaokul İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 33-44.
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 87-99.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (2), 172-194.
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul 2.sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 257-280.
- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Cihan, T. ve Gürten, E. (2013). İlköğretim 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 131-146.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J.W., (1998). *Qualitative inquiry and research design choosing five traditions*. Londra: Sage Yayıncılık, ThousandOaks.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21), 285-307.
- Çelik, K. ve Filiz, B. S. (2018). Ortaöğretim İngilizce öğretim programının Eisner modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 50-67.
- Çetin, E. (2018). *7.Sınıf İngilizce öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitim program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (4), 756-768.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 55-80.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1399-1425.
- Dinçer, B. ve Saracaloğlu, A. S. (2017). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam’ın bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Qualitative Studies*, 12 (2), 1-24.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade english language curriculum from the perspectives of teachers and students*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M.(1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gezmiş Ceyhan, N. ve Peçenek, D. (2010). *İlköğretim 8.sınıf İngilizce dersi öğretim programının oluşturmacı yaklaşım ve planlı biçime odaklanma ilkelerine göre değerlendirilmesi*. “International Conference on New Trends in Education and Their Implications” Konferansı’nda sunulan bildiri. Antalya.

- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. “International Conference on New Trends in Education and Their Implications” Konferansı’nda sunulan bildiri. Antalya.
- İncirci, A. ve Parmaksız, Ş. P. (2016). 10. sınıf ortaöğretim İngilizce öğretim programının Stufflebeam (CIPP) bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4 (2), 153-173.
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Kandemir, A. ve Tok, Ş. (2017). İlköğretim 2.sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ile değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 215, 27-67.
- Karataş, H. & Fer, S. (2009). Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 47-60.
- Karcı, C. (2012). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 361-375.
- Kurt, A. (2017). 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 508-524.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 55-78.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinin seçmeli dersler ve açıklamalar bölümlerinde değişiklik yapılması. <http://tegm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-ilkokul-ve-ortaokul-haftalik-ders-cizelgesi/icerik/428>. Erişim Tarihi: 07.08.2019
- MEB (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 07.08.2019
- MEB (2018b). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Merter, F., Kartal, Ş. & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 43-58.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 1-25.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (Seventh Edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Özudoğru, F. ve Adıgüzel, C. (2015). İlkokul 2.sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (11), 1251-1276.
- Phillipson, R. ve Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only world wide or language ecology? *TESOL Quarterly*, 30 (3), 429-452.

- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4.sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 550-576.
- Stake, R. (1975). *Program evaluation particularly responsive evaluation*. "New Trends in Evaluation" Konferansı'nda sunulan bildiri. Göteborg, İsveç. http://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/303/298. Erişim Tarihi: 01.03.2020.
- Yaman, S. (2010). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldıran, C. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, E. (2018). *Evaluation of the high school 9th grade English language curriculum of Turkey in relation to the CEFR principles*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, (18), 2, 702-737.